

Luís Sebastião

EDUCAR COM SENTIDO

NO HORIZONTE DE TEILHARD DE CHARDIN

IMPRESA NACIONAL-CASA DA MOEDA

À minha gente

J'écris ces lignes par exubérance de vie
et par besoin de vivre; — pour exprimer une
vision passionnée de la Terre, et pour cher-
cher une solution aux doutes de mon action.

PIERRE TEILHARD DE CHARDIN,
La Vie Cosmique.

AGRADECIMENTOS

O texto que agora se publica corresponde, no essencial, à dissertação de doutoramento apresentada pelo autor à Universidade de Évora. Na sua realização, fui ajudado por um número muito grande de pessoas, que para ela contribuíram com o seu saber, o seu tempo, a sua amizade e até os seus recursos materiais. A elas quero prestar o meu público reconhecimento.

Em primeiro lugar, ao Prof. Doutor Manuel Ferreira Patrício. Desde o primeiro dia de estudos universitários que tenho tido o privilégio de beneficiar dos rasgos da sua visão, da profundidade do seu pensamento, da riqueza do seu magistério e da indulgência do seu olhar. A sua orientação neste trabalho foi-me preciosa.

À Prof.^a Doutora Constança Gomes Machado agradeço a leitura atenta do texto, as suas críticas pertinentes e o estímulo da sua amizade; ao Prof. Doutor José Manuel de Barros Dias, o seu exemplo de rigor e disciplina, bem como o seu companheirismo exigente, mas solidário.

Agradeço ao Prof. Augusto da Silva o ter-me franqueado as bibliotecas da Residência do Espírito Santo e da Escola Superior de Economia e Sociologia de Évora.

À Fondation Teilhard de Chardin, em particular à sua secretária documentalista, M^{me} Catherine Deeheger, agradeço a gentileza com que me acolheram, bem como a imensa preocupação em satisfazer, com eficiência inexcelável, todos os pedidos de informações ou documentos que lhes fui fazendo.

Devo ainda gratidão à Fundação Calouste Gulbenkian, que me concedeu uma bolsa de curta duração para que pudesse permanecer em Paris e trabalhar junto daquela instituição.

Por último, quero agradecer à minha família:

À Ermelinda, à Inês, ao João Pedro e à Maria Ana, pelas ausências, pelas impaciências e pelas embirrações que souberam perdoar e por sempre terem acreditado que isto era possível.

Aos meus pais e à Mãe Zé, à Tia Lídia, à Tia Guida, ao Tio Silvino, aos meus irmãos e ao Toís. Cada um deles sabe o quanto lhe devo.

INTRODUÇÃO

1. Identificação do problema

A origem profunda deste estudo radica na necessidade imperiosa que o autor sente, na sua prática profissional quotidiana, de ver e fazer ver, claramente, qual a legitimidade e o sentido do trabalho educativo. O contexto em que surge é o da formação de professores. Mais particularmente, é o da componente de pedagogia fundamental dessa formação, entendida a pedagogia fundamental como a reflexão fundamentadora da acção particular que o homem exerce sobre si próprio na busca do seu permanente aperfeiçoamento e que dá pelo nome de educação.

Ora, se ao pensamento puro é possível viver sem «eira nem beira», para utilizar a expressão tão cara a William James, já a acção concreta não pode prescindir de um fundamento mínimo que a despolete, dirija e sustente. Mesmo que provisório e precário, terá de ser, naquele momento e naquele contexto em que a acção decorre, ainda assim, um fundamento.

Justamente por isso, formar professores — não nos aspectos estritamente técnico-profissionais que constituem «a arte de ensinar», mas nos aspectos ontológicos e existenciais que constituem «a arte de viver e de ajudar a viver», «a arte de ser e de fazer ser», necessária ao educar — implica, forçosamente, a procura de uma visão fundamentadora. Mesmo mais que uma procura, pressupõe que se adira convictamente a essa visão,

ainda que essa adesão seja temporária, provisória, e essa visão seja aberta, dinâmica e em permanente evolução.

A «luz» que possibilita essa visão provém de muitos lugares do saber, das ciências naturais às ciências sociais, da filosofia à religião, da perenidade da tradição à efemeridade da moda, do senso comum à reflexão crítica mais elaborada, do saber empírico à tecnologia mais sofisticada.

Importa, porém, estar bem consciente de que a luz que ilumina a realidade não é ainda, propriamente, a visão da realidade. Tal como a «visão dos olhos», também a «visão do espírito» pressupõe um trabalho interpretativo sobre o puro dado, de modo a que se constitua um quadro unificado e pleno de sentido na e para a consciência do sujeito que vê. Sendo assim, uma visão que possa fundar e legitimar o esforço educativo deverá constituir-se como um momento íntimo, interior, em que tudo conflui e se unifica numa representação global, geradora de sentido, a partir da qual a acção é já não só possível como, até mesmo, imperativa.

Uma das primeiras características, senão mesmo a primeira, que uma visão que ambicione fundar e legitimar as acções humanas deve ter é a da globalidade. Só compreendendo o interesse e a importância dos seus pequenos esforços individuais para os esforços colectivos da humanidade é que o agente encontra a motivação e o *élan* necessários à sua acção. E, assim, a visão de que necessitamos terá de ser, forçosamente, uma visão global e unificadora do mundo e da vida. Uma mundividência ¹.

¹ A propósito do conceito de mundividência, cuja teorização devemos a Dilthey e cuja divulgação entre nós devemos a Manuel Antunes, escreve Manuel Ferreira Patrício: «Os Alemães dizem *Weltanschauung*: intuição ou visão global do mundo. O mundo — *Welt* — é a totalidade do real, é o real total, que me envolve. O mundo é tudo o que eu vejo. Como me vejo a mim mesmo no mundo. O mundo — *Welt* — inclui-me. O mundo é-me dado no pensá-lo. Não haveria mundo para mim se eu não pensasse o mundo [...]. Pôr o problema do mundo é, pois, pôr no mesmo lance o problema do homem que pensa o mundo e é no mundo. Por isso alguns dizem que a mundividência, ou *Weltanschauung*, é visão

A visão que procuramos assumirá assim, inevitavelmente, a forma de uma «história do mundo», porque o tempo, realidade primeira da experiência humana, impede que as visões do mundo sejam descritas. Para darem conta da totalidade da experiência humana elas têm de ser, obrigatoriamente, narradas.

Estamos, pois, em condições de formular com precisão o problema que nos conduziu ao desenvolvimento deste estudo e que, se interessa ao formador de professores, interessa também ao educador em geral: qual a narrativa do mundo que não apenas legitima e dá sentido ao esforço educativo da humanidade como potencia, ao máximo, as suas múltiplas capacidades?

2. A formulação da hipótese

Nestes tempos em que, a fazer fé em Jean-François Lyotard, a condição do saber nas sociedades desenvolvidas se caracteriza, precisamente, pelo abandono das grandes narrativas como forma de fundamentação do saber e da acção, os próprios termos com que formulamos o problema parecem condenar antecipadamente ao fracasso a nossa busca ². Acontece que, do nosso ponto de vista, o pensamento deste filósofo, na análise crítica que faz da história do pensamento e da sua evolução nas sociedades industriais e pós-industriais, se exprime, ele também, sob forma narrativa. Além disso, parece-nos que é uma narrativa que procura escamotear a ambição de se consti-

global, ou concepção, do mundo e da vida. A vida é aqui a vida humana, a existência do homem.» Manuel F. Patrício, *Teoria da Educação*, Évora, Universidade de Évora, 1983, texto policopiado, pp. 105-106. No contexto deste trabalho utilizaremos, indiferentemente, os termos *mundividência* e *visão do mundo e da vida* para referir esta realidade.

² Cf. Jean-François Lyotard, *A Condição Pós-Moderna*, trad. de José Navarro, revista e apresentada por José Bragança de Miranda, «Trajectos 3», Lisboa, Gradiva, s. d.

tuir como o fundamento do pensar e do agir nos tempos da pós-modernidade.

Todas as afirmações que Lyotard produz se inscrevem, na verdade, nas narrativas que as antecederam e apresentam-se como configurando o último capítulo que faltava escrever para, finalmente, se poder concluir a epopeia humana.

Importa, em todo o caso, tomar a sério a desconstrução que os autores da pós-modernidade têm feito das narrativas que estiveram na base das catástrofes humanitárias em que o século xx foi tão fértil. Importa perceber que foi, de facto, o carácter fechado, totalizador e definitivo dessas grandes narrativas que decretou a sua falência³ e, mais ainda, os seus incomensuráveis efeitos deletérios. Porém, essa falência substantiva não implica, de forma alguma, que seja impossível ou, melhor ainda, que não seja imprescindível uma visão unificada e coerente do mundo e da sua história, em que nos possamos inscrever para podermos continuar a viver e a agir.

Importa ainda perceber que a organização económica, política e social em que vivemos se funda e legítima, ela também, em visões do mundo e da vida unificadoras das diversas áreas do saber e que têm uma estrutura narrativa.

É nossa convicção que as narrativas actualmente mais poderosas, sejam de natureza científica e tecnológica — como é o caso dos materialismos evolucionistas —, sejam de natureza sócio-económica — como é o caso do neoliberalismo político e económico e da globalização de mercados e de capitais —, estão na base de ideologias relativistas e individualistas que culminam, inevitavelmente, em formas mais ou menos extremadas de nihilismo e inviabilizam, na prática e por esse facto, a acção humana⁴.

³ Para uma análise crítica das relações entre as grandes narrativas e o poder, *vide* Fernando Savater, *Panfleto contra el Todo*, Madrid, Alianza Editorial, 1982.

⁴ Não se trata, naturalmente, de fazer aqui a demonstração destas afirmações, nem tão-pouco de as ilustrar. Refira-se apenas que neste sentido pensam e escrevem, por exemplo: Charles Taylor, *The Malaise of*

Servidas pelas poderosas máquinas de informação e propaganda da sociedade global, estas «ideologias oficiais» do sistema fazem ficar na sombra, mas não conseguem erradicar, outras visões do mundo, nas quais são preservados o sentido do universo e o valor da acção humana e onde, portanto, a educação assume plenamente a sua função utópica e de projecto.

E nunca poderemos sobrestimar a importância fulcral das mundividências deste último tipo. Enraizadas na matriz cultural mais profunda da humanidade, nelas nos identificamos e nelas encontramos expressos os nossos sentimentos e as nossas ambições mais genuínas. Por isso, elas podem constituir-se como a própria chave de descodificação e crítica dos discursos de sedução e poder que sustentam aquelas formas dominantes de organização social que lhes são, na verdade, profundamente adversas⁵.

Neste contexto, a hipótese que queremos apresentar, e que este estudo pretende testar, é a de que, de entre estas visões-do-mundo-com-sentido, a de Pierre Teilhard de Chardin é absolutamente exemplar e de enorme utilidade para o tipo de reflexão que se impõe ao pensamento pedagógico contemporâneo. É-o, em primeiro lugar, pelo método utilizado na sua cons-

Modernity, Ottawa, House of Anansi Press Limited, 1991 (tivemos acesso à edição em espanhol que traduz o título da edição americana: *La Ética de la Autenticidad*, trad. de Pablo Cabajosa Pérez, Barcelona, Paidós, 1994); Victoria Camps, *Paradoxos do Individualismo*, trad. de Manuel Alberto, Relógio d'Água, 1996 (o original, com o título *Paradojas del Individualismo*, é de 1993), e Viviane Forrester, *Une Étrange Dictature*, Paris, Librairie Arthème Fayade, 2000.

⁵ No V Congresso da AEPEC (Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural), em Setembro de 1998, Adalberto Dias de Carvalho chamou a atenção para o carácter ideológico da chamada «globalização» e para o risco que consiste na sua tentação de anular, incluindo-a, toda e qualquer instância crítica que a procure desmistificar. Cf. Adalberto Dias de Carvalho, «A escola cultural como consciência crítica da sociedade global», in Manuel Ferreira Patrício (org.), *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma Resposta*, V Congresso da AEPEC, Porto, Porto Editora, 2002, pp. 67-72. Cremos que a persistência destas mundividências fundadoras de sentido pode responder à necessidade do estabelecimento de tais instâncias críticas.

ÍNDICE

<i>Agradecimentos</i>	11
INTRODUÇÃO	13
1. A identificação do problema	13
2. A formulação da hipótese	15
3. O método	18
4. As fontes	21
I — A AVENTURA DE TEILHARD DE CHARDIN	25
1. Identidade	25
2. Pensamento e acção	45
3. O método teilhardiano	58
3.1. A intuição	60
3.2. A fenomenologia de Teilhard de Chardin	67
3.3. A dialéctica de Teilhard de Chardin	78
3.4. Os critérios de verdade em Teilhard de Chardin	83
3.5. Os postulados do pensamento de Teilhard de Chardin	88
4. As influências	94
5. Teilhard de Chardin, o existencialismo e o personalismo	118
6. Conclusão do capítulo	123

II — A VISÃO DE TEILHARD DE CHARDIN	131
1. A pré-vida	133
1.1. O estofo do universo	133
1.2. A Terra juvenil	138
2. A vida	142
2.1. O aparecimento da vida	142
2.2. A expansão da vida	157
2.3. A energia da evolução e o «dentro das coisas» ...	161
2.4. Os modos de proceder da vida	181
2.5. Deméter, a Terra-mãe	189
3. O pensamento	195
3.1. O nascimento do pensamento	195
3.2. O desdobramento da noosfera	205
3.3. A Terra moderna	212
3.4. O problema da acção	217
4. A sobrevida	221
4.1. A saída colectiva	221
4.2. Para além do colectivo: o hiperpessoal	230
4.3. O amor como energia cósmica de fundo	240
4.4. O ponto Ómega	245
4.5. A Terra final	248
5. Conclusão do capítulo	260
III — A MUNDIVIDÊNCIA TEILHARDIANA HOJE	269
1. O teilhardismo: um extraordinário facto social	269
2. Teilhard de Chardin: um cientista «cientificamente incorrecto»	273
3. A ideia de finalidade no processo evolutivo	292
4. O princípio cosmológico antrópico	317
5. Uma nova lógica da vida	336
6. Um novo olhar sobre a origem do homem	357
7. Conclusão do capítulo	365

IV — A MUNDIVIDÊNCIA DE TEILHARD DE CHARDIN E A EDUCAÇÃO.....	373
1. Teilhard de Chardin e a educação	373
2. A educação como acção.....	390
3. O <i>cogito</i> antropagógico.....	402
4. Educação, crenças e mundividências	412
5. Os fundamentos narrativos da acção	422
6. Educação e utopia.....	429
7. A natureza do saber antropagógico	432
8. Conclusão do capítulo	435
V — CONCLUSÃO.....	439



Bibliografia	451
1. Escritos de Teilhard de Chardin	451
2. Estudos sobre Teilhard de Chardin	459
3. Bibliografia de difusão científica	465
4. Referências bibliográficas relativas às relações entre a educação, entendida como acção humana, a prática narrativa e as mundividências	469
5. Outras referências bibliográficas	472



Posfácio,	
por MANUEL FERREIRA PATRÍCIO.....	477