



Protestantismo em Revista é licenciada
sob uma Licença Creative Commons.

Espiritualidade educativa bioglobal: Uma pedagogia para a vida

Bioglobal educational spirituality: A pedagogy for life

Francel dos Santos Marzork de Freitas*

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a noção de uma espiritualidade educativa bioglobal por meio do pensamento do pensador brasileiro Leonardo Boff em suas implicações ecológicas, e elencar possibilidades a uma forma de educação que valorize as relações intersubjetivas entre os seres humanos e entre estes com a natureza e com o cosmos. Boff é um pensador interdisciplinar que dialoga com as ciências sociais e com os conhecimentos advindos das ciências naturais e com a mística franciscana. Por isso, seu pensamento aporta vieses os mais amplos possíveis e relevantes no que diz respeito aos temas relacionados àquilo que vem sendo chamada de “consciência planetária”, uma forma de percepção de que a vida em comunidade necessita de um respeito pela natureza para além de uma simples manutenção de um status ecológico, mas antes se pauta pelo diálogo em ação, melhor dizendo: pela interrelacionalidade do Eu e do Tu com o Isso, segundo as necessidades contextuais.

Palavras-chave

Leonardo Boff. Espiritualidade Educativa Bioglobal. Educação. Espiritualidade.

Abstract

The present article aims to analyze the notion of a bioglobal educational spirituality through the thinking of the Brazilian thinker Leonardo Boff in its ecological implications, and to list possibilities for a form of education that values the intersubjective relations between human beings and between them and the Nature and the cosmos. Boff is an interdisciplinary thinker who dialogues with the social sciences and with the knowledge derived from the natural sciences and the Franciscan mysticism. Therefore, his thought brings the broadest possible and relevant biases with regard to the themes related to what has been called “planetary consciousness”, a form of perception that community life needs a respect for nature beyond a simple maintenance of an ecological status, but rather is guided by dialogue in action, rather, by the interrelationality of the Self and Of You with That, according to the contextual needs.

[Texto recebido em julho de 2016 e aceito em dezembro de 2016, com base na avaliação cega por pares realizada por pareceristas ad hoc]

* Licenciado em Pedagogia (Instituto COTEMAR), Bacharel em Teologia (CES-JF), Especialista em Bioética (UFLA), Especialista em Docência do Ensino Superior (FAVAPI), Mestre em Teologia (Faculdades EST, São Leopoldo, RS). E-mail: freitas.educa@yahoo.com.br

Keywords

Leonardo Boff. Educational Bioglobal Spirituality. Education. Spirituality.

Introdução

É na necessidade prática de se manter o planeta dentro de um ritmo considerável à habitação humana que a assim chamada *consciência planetária* tem participado das lutas e dos debates com respeito à própria manutenção da vida humana. Questões como desmatamento, queimadas, poluição, degradação do ar, do solo, dos animais e das plantas, respeito pela vida não humana, pelas plantas e por todos os seres vivos são imperativas. Gestos simples como a coleta seletiva de lixo, a separação entre orgânico e não orgânico, o uso de produtos não poluentes, racionalização da água potável, o uso de produtos orgânicos e sem agrotóxicos são temas do dia. Todas essas questões apontam para a importância e atualidade das conceituações do teólogo brasileiro Leonardo Boff.

Essa concepção articula uma perspectiva educacional que se guia pelo respeito às diferenças, pelo respeito aos que enxergam o mundo desde uma posicionalidade do corpo diferente da de outras. Essa posicionalidade se funde a partir de uma determinada cultura, religião, ética, moral, socialidade, etc. É a maneira de estar posicionado no mundo, e isso tem implicações socioculturais e políticas, que permite uma determinada mirada no horizonte. Tal acontece sob o viés muito específico do olhar de cada um e de cada grupo. Trata-se de um *modo-de-ser no mundo*. O que está em jogo é a capacidade que, na dinâmica da jardinagem universal, possui a pessoa de ser sensível aos problemas do todo e não somente para com os seus. Tal é a sensibilidade da dinâmica do *eu* e do *tu*. A tutela cínica que esconde as verdadeiras relações de dominação e as oculta sob a máscara cínica do desinteresse pelo destino daqueles aviltados pela lógica do mercado. As relações devidas a uma nova planetaridade conscienciosa só é possível se uma forma planetária de educação que vê no *outro* um *igual*, mesmo em sua diferença, um interlocutor, pois entre antagonicos, como bem argumenta Freire, não é possível o diálogo. Nesse sentido, a Teologia da Libertação (TdL) possui muitas coisas interessantes para a elaboração de aportes educacionais, uma vez que ela possui o mesmo nascedouro da Pedagogia da Libertação.

Teologia da jardinagem universal

E plantou o Senhor Deus um jardim no Éden, na banda do Oriente, e pôs nele o homem que havia formado
(Gn 2.8).

A partir da teologia do Gênesis 2.15-19, a tradição cristã acostudou-se a defender uma forma específica de educação, a saber, aquela que vê na realização da pessoa humana como alguém que é potencialmente um ser que carrega geminalmente a aparência do criador. Porém, não uma aparência em termos físicos e estruturalmente plástica, mas uma

aparência em termos de gerência da criação, uma co-criação a partir da parceria.¹ O ser humano como imagem de Deus significa a totalidade de suas faculdades cognitiva, afetiva, psíquica, holística, etc, as quais dotadas de função regente no mundo. “O que está implícito na concepção é, isto sim, a ideia da parceria, da comunhão com Deus, de uma extraordinária proximidade ao Criador. O ser humano passa a ser ‘sujeito’, ou mesmo, ‘pessoa’, assim como o próprio Deus o é”.²

A educação assim, desde uma perspectiva da jardinagem como aquela função universal cabível a todos os seres humanos se insere numa perspectiva de comunhão com os seres vivos e não mais se pauta por aquele tipo de domínio opressor que durante grande parte da história foi submetida a criação e que já desde Paulo fala-se de uma remissão de toda a criação (Rm 8). As aulas de religião deveriam se pautar pela noção de um cuidado e respeito pela vida integral. Uma educação conscientizadora concebe a responsabilidade ecológica como uma tarefa ética e moral. Não é possível desunir os processos educacionais de processos éticos relacionados à vida em sociedade e suas consequências morais cotidianas. Todas as vezes que houve essa dissociação entre o ser humano e a natureza como algo a ser dominado e espezinhado como um ser estranho e diferente, sabe-se das consequências atuais que têm gerado tantos problemas ao meio ambiente e ao ser humano.

A responsabilidade e o cuidado da vida como um todo emaranhado, ao molde de uma grande rede tecida de vivas relacionais, não pode ser protelado irresponsavelmente. A igualdade do ser humano com Deus passa pela noção dialética de consideração respeitosa em temor e tremor pelas polaridades, as quais nunca assumem a preponderância na balança das atividades sociais. Ou seja, a vida em sociedade deveria ser uma existência que sabe respeitar os limites e os acessos que a todos os seres humanos é de direito. As conquistas humanas e tecnológicas ficaram reduzidas a um número restrito de pessoas. Brakemeier argumenta que negar os elementos que constituem a igualdade humana e sua dignidade de criatura envolvida no todo é equivocado, pois nega a dádiva do criador que a todos dá igualmente.³

A vivência de ensino-aprendizado a partir dessa percepção dialética que vê na constante relação entre os polos certa dinâmica heurística, isto é, um tipo de aprendizado que surge da percepção da não abrangência totalitária da condição humana, uma condição que é marcada pela limitação imanente à sua situação de um ser conhecedor sempre a partir de um ponto de vista, que conforme Boff, é sempre a vista de um ponto. A educação que se quer jardineira é assim, sabe-se que está num jardim e que o jardim é um constante cultivo. Assim, o que Boff orienta é que cada um saiba que interage com o mundo a partir de seus

¹ BRAKEMEIER, Gottfried. *O ser humano em busca de identidade: contribuições para uma antropologia teológica*. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Paulus, 2002. p. 18-19.

² BRAKEMEIER, 2002, p. 20.

³ BRAKEMEIER, 2002, p. 22.

próprios órgãos sensitivos, e não com algo que lhe dá a certeza absoluta de uma visão geral. Boff diz que o ato de ler e compreender se faz sempre a partir de uma certa posição do corpo:

Ler significa reler e compreender. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é sempre um co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.⁴

A interpretação do mundo se dá por uma certa posição no mundo. Uma posição da cabeça, dos olhos, dos pés, do tronco, etc. No entanto, essa interpretação é possível a partir de um encontro com outros vieses, com outros olhares, com outras formas de ver e sentir o mundo. Por isso, uma educação da jardinagem universal deveria ser ecumênica. Ver o mundo com os sentimentos e os limites de cada um é perceber a riqueza que somente em conjunto é possível. O mundo é multicolor, multiétnico, multietnico, multimoral, multireligioso, etc. Boff argumenta assim:

Estas respostas não se encontram prontas em algum recanto privilegiado da Terra. Nem em algum livro ancestral. Nem em mestres e gurus com novas ou antigas técnicas de espiritualização. Nem em alguma profecia escondida. Nem em iniciações rituais e mágicas. Nem simplesmente em caminhos terapêuticos à base de produtos naturais. Devemos aprender de todas estas propostas, mas cavar mais fundo, ir mais longe e evitar soluções calcadas sobre uma única razão. Importa inserir outras dimensões para enriquecer nossa visão.⁵

A educação da jardinagem universal está fundamentalmente marcada pela ética do cuidado. Não se trata de um simples ato, mas antes de uma atitude moral e ética que pauta o cotidiano. É o contrário descuido e do descaso. Abrange a vida em sua organicidade. É um modo de ser. Boff argumenta a partir da filosofia do alemão Martin Heidegger. Ele compreende o cuidado como um modo de ser essencial, ou seja, como uma característica ontológica do ser humano, é algo que está intrinsecamente ligado à natureza biofísica do ser humano, pois sem o cuidado fundamental que o ser humano necessita desde seu nascimento, infância, vida adulta e envelhecimento, sem o cuidado terapêutico (carinho e atenção) o ser humano degenera em agressão a si mesmo e aos outros. “Um modo-de-ser

⁴ BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

⁵ BOFF, Leonardo. *A falta de cuidado: estigma de nosso tempo*. Disponível em: <https://twiki.ufba.br/twiki/bin/viewfile/PROGESP/ItemAcervo549?rev=&filename=A_falta_de_cuidado_estigma_do_nosso_tempo_Leonardo_Boff.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015. 2003, p. 25.

não é um novo ser. É uma maneira do próprio ser de estruturar-se e dar-se a conhecer. O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano".⁶

A jardinagem universal possui no cuidado uma maneira de ser dentro do jardim. É o próprio cuidado com a Terra. O cuidado com o próprio jardim representa o cuidado com o local em que cada um tem plantado seus pés. O cuidado com o outro representa o cuidado com a comunidade, com a globalidade, com o coração e com a capacidade de pensar no futuro, prescindindo-se do modo-de-ser trabalho assalariado que domina o ser humano a partir da destruição do ethos e do próximo. O cuidado assim entendido é cuidado com a sociedade sustentável.

Sustentável é a sociedade ou planeta que produz o suficiente para si e para os seres dos ecossistemas onde ela se situa; que toma da natureza somente o que ela repor; que mostra um sentido de solidariedade generacional, ao preservar para as sociedades futuras os recursos naturais de que elas precisarão. Na prática a sociedade deve mostrar-se capaz de assumir novos hábitos e de projetar um tipo de desenvolvimento que cultive o cuidado com os equilíbrios ecológicos e funcione dentro dos limites impostos pela natureza. Não significa voltar ao passado, mas oferecer um novo enfoque para o futuro comum. Não se trata simplesmente de não consumir, mas de consumir responsabilmente.⁷

Assim sendo, uma educação da jardinagem universal pautar-se-ia pelo cuidado como um modo-de-ser específico a uma nova forma de conceber as relações. Não se trata de algo novo, mas de uma retomada de práticas que estão espalhadas por entre comunidades que vivenciam essas práticas cuidadoras e que, por muito tempo, vêm sendo tachadas de "primitivas" enquanto as assim denominadas civilizações perpetraram a destruição da natureza e do ser humano pelo ser humano. O jardim é o lugar em que estão colocados os seres que vivem nesse modo-de-ser-cuidado.

Teologia da tutela universal

Sou eu tutor de meu irmão? (Gn.4.9)

A contrariedade da jardinagem universal é a tutela universal. A educação da tutela se baseia na não autonomia do indivíduo que é cerceado em sua liberdade. Porém, por tutela se quer enfatizar o domínio do próximo a limitá-lo em sua capacidade de autonomia. Trata-se de uma não aceitação da liberdade de ver e sentir do outro. É o caso expresso pela narrativa etiológica que relaciona a prática de Caim que ao não lidar com a forma autônoma de Abel, cai sobre ele com violência e tenta se desculpar a partir de uma

⁶ BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 33-34.

⁷ BOFF, L. *Ética da Vida*. Brasília: Letra Ativa, 1999. p. 137.

percepção da desobrigação pela integridade física e psicológica do irmão morto (Gn 4.9). Esse conflito expresso na narrativa bíblica aponta para a necessidade de uma consciência crítica de entendimento a respeito dos pontos de vista a respeito das vistas de um ponto, parafraseando Boff. Esse entendimento parte da forma e do jeito da corporeidade. A partir da maneira em que está o corpo é que a visão e os sentidos de uma maneira em geral podem perceber o mundo em suas idiossincrasidades. Assim é que era a espiritualidade de Jesus. Boff argumenta que Jesus:

Quis explicar quem era o próximo, quando se admirou da fé de um homem e quando quis explanar o que é a prontidão obediente não tomou exemplos dentre as pessoas piedosas ou dentre as de sua religião revelada, mas tomou pessoas fora destes quadros oficiais. Citou o herege samaritano, a mulher pagã siro-fenícia e o estrangeiro centurião romano.⁸

A convivência é algo que só pode ocorrer quando se considera o próximo como interlocutor. Freire diz que quando alguém toma o outro como antagonico, aí já não é mais possível haver diálogo. Gadotti argumenta que:

Paulo Freire também insistia que o diálogo entre antagonicos não é possível. Entre eles há é o conflito. No máximo pode existir um pacto. Como, então, falar de diálogo? É possível dialogar com um terrorista? Não, não há diálogo com o terrorismo porque o terrorismo é a própria negação do diálogo. Por isso é que o diálogo precisa estabelecer-se antes, atuar antes, sobre as causas e não a posteriori. Devemos prevenir o terrorismo, agindo sobre suas causas. O diálogo precisa ser estabelecer antes que atos de terrorismo aconteçam. Nas suas raízes; ele deve ser radical. O terrorismo precisa ser prevenido. Precisamos nos assegurar que ele não prevaleça sobre o diálogo.⁹

Isso quer dizer que para haver diálogo é necessário que o interlocutor seja tomado em sua dignidade. A tutela universal não respeita a dignidade da pessoa humana, pois a toma por incapaz e a ridiculariza por meios de infantilização ou de silenciamento. A responsabilidade que cabe a cada pessoa em sociedade é tomada de maneira irônica quando requerida sua parcela de responsabilidade: “Sou eu tutor de meu irmão?” Ou seja, o que tenho – desde minha situação como corresponsável pelo grupo social – a ver com meu irmão se ele é um incapaz, um incapaz de ler um texto de forma autônoma, incapaz de compreender as artimanhas dos processos ideológicos que fecham a visão das pessoas para as formas de relação de produção dentro do sistema neoliberal, incapaz de chegar aonde também cheguei.

⁸ BOFF, Leonardo. *Jesus Cristo Libertador*. Petrópolis: Vozes, 1972. p. 40.

⁹ GADOTTI, Moacir. O Paradigma do Oprimido. PTO XI – The 11th Annual PEDAGOGY & THEATRE OF THE OPPRESSED International Conference – Los Angeles, from May 29 though 31, 2005 Center for Theatre of the Oppressed and Paulo Freire Institute. p. 8 Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/O_paradigma_oprimido_2005.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2011.

A tutelação é assim, depois de inibir a autonomia da pessoa por dispositivos difusos, isto é, por mecanismos em que a relação de poder é realizada a partir de uma diluição do impacto nas relações cotidianas, ela se torna cínica e pergunta de maneira a querer não ter responsabilidade nos efeitos sociais devastadores de uma educação que não ensina para a vida, mas ensina os constantes jeitos e maneiras de se manter as relações paternalistas e patrimonialistas que há tantos e tantos anos vêm se perpetuando nas estruturas brasileiras.¹⁰

A educação da tutelação universal se baseia na dominação que na modernidade se transformou em dominação técnica. A educação que prescinde de uma pedagogia humanizante acaba por se tornar desumanizante. A liberdade requerida pela lógica de mercado, segundo a qual a educação se torna um produto, transforma tudo em mercadoria. Freire argumenta o seguinte:

Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. Não se trata acrescentamos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas pô-los a serviço dos seres humanos.¹¹

A educação é um bem social que é devido a todos e todas. A educação da jardinagem não está baseada no mercado. A educação é uma prática da liberdade como libertação. Essa era a forma Paulo Freire encarava a educação. Diz Gadotti que:

Paulo Freire atacava a ética do mercado sustentada pelo neoliberalismo, porque ela se baseia na lógica do controle e afirmava uma ética integral do ser humano. A educação não pode orientar-se pelo paradigma da empresa que dá ênfase apenas à eficiência. Este paradigma ignora o ser humano. Para este paradigma, o ser humano funciona apenas como puro agente econômico, um “fator humano”. O ato pedagógico é democrático por natureza, o ato empresarial orienta-se pela “lógica do controle”. O neoliberalismo consegue naturalizar a desigualdade. Por isso, Paulo Freire chama nossa atenção para a necessidade de observarmos o processo de construção da subjetividade democrática, mostrando, ao contrário, que a desigualdade não é natural. É preciso aguçar nossa capacidade de estranhamento. Precisamos ter cuidado com a anestesia da ideologia neoliberal: ela é fatalista, vive de um discurso fatalista. Mas não há nenhuma realidade senhora dela mesma. O neoliberalismo age como se a globalização fosse uma realidade definitiva e não uma categoria histórica.¹²

¹⁰ COLIN, Denise Ratmann Arruda. *Sistema de Gestão e Financiamento da Assistência Social: transitando entre a filantropia e a política pública*. 2008. 318 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Departamento de Ciências Sociais, Curitiba, 2008. p. 56.

¹¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 149.

¹² GADOTTI, 2011.

Para Freire, Jesus é um exemplo de ação que mostra a libertação por meio do cotidiano e não simplesmente por meio de palavras e indicações, é, sobretudo, uma forma viva de demonstrar a amorosidade pelo próximo. E tal coisa somente é possível por meio do diálogo. O diálogo é mais do que uma opção política. A capacidade de diálogo é nos dias atuais, não somente, um imperativo histórico e de existência. Aqueles que se negam ao diálogo dão alternativa ao terrorismo, à globalização da crueldade, à guerra dos interesses umbiguais. As possibilidades que nos vêm da conjuntura atual indica a necessidade do reconhecimento do eu e do tu, invariavelmente; a legitimidade democrática na educação é imperativa, pois, de outra forma, a legitimidade da violência sempre volta à cena para dar sua palavra bancária, sua versão expositiva da capacidade patrimonialista das coisas do mundo.

E mais: precisamos alargar o nosso ponto de vista. É preciso ver a Terra de longe, em sua totalidade, sua planetaridade necessita ser visualizada, é uma comunidade única cheia de diferenças. A educação ainda tem sido pensada em termos de funções e desempenhos. O modelo característico da fragmentação neoliberal incentiva muito ao mercado. Estimula a competitividade alijada de solidariedade e as conquistas pessoais contra a vida num todo. É importante que o gênero humano a partir da educação da jardinagem universal consiga pensar na cultura da paz e da sustentabilidade, consiga pensar globalmente, e não paroquialmente, simplesmente, mas planetariamente, e em favor de toda a comunidade humana e do próprio ecossistema.

Teologia da Libertação em foco pedagógico

A Teologia da Libertação (TdL) nasceu juntamente com a Pedagogia da Libertação.¹³ A TdL em si não possui uma vertente pedagógica, como diz Boff, “ela é uma pedagogia que encontrou sua expressão/ação no pensamento de pedagogos como Paulo Freire, autor de Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido”.¹⁴ Não se trata de uma pedagogia que ensina como se faz, pelo contrário, busca formular conceitos desde as vivências, provoca o desejo pelo saber, instiga a transformação do conhecimento em situações criativas, e tudo com um objetivo muito bem definido, qual seja, a superação das relações assimétricas entre seres humanos e seus grupos. Não é exagero argumentar que se trata de uma pedagogia dialética, porém cristã, e solidamente posta sob análises postuladas em conceitos que interagem na tradição marxista e weberiana.¹⁵

¹³ WACHS, Manfredo Carlos. Teologia e pedagogia num pensar conjunto. *Estudos Leopoldenses - Educação*, São Leopoldo, v. 2, n. 3, p. 129-137, 1998.

¹⁴ FOLHA DIRIGIDA. A teologia da libertação como uma prática pedagógica. Entrevista com Leonardo Boff. 2002. Disponível em: <<http://www.folhadirigida.com.br/professor/Cad03/EntLeonardoBoff.html>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

¹⁵ MUELLER, Enio R. *Teologia da libertação e marxismo: uma relação em busca de explicação*. São Leopoldo: IEPG da Escola Superior de Teologia, Sinodal, 1996.

A noção de educação atual tem passado por muitas discussões, e noções importantes como a reserva de vagas, o ensino religioso, a formação para a cidadania, e a qualidade e condições de trabalho dos professores, entre outras questões, têm sido postas em pauta na discussão interligada com a noção de democracia e participação.

Boff argumenta que

a Teologia da Libertação é, antes de mais nada, uma pedagogia, é como fazer que o oprimido se faça sujeito de sua própria libertação, e como ele, com seus grupos, pode elaborar um projeto alternativo, no qual se superem as relações desiguais entre as pessoas, os gêneros e na sociedade. Por isso a Teologia da Libertação tem entre seus fundadores Paulo Freire, autor da Pedagogia do Oprimido e da Educação como Prática de Liberdade. A prática da liberdade se chama libertação, vale dizer: a ação que liberta a liberdade cativa, para que ela faça a sua obra, que é estabelecer relações de cooperação e de amorização, relações essas que são a base da nova sociedade. A educação libertadora parte sempre da prática dos oprimidos, valoriza tudo o que pode deles, ajuda-os a identificar e a corrigir os erros e equívocos, especialmente fortalece sua autonomia e corrobora na formulação de um projeto pessoal e social de vida.¹⁶

Boff diz que o papel da educação é de suma importância no fomento de homens e mulheres que queiram pensar o novo, que sejam capazes de imprimir em seu cotidiano as estruturas profundas, moldadas por hábitos não opressivos e inculcadoras de práticas em que não existam barreiras tão grandes ao amor social e à convivência fraternal. Se não houver a gestação de pessoas libertadas a partir do cotidiano, a libertação integral ficará sempre restrita ao âmbito de poucas almas heróicas. “A educação libertadora quer criar operadores de crítica e de transformação da realidade e não agentes reprodutores do sistema imperante. Não visa a criar consumidores dos bens culturais dados, mas cidadãos livres e criativos, plasmadores de seu próprio destino”.¹⁷

A educação para a cidadania é aquela que permite aos estudantes sejam confrontados com a situação concreta das ruas e à sua volta, em seu bairro, lar, escola, igreja, trabalho, etc. A realidade complexa e, em grande parte dos casos, contraditória conduz ao pensamento crítico. Tal situação deveria conduzir os estudantes a interagirem com essas muitas situações, aprendendo a identificar suas causas sociais, e a identificar os valores vivenciados pelo grupo imediato e, assim, no diálogo, buscar alternativas que sejam viáveis. Essa forma de educação que está ligada à escola à comunidade imediata aponta para uma escola de democracia participativa, fundamental para a manutenção de uma educação da

¹⁶ FOLHA DIRIGIDA. A teologia da libertação como uma prática pedagógica. Entrevista com Leonardo Boff. 2002. Disponível em: <<http://www.folhadirigida.com.br/professor/Cad03/EntLeonardoBoff.html>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

¹⁷ FOLHA DIRIGIDA. A teologia da libertação como uma prática pedagógica. Entrevista com Leonardo Boff. 2002. Disponível em: <<http://www.folhadirigida.com.br/professor/Cad03/EntLeonardoBoff.html>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

jardinagem universal. Ela acrisola cidadãos e cidadãs adequadas aos mais difíceis e desafiantes relacionamentos sociais.

Essas relações podem se dar em sociedade a partir daquilo que tem sido chamado autopoiese. Trata-se de entender a vida e o cosmos como uma rede interligada por muitos microsistemas os quais se conectam em forma de autogeração dinâmica. Capra argumenta que

Todos os sistemas vivos são redes de componentes menores, e a teia da vida como um todo é uma estrutura em muitas camadas de sistemas vivos aninhados dentro de outros sistemas vivos – redes dentro de redes. Organismos são agregados de células autônomas porém estreitamente acopladas; populações são redes de organismos autônomos pertencentes a uma única espécie; e ecossistemas são teias de organismos, tanto de uma só célula como multicelulares, pertencentes a muitas espécies diferentes.¹⁸

A autopoiese pauta a valorização daquilo que é concreto, absolutamente singular e irrepitível, contrariamente àquelas generalizações abstratas, as quais impetram pretensões de validade universal. Os sistemas cerrados e totalizantes, aqueles que pretendem enquadrar o mundo em uma caixa cheia de compartimentos e se nega a dialogar com ele, corroboram poucas frestas de diálogo, uma vez que é na autocriação constante que a formação das pessoas e da própria compreensão do mundo vai se dando à pessoa. É o que Martin Buber afirmou sobre suas ideias: “Não tenho doutrina: conduzo um diálogo”.¹⁹ Buber tem a ideia muito forte de um inacabamento humano. O *eu* e o *tu* estão sempre em diálogo, por isso, sistemas educacionais fechados que não considerem tal situação que se baseia sempre na concretude da situação, acabam por impor sobre as pessoas uma forma de educação que se pretende universal, ou seja, não contextual e não histórica. Sua margem de inacabamento é fundamental a uma educação da jardinagem universal, pois o que deve ser universal é o respeito pela contextualidade de cada pessoa.

Para Buber, a percepção dialogal está na base de sua antropologia filosófica e se configura como algo determinante, porém, seguindo certa linhagem filosófica que alcança as considerações de Feuerbach sobre a situação religiosa humana. Tanto Buber quanto Feuerbach dão importância significativa ao caráter primevo da intersubjetividade que constitui o ser humano. Na obra *Eu e tu* de 1923, sua obra mais conhecida, Buber argumenta a partir daquilo que ele denomina de “palavras-princípio”, isto é, “Eu-Tu” e “Eu-Isso”, as quais indicam dois tipos de eventos fundamentais para os seres humanos. No primeiro: “Eu-Tu”, tem-se a relação entre sujeito e sujeito; no segundo: “Eu-Isso”, tem-se a associação entre um sujeito e um objeto. A partir daí se tem instaurada a experiência. Ou seja, no evento interrelacional se instaura a relação entre as subjetividades. Trata-se de algo tão importante

¹⁸ CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996. p. 196.

¹⁹ BUBER, Martin. *Eu e tu*. São Paulo: Centauro, 2001. p. 20.

para a própria constituição dos seres humanos que ele afirma o seguinte: “no princípio é relação”.²⁰ Por isso, Buber considera a relação humana pautada na relacionalidade. Poderíamos dizer que a humanização está pautada na relacionalidade. O autor explica que essa associação entre um “eu” e um “isso” e um “eu” e um “tu” é algo baseado na reciprocidade, quer dizer, o sentido de que o “eu” do evento “Eu-Isso”, isto é, o “eu” da *experiência* é diferente do “eu” da associação “Eu-Tu”, o “eu” da *relação*.

Para Buber, os seres humanos e as coisas não são “eu”, “tu” ou mesmo “isso” por si mesmos e em todos os momentos, mas acontece somente quando participam de um determinado acontecimento. Assim, é possível que se instaure o acontecimento do tipo “Eu-Isso” entre duas pessoas, bem como pode ocorrer o acontecimento do tipo “Eu-Tu”, ou entre pessoas e animais ou ainda entre pessoas e coisas. Trata-se de um giro na percepção e na atitude, pois quando o “eu” abre-se a um tipo específico de contemplação no qual o outro (pessoa, animal, coisa ou mesmo uma experiência transcendental) não aparece reduzido a mero objeto de análise ou instrumentalização, mas como pleno sujeito, como voz a ser escutada, então se tem uma relacionalidade criadora.²¹

Nestes marcos de uma realização autopoietica relacional é que podemos concatenar uma educação da jardinagem universal que seja crítica e que demonstre as possibilidades de uma relacionalidade intersubjetiva. A TdL possui em sua tradição teórica as contribuições mais interdisciplinares possíveis. Muito desta interdisciplinaridade pode ser acessada na construção de vieses que permitam o diálogo ecumênico e a transversalidade nas considerações dialogais com outras formas de entendimento do mundo.

A TdL em foco pedagógico poderia ser pautada a partir daquilo que lhe é mais caro, ou seja, a libertação do ser humano e da própria natureza, pois é a partir de uma noção do que é a vida em transcendência que partem as elaborações da *inteligência da fé*. É a partir das parábolas de Jesus que se busca ensinar os valores do Reino de Deus, um reino que está aberto a todas as pessoas que confessam a messianidade de Jesus de maneira verdadeira, isto é, não de um conceito, mas de uma maneira bem prática, por meio de atitudes (Mt 25). Não se trata de uma teologia das obras simplesmente, antes, porém, de um estado de espírito e de uma forma de sensibilidade para com os excluídos.

Jesus ressuscitado está presente e atuante de modo especial naqueles que no vasto âmbito da história e da vida levam sua causa adiante. Independente da coloração ideológica e da adesão a alguma religião ou credo cristão, sempre que o homem busca o bem, a justiça, o amor humanitário, a solidariedade, a comunhão e o entendimento entre os homens, todas as vezes que se empenha em superar seu próprio egoísmo, em fazer esse mundo mais humano e fraterno e se abre para um Transcendente normativo para sua vida, aí podemos dizer, com toda a certeza, está o Ressuscitado presente porque sua causa está sendo levada adiante, pela qual ele viveu, sofreu, foi

²⁰ BUBER, 2001, p. 23.

²¹ BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 39.

processado e também executado. “Quem não está contra nós, está conosco” (Mc 9.40; Lc 9.50).²²

Conclusão

Uma visão de solidariedade planetária que se forje nas questões cotidianas e, fundamentalmente, nas problemáticas ecológicas é uma visão holística. É, por assim dizer, realmente planetária e global. No entanto, não fundamentada nos princípios de mercado e da livre concorrência, mas na solidariedade que vê nas relações entre pessoas uma forma de existência mesma; é uma forma de relacionalidade que forma a conjuntura humana. Conforme Buber, é a relação entre um *Eu* e um *Tu*, que na interrelacionalidade permite a instauração de uma relação entre subjetividades. Essa interrelacionalidade também pode acontecer entre um *Eu* e um *Isso*, entre uma subjetividade humana e uma outra vida que não necessariamente humana, dando assim a chance para uma noção de comunidade que encare o todo, o jardim, como uma morada de muitas pessoas e coisas, todos unidos e forjados na relacionalidade.

Nestes marcos de uma relacionalidade que vê possibilidades dentro do jardim, a autopoiese é um elemento importante na percepção das capacidades humanas desde um ponto de vista solidário. Esse é o sentido da autopoiese, isto é, a autocriação e auto-organização dos seres vivos, uma realização autopoietica relacional concatenada a uma educação da jardinagem universal que seja crítica e que demonstre as possibilidades de uma relacionalidade intersubjetiva. Não há somente relacionalidade entre um *Eu* e um *Tu*, há relacionalidade entre um *Eu* e *Isso*, pois o *Eu* somente se constitui como ser de relação no diálogo com um *Tu*, com um *Isso*, quer dizer: o *Tu* possui uma anterioridade para cada *Eu*, possui um rosto que torna possível a diferença ou a indiferença.

Referências

BOFF, Leonardo. *Ética da Vida*. Brasília: Letra Ativa, 1999.

_____. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *A falta de cuidado: estigma de nosso tempo*. Disponível em: <https://twiki.ufba.br/twiki/bin/viewfile/PROGESP/ItemAcervo549?rev=&filename=A_falta_de_cuidado_estigma_do_nosso_tempo_Leonardo_Boff.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.
2003, p. 25.

_____. *Jesus Cristo Libertador*. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

²² BOFF, 1972, p. 237.

BRAKEMEIER, Gottfried. *O ser humano em busca de identidade: contribuições para uma antropologia teológica*. São Leopoldo: Sinodal; São Paulo: Paulus, 2002.

BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Eu e tu*. São Paulo: Centauro, 2001.

CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

COLIN, Denise Ratmann Arruda. *Sistema de Gestão e Financiamento da Assistência Social: transitando entre a filantropia e a política pública*. 2008. 318 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Departamento de Ciências Sociais, Curitiba, 2008.

FOLHA DIRIGIDA. A teologia da libertação como uma prática pedagógica. Entrevista com Leonardo Boff. 2002. Disponível em: <<http://www.folhadirigida.com.br/professor/Cad03/EntLeonardoBoff.html>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. O Paradigma do Oprimido. PTO XI – The 11th Annual PEDAGOGY & THEATRE OF THE OPPRESSED International Conference – Los Angeles, from May 29 though 31, 2005 Center for Theatre of the Oppressed and Paulo Freire Institute. p. 8 Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/O_paradigma_oprimido_2005.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2011.

MUELLER, Enio R. *Teologia da libertação e marxismo: uma relação em busca de explicação*. São Leopoldo: IEPG da Escola Superior de Teologia, Sinodal, 1996.

WACHS, Manfredo Carlos. Teologia e pedagogia num pensar conjunto. *Estudos Leopoldenses - Educação*, São Leopoldo, v. 2, n. 3, p. 129-137, 1998.