

VISÃO COMPLEXA DA REALIDADE E PROPOSTA FRANCISCANA DE EDUCAÇÃO

Ítalo Kiyomi Ishikawa¹

Orientador: *Prof. João Mannes²*

RESUMO

René Descartes, a partir do ideal de obter idéias claras e distintas, inaugurou um método epistemológico disjuntivo que, embora tenha conduzido a conquistas tecnológicas e científicas, levou à separação entre ciência e ética, razão e sentimento, corpo e alma. O modelo epistemológico cartesiano não influenciou tão somente as ciências, mas foi ele mesmo um modelo de educação classificadora e reprodutora de informações. O filósofo Edgar Morin denuncia os limites de tal paradigma e aponta a necessidade de ultrapassá-lo a partir de uma nova forma de aceder à realidade, o paradigma da complexidade, este é capaz de contemplar o fenômeno humano, em sua totalidade. Morin anuncia também a necessidade de um novo modelo de educacional, visto que a educação é a área por excelência em que as mudanças no interior da sociedade podem ser efetivadas. O presente artigo apresenta a proposta franciscana de educação face aos desafios impostos pela complexidade contemporânea. O modelo franciscano de educação resgata os valores de Francisco de Assis e da primitiva fraternidade franciscana: valores como justiça, solidariedade, fraternidade, ecologia e liberdade, que assumidos na educação são capazes de formar o ser humano em sua integralidade, tornando-o virtuoso e feliz.

Palavras-chave: Paradigma cartesiano, Edgar Morin, complexidade, pensamento franciscano, educação.

¹ Acadêmico do curso de Filosofia da UNIFAE - Centro Universitário Franciscano. italoofm@yahoo.com

² Professor da UNIFAE - Centro Universitário Franciscano. joaomannes@bomjesus.br

1 INTRODUÇÃO

René Descartes inaugurou um modelo epistemológico que, para obter *idéias claras e distintas* acerca de todas as coisas, separou ciência e fé, ética e religião, razão e sentimento, mente e corpo, Deus e mundo. Essa visão fragmentária da realidade física, biológica e científica também tem suas implicações na educação. O paradigma cartesiano tornou-se, ele mesmo, um modelo de educação que privilegia sobremaneira a reprodução e a transmissão objetiva de conhecimentos e o desenvolvimento intelectual, de cada pessoa.

O filósofo francês Edgar Morin³, ao denunciar os limites do paradigma cartesiano-disjuntivo, aponta para a necessidade de uma nova forma de aceder à realidade.

Ele propõe o paradigma da *complexidade da realidade*, que considera as qualidades das partes e do todo, bem como a interdependência do todo e das partes. A complexidade estende-se inclusive à realidade humana. Nessa perspectiva, Morin propõe um modelo de educação que promova o desenvolvimento integral do ser humano.

No presente artigo, explicita-se a visão científica e a visão complexa da realidade do homem e do mundo. Em seguida, como resposta aos desafios da contemporaneidade, no âmbito da educação, resgata-se a proposta franciscana de educação na perspectiva dos valores vividos por São Francisco de Assis e pelos seus primeiros seguidores, especialmente São Boaventura.

2 A MODERNA VISÃO CIENTÍFICA DO MUNDO

O ideário iluminista (*Igualdade, Liberdade e Fraternidade*) promoveu a emancipação da razão humana sobre qualquer tipo de obscurantismo, assim como erigiu a autonomia humana como valor supremo. A ciência moderna nasceu com a intenção de promover a razão humana e o senhorio do homem sobre a natureza.

René Descartes⁴ (1596-1650) ofereceu pressupostos filosóficos à Revolução Francesa quando criou um método científico apoiado no mito de uma razão poderosa, capaz de promover o esclarecimento de cada indivíduo e, por extensão, de toda a humanidade.

³ Edgar Morin, o principal referencial teórico para uma crítica da racionalidade moderna, é um dos mais importantes pensadores franceses da atualidade. Nasceu em 1921, descendente de judeus espanhóis, foi um dos membros da resistência francesa durante a Segunda Guerra Mundial; foi membro e expulso do Partido Comunista, por fazer críticas ao stalinismo, no início dos anos cinquenta do século passado. Consagrou-se, há mais de quinze anos, à elaboração de um "Método" apto a apreender a complexidade do real. Portanto, defensor do chamado pensamento complexo. Entre outras obras, é autor de *Ciência com Consciência*, *A Cabeça Bem-feita* e *O Método II: a vida da vida*.

⁴ René Descartes (1596-1650) foi filósofo, físico e matemático francês. Notabilizou-se, sobretudo, pelo seu trabalho revolucionário de filosofia, tendo sido também famoso por ser o inventor do sistema de coordenadas cartesiano, que influenciou o desenvolvimento do cálculo moderno. Descartes, chamado de o fundador da filosofia moderna e o pai da matemática moderna, é considerado um dos pensadores mais importantes e influentes da história humana. Ele inspirou os seus contemporâneos e gerações de filósofos. Suas obras principais são: *Regras para a orientação do espírito* (1628), *Discurso sobre o Método* (1637), *Geometria* (1637) e *Meditações* (1641).

O modelo cartesiano de ciência apóia-se no critério de disjunção, isto é, isola os fenômenos e objetos uns dos outros, separa a filosofia da ciência e as ciências uma das outras, em busca de idéias claras e distintas. Recomenda Descartes (1973, p.45).

De jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal, isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida.

O paradigma epistemológico inaugurado por Descartes, sem dúvida, possibilitou o desenvolvimento técnico e científico. No entanto, conforme já se observou, separou a ciência da ética, a razão do sentimento, a mente do corpo. Na visão de Morin (2005, p.11),

Tal disjunção, rareando as comunicações entre Conhecimento Científico e reflexão filosófica, devia fielmente privar a ciência de qualquer possibilidade de ela conhecer a si própria, de refletir sobre si própria, e mesmo de se conceber filosoficamente.

Outros pensadores, como Immanuel Kant (1724 – 1804), comungaram com o projeto iluminista-cartesiano e o corroboraram filosoficamente. Para Kant, a Revolução Francesa representava, historicamente, a *progressão humana para o melhor* (KANT, 1993, p.101), devido à valorização da autonomia e da razão humanas. Em 1784, Kant, atento aos debates liberais, escreveu o texto *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? Nele*, explicita o ideal da liberdade erigido pela Revolução.

Esclarecimento:

É a saída do homem de sua menoridade da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade, se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere Aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (Aufklärung) (KANT, 1974, p.100).

Certamente, as revoluções burguesas do século XVII e XVIII resgataram o valor e a dignidade humanos: por meio do iluminismo, o homem recebeu a liberdade como sua *ratio essendi*. O problema surge quando se absolutiza a liberdade individual e a razão. A absolutização da autonomia do indivíduo conduz ao *individualismo*, e a absolutização da razão, ao *raciocentrismo científico*.

A visão cartesiana do mundo tem fortes influências também na educação, enquanto não reconhece na pessoa do educando um ser integral, um ser que é, ao mesmo tempo, um ser espiritual, material, político, cultural, cognitivo, afetivo, pessoal e comunitário. Para Morin (2000, p.23), uma racionalidade reducionista produz cegueira do conhecimento:

O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a racionalidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências.

A racionalidade que, no seu âmago, possui uma irracionalidade ocultada é denominada por Morin de *razão fechada*. A razão fechada é eminentemente classificadora, ou seja, tudo aquilo que não passar pelo seu viés é considerado irracional e não-científico.

Essa visão de mundo se torna problemática na medida em que se constata que a vida humana não é feita somente de racionalidade e ciência, mas também de sentimentos, paixão, amor e fé. Urge, então, um novo paradigma ou uma *razão aberta* que reconheça e dialogue com o não-racional e o não-científico:

só uma razão aberta pode e deve reconhecer o irracional (acazos, desordens, aporias, brechas lógicas) e trabalhar com o irracional; a razão aberta não é repressão mas, sim, diálogo com o irracional (MORIN, L'unité de l'homme apud CARVALHO, 1987, p.54).

3 A EMERGÊNCIA DE UM NOVO MODELO EPISTEMOLÓGICO E EDUCACIONAL

Hoje se evidencia, cada vez mais, que a humanidade está mergulhando numa crise radical de sentido. O progresso, a prosperidade, o crescimento ilimitado de bens materiais e serviços não só não atendem mais às necessidades fundamentais dos seres humanos, como também levaram à exaustão dos sistemas vitais e à desintegração do equilíbrio ambiental. Constata-se, enfim, uma crise de paradigma.

Thomas Kuhn, em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*, afirma que a palavra paradigma tem a ver com “toda uma constelação de opiniões, valores e métodos, etc. participados pelos membros de uma determinada sociedade” (KUHN apud BOFF, 2000, p.27). Paradigma indica o modo de se aceder à realidade, de relacionar-se consigo mesmo, com os outros homens, com a natureza e com Deus.

No mundo hodierno, está emergindo uma nova consciência ou uma nova visão de mundo, segundo a qual o conjunto de todos os seres do universo, especialmente dos organismos vivos, é singularmente complexo. Redescobre-se que todos os seres do universo estão interconectados por uma rede (teia) invisível, da qual cada um é apenas um de seus elos.

O real, em razão da teia de suas relações, é, por sua própria natureza, complexo. Para Morin (2005, p.13), “a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acazos, que constituem o mundo fenomênico”. Ele utiliza o termo *complexus* para designar a interdependência das partes entre si e delas com o todo:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2000, p.38).

O modelo epistemológico disjuntivo, ao valorizar em demasia a racionalidade lógico-científica, desconsidera outros aspectos do ser humano. Uma educação aberta à complexidade, ao contrário, concebe e valoriza o homem em sua integralidade. Segundo Morin (2006, p.59),

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida, sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe, também, conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, estático; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas não pode crer nela; que abriga o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e idéias, mas que duvida dos deuses e cria as idéias, nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e quimeras.

Portanto, evoca-se, hoje, a necessidade de um “conhecimento integrador, dialógico e múltiplo” (MORIN, 2005, p.11-13). Faz-se necessária uma educação transdisciplinar e multidisciplinar, capaz de contemplar também o que não se enquadra no critério de cientificidade.

Requer-se uma prática pedagógica voltada, não tanto para o ensino (transmissão de conhecimentos), mas para a produção de conhecimentos, a formação e o desenvolvimento integral de cada ser humano.

Os educadores precisam instigar seus alunos para a vivência de valores imprescindíveis para a construção de uma sociedade mais humana como: paz, amor, justiça, solidariedade, igualdade, honestidade, unidade, respeito, responsabilidade, tolerância, felicidade, entre outros.

Não é possível encontrar o propósito da vida sem esses valores que estão registrados no ser profundo, ainda que adormecidos na mente e latentes na consciência. A prática pedagógica precisa, portanto, considerar todos os aspectos que constituem a realidade humana e promover a sinergia, a comunhão, o respeito pela terra, o respeito pela alteridade e diversidade cultural. À luz dessas exigências e desafios da contemporaneidade, explicitar-se-á a proposta franciscana de educação.

4 A CONCEPÇÃO FRANCISCANA DE EDUCAÇÃO

A concepção franciscana de educação apóia-se numa visão antropológica que remete a Francisco de Assis⁵ (1182-1226). Ele inspira uma prática pedagógica integral, que se

⁵ São Francisco de Assis (1182-1226), filho de comerciantes abastados, abandonou todas as riquezas para assumir uma vida de pobreza a exemplo de Jesus Cristo. Seu modo de vida simples, seu carisma apaixonante e a forma evangélica de vida que assumiu cativaram multidões. Fundou três Ordens religiosas: a Ordem dos Frades Menores, dos frades; a Ordem das Damas Pobres, das clarissas; e a Ordem Franciscana Secular, destinada aos que desejam viver o carisma franciscano dentro do estado leigo, no seio da família.

responsabiliza pela totalidade do ser humano: seu caráter, sua cognição, sua relação com o mundo, com os outros homens e com Deus.

4.1 SÃO FRANCISCO DE ASSIS: UM EDUCADOR QUE MINISTRA *ESPÍRITO E VIDA*

Nas fontes bibliográficas e hagiográficas de São Francisco de Assis, encontram-se vários elementos que qualificam o fundador da Ordem franciscana como “Mestre de vida integral” (ZAVALLONI, 1999, p.23-24).

Narra-se acerca de muitos gestos de amor, cortesia, respeito, gratidão e bondade que atestam a sensibilidade de Francisco como formador e educador. Francisco tinha a preocupação de, primeiramente, praticar o que, em seguida, haveria de ensinar por palavras.

Virtudes como a cortesia, a misericórdia, o amor a Deus e a todas as pessoas, indistintamente, compõem uma parte do corolário do carisma franciscano. Francisco inclinou-se diante do *podestá* (prefeito) de Assis, mas também diante do leproso. Ele não fez opção preferencial por uma classe, mas pela pessoa humana (MERINO, 1999, p.192-193).

Francisco reencontrou, também, a dignidade original do mundo criado. Na visão de Francisco, o homem habita dentro da natureza e esta habita na interioridade humana. O relacionamento amoroso de Francisco com a natureza, segundo Boaventura (LM VIII, 6), tem uma fundamentação divina:

“Cheio da maior comoção, ao considerar a origem comum de todas as coisas, dava a todas as criaturas, por mais desprezíveis que elas fossem, o doce nome de irmãs, pois sabia muito bem que todas tinham como ele a mesma origem”.

Também a atividade do estudo, a partir do carisma franciscano, recebe uma impostação própria. Francisco “aborrecia-se quando a ciência era procurada com desprezo da virtude” (2Cel 147). De modo que, conforme atesta Boaventura (LM, XI, 1), o santo de Assis não era, por princípio, contrário aos estudos da ciência, mas,

Agradava-lhe muito o fato de ver os irmãos não estudarem unicamente para saber como falar, mas para pôr em prática primeiro aquilo que tiverem aprendido e, depois de terem posto em prática, para ensinar aos outros aquilo que eles devem fazer.

Em relação aos estudiosos da teologia, escreve Francisco: “a todos os teólogos e aos que nos ministram as santíssimas palavras divinas, devemos honrar e venerar como a quem nos ministra espírito e vida” (Test 3).

Constata-se que, na visão de Francisco, a ciência teológica não é meramente teórica e especulativa, mas tende necessariamente à ação, conforme o seu axioma: “Um homem tanto possui da Ciência, quanto aquilo que realiza nas suas obras: e um religioso tanto possui da oração, quanto aquilo que na vida põe em prática” (LP 74).

De modo que se busca a ciência não somente para aprender a falar e a argumentar, mas, sobretudo, em vista da sua própria santificação, isto é, aprender a agir, a melhor amar, a

melhor viver. O educador não é, pois, um mero reproduzidor de informações recebidas, mas é aquele que se esforça para possuir e praticar as virtudes em grau eminente.

Ser um educador franciscano não é apenas questão de conteúdo. É espírito, maneira de ver as coisas, de vivê-las, de assumi-las e de equacionar os grandes conflitos de vida e de morte.

Ilustra Celano (2Cel 173) que, para Francisco, exemplos de caridade persuadem e comprovam muito mais do que meras palavras:

Com o exemplo, pai, discursavas mais suavemente, persuadias com mais facilidade e provavas com certeza maior. Se falarem as línguas dos homens e dos anjos, mas não derem exemplos de caridade, para mim valem pouco, e para si mesmos não valem nada.

Cabe, enfim, ressaltar que, o que fez Francisco em sua época, fá-lo-ia hoje, aqui e agora. Por isso ele é grande e universal. Fascinará qualquer pessoa em qualquer época, pelo seu jeito de ser: pobre, serviçal, gratuito, fraterno e, por conseguinte, Menor.

4.2 O PERFIL DO EDUCADOR NA VISÃO DE SÃO BOAVENTURA

A partir da leitura de São Boaventura⁶, podem-se colher os traços de um imprescindível personagem da atividade educativa, o professor. Enquanto o paradigma disjuntivo valorizava em demasia a capacidade do professor, enquanto reproduzidor de conteúdos: a preocupação franciscana acerca do professor, ou melhor, o *mestre*, recai sobre aquilo que ele é. Ou seja, o que qualifica o educador franciscano é a prática das virtudes. Para Boaventura (1983, p.260),

quem se incumbe do ofício de tornar bons a outros, primeiro deverá ter aprendido esta ciência da bondade, exercitando-a em si mesmo desveladamente e, pela freqüente prática, deverá tê-la convertido em hábito.

Importa à concepção pedagógica franciscana que o mestre enverede o caminho da virtude, pois, somente assim, poderá ele incitar seus discípulos a buscarem uma vida virtuosa e a combaterem o seu oposto, ou seja, os vícios,

já praticando obras de humildade ou de caridade fraterna; já exercícios de sobriedade ou devoção; como ainda de paciência, de castidade, de silêncio, de obediência e de outras virtudes, para que, destarte, se aperfeiçoem nestas mesmas virtudes, e simultaneamente combatam os vícios opostos a elas. Pois à medida que progride a virtude, mais retrocede o vício contrário. *Educai-os na disciplina e com as instruções do Senhor* (Ef 6,4) (BOAVENTURA, 1983, p.260).

⁶ São Boaventura (1221-1274), filósofo e teólogo franciscano, o maior representante do agostianismo antirristotélico. Nasceu na Itália, estudou em Paris e, mais tarde, foi ministro Geral da Ordem franciscana e, depois, cardeal de Albano. Suas principais obras são: os *Comentários a Pedro Lombardo*, o *Itinerário da Mente para Deus*, e *Sobre a Redução das Artes à Teologia*.

Ciência e vida virtuosa são inseparáveis. Por isso, especialmente aos que se dedicam aos estudos da Sagrada Escritura, recomenda-se:

Não estudem unicamente para saber como falar, mas para pôr em prática primeiro aquilo que tiverem aprendido e, depois de terem posto em prática, para ensinar aos outros aquilo que eles devem fazer. Quero que meus irmãos sejam discípulos do Evangelho e que seus progressos no conhecimento da verdade sejam tais, que eles cresçam ao mesmo tempo na pureza da simplicidade. Dessa forma não hão de separar aquilo que o Mestre uniu com sua bendita palavra: a simplicidade da pomba e a prudência da serpente (LM XI, 1).

Ao insistir no aprendizado das virtudes, Boaventura aproxima-se da concepção aristotélica de virtude, segundo a qual a virtude não é um dado inato, mas um valor a ser apreendido mediante sua prática. Seguindo essa linha de pensamento, sustenta Boaventura (1983, p.260) que

não basta saber o bem, mas é mister traduzi-lo na prática por meio de obras, assim como quem estuda medicina e, praticando-a, logo nela se exerce, porquanto o desempenho de algum exercício imprime ao entendimento uma perícia bem mais perfeita do que o mero estudo teórico.

Portanto, Boaventura realça a importância da vida virtuosa dos mestres, valoriza o caráter, as habilidades comportamentais do professor. O docente não pode ser apenas um profissional da informação, mas um mestre de vida que promove o desenvolvimento de todas as potencialidades latentes na alma humana; deve ser um mestre que desperta o homem para uma consciência mais global, abrangente, que une e integra, levando-o a pensar e agir em benefício de todos. A pessoa nasce para descobrir o que significa a vida e o que fazer para viver em liberdade, se auto-realizar, ser feliz em harmonia com os outros e com tudo que a cerca. Esse é o grande propósito enquanto seres humanos.

4.3 EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE

A autêntica educação, na perspectiva franciscana, é aquela que conduz o ser humano à liberdade. Não, porém, à liberdade usualmente entendida como o “fazer aquilo que se quer”, ou poder escolher arbitrariamente entre duas ou mais possibilidades. Na ótica dos pensadores franciscanos, liberdade tem a ver com poder de autodeterminação da vontade em qualquer circunstância.

O ser humano não é livre para escolher onde nascer, mas em qualquer circunstância de sua vida pode determinar-se a fazer o bem, a ser bom e virtuoso. Se a liberdade dependesse de circunstâncias exteriores, não poderíamos ser livres. O poder de autodeterminação da vontade está ao alcance de todos. Parafraseando Agostinho, o homem é livre quando tem a vontade inteiramente em suas mãos.

Para o franciscano, João Duns Scotus a vontade determina a si mesma, sobretudo na esfera da moral. Mesmo influenciado pelo meio em que vive, o homem tem a possibilidade de determinar seu próprio comportamento por meio da reta razão e da vontade. A vontade pode, até mesmo, rebelar-se contra a razão, porém, o bom agir implica necessariamente vontade e intelecto, conforme as palavras de Merino (2006, p.206):

A vontade é essencial e contingentemente livre, e somente ela torna possível a ordem moral do homem (...). A vontade continua sendo livre, aderindo ou não à reta razão, pois essa é a condição necessária para pertencer à ordem moral. Para que um ato seja moralmente bom ou mal, é necessário o concurso do entendimento e da vontade.

A partir dessas inferências, constata-se que a educação franciscana propõe-se a educar para uma liberdade que está intimamente associada a uma perspectiva moral. Educar para a liberdade é auxiliar o educando a se tornar pessoa, a aprender a determinar-se a si próprio e, assim, atualizar as potencialidades. Educar para a liberdade exige a adequação da vontade à *reta razão*, segundo a qual o ser humano liberta-se na medida em que vive virtuosamente.

4.4 EDUCAÇÃO PARA A SOLIDÃO E A VIDA EM COMUNHÃO

Na civilização contemporânea, o ser humano sente-se desafiado pela solidão e pela vida em comunhão. Muitas pessoas sentem-se sozinhas mesmo “acotovelando-se” nas ruas. O paradigma epistemológico cartesiano, que impera hoje, está muito mais voltado para o exterior do que para o interior do ser humano e às questões que dizem respeito ao sentido de sua vida no mundo.

O pensamento de Scotus caracteriza-se pela valorização da singularidade única e irrepetível de cada ser humano. Evidentemente, ao valorizar a singularidade de cada pessoa, ele não nega a existência de uma essência ou natureza comum - *natura communis* – a todos os indivíduos, e que nos permite falar de *humanidade*.

Ele é categórico ao afirmar que a radical singularidade de cada ser humano é irreduzível à essência comum. O que cada um é essencialmente nenhum outro é nem pode ser. O conceito elaborado por Scotus para designar essa singularidade essencial de cada indivíduo é a *haecceitas*.

A *haecceitas* indica o que de incomunicável existe em cada ser humano, aquilo que o configura como único e singular. A inteligência humana “é incapaz de conhecer a última entidade, ou seja, a singularidade que faz de um indivíduo um ser único e singular” (FREITAS, 2006, p.90).

Um outro termo usado por Scotus para designar esse “lugar” totalmente singular da existência humana é a *ultima solitudo* (solidão última). A solidão última designa a mais radical instância em que o homem pode se encontrar: é o recôndito da interioridade humana em que o indivíduo tem de se determinar a si mesmo e se responsabilizar por sua própria existência.

Nem mesmo o próprio Deus interfere na vida do homem em sua mais radical solidão. Isso quer dizer que, em última instância, o peso da tarefa de existir recai sobre os ombros de cada um: ninguém pode viver, sofrer, amar ou morrer no lugar de outra pessoa.

O modo como existimos é, portanto, uma decisão “solitária”, mas com profundas implicações comunitárias. A solidão, à qual se fez referência anteriormente, não tem nada a ver com isolamento que se opõe à comunhão. A solidão é condição de possibilidade para a solidariedade.

Para Scotus, na medida em que a alma humana mergulha no mistério de si mesma, encontra-se consigo, com os outros e com Deus. No nível da mais profunda solidão, o outro surge como diferente e não como reduplicação de mim mesmo. Na solidão última, o homem se reconhece como relação, como abertura, comunicação e solidariedade, conforme escreve Merino (2006, p.210):

Na solidão mais profunda, a pessoa humana experimenta e vive o mistério de cada homem, de todos os homens, e com eles se relaciona e se comunica. Por isso afirma-se que o verdadeiramente solitário é solidário, que a solidão é solidariedade. O eu, em sua profunda solidão, é sempre solidariedade de um tu, de um nós. A estrutura íntima de um homem tem fases de estratificação. Só chegando à última fase ou ao último estrato da arqueologia existencial, o homem se encontra e se reconhece como ele mesmo, como ultimidade de si, como auto-afirmação; e, ao mesmo tempo, se vê, se sente como relação, abertura, comunicação e solidariedade.

Portanto, os pensadores franciscanos, ao acentuarem a necessidade de viver segundo princípios éticos e religiosos em sua proposta de educação, pretenderam responder às reais necessidades do homem de então e dos tempos atuais. Ao valorizar a singularidade de cada pessoa, não apregoam um egoísmo ou um individualismo, mas que cada indivíduo tem uma contribuição intransferível à sociedade. Cada um é responsável para que no mundo haja mais paz, amor, justiça, respeito à alteridade e compaixão. O mundo será melhor e mais feliz na medida em que cada um for mais virtuoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão fragmentária cartesiana do fenômeno humano e do mundo precisa ser ultrapassada por uma outra visão, a saber, uma visão global, sistêmica e complexa. Cabe à educação a difícil tarefa de não somente reaproximar e interconectar as diferentes áreas do conhecimento, mas também de pensar o ser humano em sua totalidade e no conjunto das relações que o constituem. Diante dos desafios hodiernos, requer-se uma educação que priorize o desenvolvimento de todas as potencialidades da alma humana e promova a sinergia, a comunhão, o respeito pela alteridade e a diversidade cultural.

Constata-se e enfatiza-se que, no horizonte da complexidade do mundo de hoje, a proposta franciscana de educação é atual e profética. Na perspectiva franciscana, a educação não se restringe à informação e/ou à transmissão de conteúdos, mas indica o processo de

construção contínua e integral da identidade de cada ser humano em relação com todos os seres do universo e com o Criador.

Evidentemente não se subestima o esforço de aquisição e de reprodução de conteúdos, mas enfatiza-se, sim, que o trabalho da educação visa ao desenvolvimento de todas as potencialidades da alma humana com o escopo de torná-la virtuosa e feliz.

A proposta franciscana de educação se erige em direção à conquista da Sabedoria. O sábio não é aquele portador de vastos conhecimentos, mas é aquele que constrói a sua vida à base de princípios éticos e religiosos. Por isso, entre teoria e prática, conhecimento e amor, a preferência recai sempre na ação, na práxis do amor. Nesse sentido, a ciência não é um fim, nem se busca a ciência somente para aprender a falar e a argumentar, mas, sobretudo, em vista da santificação, isto é, para aprender a agir, a melhor amar, a melhor viver.

Enfim, a visão franciscana do homem e do mundo, bem como sua proposta de educação, encontra adequada correspondência com as novas perspectivas teórico-metodológicas de educação na contemporaneidade. Na crise de autoridade e de valores na qual se debate a sociedade hodierna, o magistério de um educador é válido na medida em que dá testemunho de vida virtuosa e feliz.

SIGLAS DE FONTES FRANCISCANAS

LM	Legenda Maior de São Boaventura
2 Cel	Segunda Vida de São Francisco, por Tomás de Celano
LP	Legenda Perusina
Test	Testamento de São Francisco de Assis

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, São. **Obras escolhidas**. Tradução de Luis A. de Boni, Jerônimo Jerkovic e Saturnino Schneider. Petrópolis: Vozes, 1983.

BOFF, Leonardo. **Ecologia**: grito da terra, grito dos pobres. São Paulo: Ática, 2000.

CARVALHO, José Paula. **O imaginário e o pensamento organizacional na obra de Edgar Morin**: seus fundamentos antropológicos. In: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v.13, 1987, p.43-89.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Victor Civita, 1973. (Os Pensadores).

FONTES FRANCISCANAS: **Escritos e biografias de São Francisco de Assis, Crônicas e outros testemunhos do primeiro século franciscano**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

FREITAS, Manuel Barbosa da Costa. In: MERINO, José Antonio (Coord.). **Manual de Filosofia Franciscana**. Petrópolis: Vozes, 2006. p.61 a 108.

KANT, Immanuel. **O conflito das faculdades**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Coord. Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1974.

MERINO, J. Antônio. **Humanismo franciscano**. Tradução de Celso M. Teixeira. São Paulo: Loyola, 1999.

MERINO, José Antonio; FRESNEDA, Francisco Martinez. **Manual de Filosofia Franciscana**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MORIN, Edgar, et al. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Trad. Flávia Nascimento. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **O Método II: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

ZAVALLONI, Roberto. **Pedagogia franciscana. Desenvolvimentos e perspectivas**. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

FONTES CONSULTADAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BUZZI, Arcângelo. **Itinerário: a clínica do humano**. Petrópolis: Vozes, 1977.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

ESPÍRITO SANTO, R.C. do. **O renascimento do sagrado na educação**. Campinas: Papyrus, 1998.

HARADA, Hermógenes **Coisas, velhas e novas: á margem da espiritualidade franciscana**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos (et al.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LÜCK, Heloísa (et al.). **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, Vozes: 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ORTEGA Y GASSET. **Ideas y creencias**. (In: *Obras Completas*. Tomo V). Madrid: Alianza Editorial, 1987.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papyrus, 2002.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. Tradução de João Dell'Ana. 25.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.

VIER, Raimundo. **Estudos de Filosofia Medieval. A obra de Raimundo Vier**. (Antônio Garcia – Org.). Petrópolis: Vozes, 1997.