

Antropologia integral – Educação integral

Para ser e aprender a ser no século XXI

ISABEL VARANDA

Numa das primeiras cartas que Sofia, personagem principal do *bestseller* mundial, *O Mundo de Sofia*¹ recebe do seu correspondente anónimo, ela é confrontada com uma série de questões, que ele lhe coloca: «haverá alguma coisa que interesse a toda a gente? Haverá alguma coisa que diga respeito a todas as pessoas, independentemente do que são e do sítio do mundo onde vivem? Sim, cara Sofia, continua o seu correspondente, há questões que dizem respeito a todos os homens... Qual a coisa mais importante na vida? Se o perguntarmos a alguém num país com o problema da fome, a resposta é: a comida. Se pusermos esta questão a alguém que esteja com frio, nesse caso a resposta é: o calor. E se perguntarmos a uma pessoa que se sinta muito sozinha a resposta será certamente: a companhia das outras pessoas. Mas, admitindo que todas estas necessidades estão satisfeitas, será que resta alguma coisa de que todos os homens precisam?... É evidente que todos os homens precisam de comer. Todos precisam de amor e de atenção, mas há algo mais de que todos os homens precisam. Precisamos de descobrir quem somos e porque é que vivemos»².

Vergílio Ferreira, na *Aparição*, conta como a questão «Quem sou eu?» se lhe colocou desde a infância e as tentativas que fez para lhe responder: «Era uma tarde de Verão, meu pai lia o jornal ao pé do

1. Jostein GAARDER, *O mundo de Sofia. Uma aventura na Filosofia*, Editorial Presença, Lisboa 1995¹⁸.

2. *Ib.*, 18.

tanque, eu olhava a água, absorto. Bom – disse meu pai, um pouco perturbado: tu és meu filho, um homem, um ser vivo que pensa, que vive e que há-de morrer como todo o ser vivo. – Mas, eu, *o que é que sou?* Meu pai optou por contar-me a história da evolução da vida. Mas eu que a acredito hoje como exacta, sentia, como sinto que alguma coisa ficara por explicar e que era *eu próprio*, essa entidade viva que me habita...»³.

No cerne do debate sobre a educação emerge a questão do Homem. As questões sobre ele não se esgotam e é impossível encontrar uma resposta cabal e definitiva a cada uma delas. Se, de certo modo, o Homem é para o Homem uma «evidência irrecusável», ele é ao mesmo tempo um mistério inabarcável. Diante do que é evidente, corremos o risco de só dizer banalidades, enquanto que o mistério nos remete, a maior parte das vezes, para o silêncio.

O que há de temível em tomar a palavra para falar do Homem situa-se precisamente na tensão entre esta evidência e este mistério: evidência de um Homem a si mesmo e de um Homem a outro Homem, como Homem, e mistério, o seu próprio e o do outro Homem, não tematizáveis, e que a palavra, quer nos seus limites quer na sua plenitude, não consegue abarcar. A dificuldade é real. Vergílio Ferreira pressente-a e experimenta-a, ele próprio lutando com a *aparição*, em evidência e em mistério, de si a si mesmo. Diz ele: «Há no homem o dom perverso da banalização. Estamos condenados a pensar com palavras, a sentir em palavras, se queremos pelo menos que os outros sintam connosco. Mas as palavras são pedras. Toda a manhã lutei não apenas com elas para me exprimir, mas ainda comigo mesmo para apanhar a minha evidência»; e eu acrescento: para apanhar a evidência irrecusável do ser humano.

Combate ainda mais difícil, no meu caso, perante o tema que me é dado desenvolver, *antropologia integral – educação integral*, articulação esta que se pode traduzir na afirmação seguinte: «A educação é um projecto antropológico enquanto contribui para a construção do homem na sua plenitude»⁴. Face ao desafio de articular a antropologia e a educação numa perspectiva integral, é grande o perigo de degenerar em generalizações necessariamente vagas e em considerações mais circunstanciais, numa matéria e num contexto tão propícios ao especulativo. No entanto, por trás da evidência quase tautológica do enunciado perfila-se um importante conjunto de questões, que nos introduzem em debates complexos entre aquilo que o homem pensa, sabe, diz, faz de si mesmo e deseja para si

3. VERGÍLIO FERREIRA, *Aparição*, Bertrand Editora, Venda Nova 1997³¹, 26.

4. Adalberto DIAS DE CARVALHO, *A educação como projecto antropológico*, Edições Afrontamento, Porto 1992, 201.

mesmo e os projectos educativos que, tendo sempre subjacente uma determinada concepção do que é a pessoa humana, muitas vezes esquecem que esta é o *sujeito real*, o «fundamento e portanto a justificação da educação» (Castillejo), relegando-o para o lugar de *sujeito aparente*⁵.

Estas considerações de ordem geral servem de introdução às duas partes principais em que organizo a presente reflexão. Na primeira parte, aponto alguns dos horizontes antropológicos, uns herdados e outros inéditos, que caracterizam o dealbar do século XXI. Ao mesmo tempo, ponho em evidência as grandes questões relacionadas com a «ideia de *construção do homem*, a qual se prende por sua vez, com a natureza do protagonismo educativo»⁶.

Na segunda parte, interessa sobretudo dar evidência aos pilares de uma antropologia integral, que são, no fundo, os pilares nos quais tem de assentar todo e qualquer projecto educativo, que tenha como princípio básico de orientação a inviolável dignidade do ser humano.

As bibliotecas gerais e da especialidade estão generosamente dotadas de material bibliográfico, quer no que concerne à antropologia geral e às diferentes disciplinas em que academicamente esta se subdivide, quer relativamente à educação nas suas múltiplas correntes e escolas. No que respeita à articulação entre a antropologia e a educação, as investigações monográficas são mais escassas.

A presente reflexão é tributária de múltiplos estudos dos quais destaco o *Relatório* de 1996 para a UNESCO da *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*.

Horizontes antropológicos do século XXI

Roberto Carneiro, antigo ministro da Educação e membro da *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, inicia a sua contribuição pessoal para o *Relatório*, dizendo o seguinte: «Se o século que está prestes a encerrar evidencia profundas feridas, o novo tempo que se abre com o início do século XXI está imbuído de esperança. Será notoriamente um tempo de novas exigências sociais, onde a arte de *viver*

5. «... isto na medida em que ele toma decisões somente dentro de condições pré-determinadas, as quais admitem um conjunto de alternativas fortemente limitadas. Incitado a fazer opções, para além de só poder fazer as que foram previstas, enfrenta, antes disso, unicamente os problemas que foram julgados pertinentes», in Adalberto DIAS DE CARVALHO, *A educação como projecto antropológico*, op. cit., 136.

6. Adalberto DIAS DE CARVALHO, *A educação como projecto antropológico*, op. cit., 201.

juntos surge como sinónimo de cicatrização daquelas múltiplas feridas que, no século XX resultaram do império do ódio e da intolerância»⁷. O optimismo expresso por Roberto Carneiro, é para nós, hoje, entrados no novo século, um optimismo adiado. O ódio e a intolerância continuam a dilacerar o coração da humanidade. 11 de Setembro de 2001 é o símbolo de uma humanidade toda ela em ferida, sem saber de onde lhe virá o auxílio, quem lhe prestará socorro.

Costuma-se dizer que a quem não sabe para onde vai qualquer estrada serve, não se valorizando em consequência «... o aviso de que é o homem que, ao mesmo tempo cria e destrói significados de vida através da mudança permanente do mundo»⁸. O homem do século XXI precisa de saber para onde vai. O universo antropológico alarga-se hoje a espaços inéditos e indefinidos, ao mesmo tempo que se fecha a espaços tradicionais. Diante de nós e dos nossos coetâneos perfilam-se horizontes em permanente mudança e mutação. Há horizontes que se deslocam, outros que se confundem, outros ainda que se distanciam, pondo a nu tensões, antagonismos e feridas que carregam o coração do homem de incerteza e de vulnerabilidade.

Passo a descrever sumariamente alguns destes horizontes, nas variáveis emergentes mais notórias:

1. Múltiplos registos de espaço e de tempo. Na era da comunicação universal assistimos a uma reconfiguração histórica de duas dimensões fundamentais da sociedade: o espaço e o tempo. A categoria de espaço desdobra-se em duas lógicas espaciais difíceis de conciliar. Manuel Castells, especialista em comunicação, identifica-as como «a lógica do espaço dos fluxos» e a «lógica do espaço dos lugares». Enquanto que o espaço dos fluxos «organiza à distância a simultaneidade das práticas sociais através de sistemas de telecomunicações e de informação, o 'espaço dos lugares' privilegia a interacção social e a organização política na base da contiguidade física»⁹. Ora, a não articulação destes dois espaços leva a que certos processos de ordem social,

7. Roberto CARNEIRO, *Educação e comunidades humanas revivificadas – uma visão da escola socializadora no novo século*, in *Educação. Um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, Edições Asa, Porto 1996, 193.

8. Theo JANSEN, *Dar sentido às transformações Sociais*, in Licínio C. LIMA (org.), *Educação de adultos. Fórum II*, Universidade do Minho, Braga 2000, 54.

9. Manuel CASTELLS, *Le pouvoir de l'identité: L'ère de l'information*, Fayard, Paris 1999, 155.

relacional, dialógica e simbólica sejam transferidos para um espaço sem real espaço para a emergência de um sentido social.

Também o tempo se desdobra em múltiplos tempos. Interessa-nos a distinção que Castells faz entre, o que ele chama, o «tempo do relógio» e o «tempo intemporal». No primeiro «... os acontecimentos sucedem-se cronologicamente e o comportamento humano é submetido a um calendário predeterminado». Por seu lado, o *tempo intemporal* tem a ver com o paradigma informacional e com a perturbação sistémica (compressão do tempo, simultaneidade, descontinuidades aleatórias) que este engendra na ordem sequencial dos fenómenos ¹⁰.

Um excelente artigo de Theo Jansen, professor e investigador no Departamento de Educação de Adultos da Universidade Católica de Nijmegen, na Holanda, propõe uma outra distinção no conceito de tempo: o *tempo biográfico* e o *tempo de sobrevivência*. «Neste mundo, diz ele, repetidamente somos expulsos do lar seguro que supostamente erguemos. A condição pós-moderna não é governada pelo tempo biográfico, mas pelo tempo de sobrevivência; isto é, a divisão da vida numa sucessão de acontecimentos e oportunidades contingentes do presente, que temos de enfrentar e aproveitar. Podemos afirmar que os actores das sociedades da modernidade tardia ficam comprimidos entre duas diferentes experiências de tempo: o tempo biográfico, que lhes permite tornarem-se seres com história, e o tempo de sobrevivência, que os situa num mundo de 'obsolescência instantânea'. E estes regimes de tempo são dominados por racionalidades contraditórias e por projectos de aprendizagem contrários, que são difíceis de reconciliar» ¹¹.

Nos horizontes temporal e espacial assim reconfigurados o homem de hoje corre o risco de se dessintonizar no tempo e de se perder no espaço e de si mesmo.

2. «Emergência de novos isolamentos numa sociedade paradoxalmente em rede de comunicação». Os espaços de sociabilidade informatizados substituem os espaços tradicionais. Nunca como hoje o homem comunicou tanto e tão facilmente e, talvez, nunca como hoje falou e se encontrou tão pouco. Assistimos à emergência de uma nova figura a quem já se chama «o solitário dos computadores».

3. Materialismo e proliferação de transcendências. A civilização ocidental vive um monismo prático de pendor materialista envolto

¹⁰. Cf. *ib.*, 157.

¹¹. Theo JANSEN, *Dar sentido às transformações Sociais*, in *op. cit.*, 50-51.

numa «nebulosa sacro-mística» onde proliferam e se confundem transcendências¹². Como garantir o verdadeiro sentido da transcendência? Eis a questão. É que nem todas as transcendências são legítimas. Nem todas as transcendências são válidas e se valem. Em quê ou em quem se concretiza uma dada transcendência? Uma pergunta concreta pede uma resposta concreta; não chega reconhecer uma «significação meta-empírica» a uma determinada realidade.

4. Identidades hesitantes. A erosão dos papéis tradicionais da família, da tradição cultural e da religião, instituições outrora seguradoras e asseguradoras de uma história, matrizes das identidades pessoais e colectivas e pilares estruturantes do sentimento fundamental de pertença, conduz à emergência progressiva de «identidades hesitantes» entre, diz Gabriel Ringlet, «o demasiado cheio de absoluto e o demasiado cheio de relativo»¹³. É no contexto desta hesitação que, hoje, fundamentalismos de toda a ordem se estruturam, ganham vulto e se impõem, redundando em processos de crispação identitária quase sempre destruidores¹⁴. Identidades hesitantes, ainda, diante das exigências da alteridade de um mundo que se revela, em todas as suas dimensões, irredutivelmente plural e diverso.

5. Mundialização e clivagens. Na era da mundialização, o mundo não é mundial para todos. Enquanto que muitos países da América Latina, da África e da Ásia lutam pela modernização e pela Modernidade, o Ocidente está a braços com a Pós-Modernidade. Na era da mundialização, a educação não chega a todo o mundo: há «900 milhões de analfabetos (...), 130 milhões de crianças não escolarizadas (...), mais de 100 milhões de crianças que abandonam prematuramente a escola»¹⁵. Dois terços da população mundial analfabeta são mulheres, facto que a *Comissão* considera estar «na origem de inferioridades permanentes que pesam sobre as mulheres ao longo de toda a sua

12. A expressão «nebulosa sacro mística» foi forjada pela socióloga francesa Daniele Hervieu-Léger, e é muito utilizada na descrição da «nova religiosidade» (Jean Vernet) principalmente no contexto do *New Age*.

13. Gabriel RINGLET, *L'évangile d'un libre penseur. Dieu serait-il laïque?*, Albin Michel, Paris 1998, 23.

14. Ver, a este propósito, o excelente livro do libanês Amim MAALOUF, *Les identités meurtrières*, Bernard Grasset, Paris 1998.

15. Jacques DELORS, *Prefácio: A Educação ou a utopia necessária*, in *Educação. Um tesouro a descobrir...*, op. cit., 21.

vida»¹⁶. A desigualdade entre sexos ainda é um facto no século XXI. Mas, continua a *Comissão*, «é sobretudo no interior de cada uma das sociedades que as clivagens tendem a ser mais profundas, entre os que dominam os novos meios de informação e os que não têm essa possibilidade: o perigo está em constituírem-se sociedades que progridam a várias velocidades de acordo com o acesso de cada uma às novas tecnologias»¹⁷. Desequilíbrios e desigualdades que se acentuam ainda mais em razão dos preços elevados dos sistemas de informação e do difícil acesso não só para os particulares mas também para muitos países.

6. Um mundo *multi-riscos*. Nunca como hoje a humanidade teve consciência da possibilidade de um *No Future* para si mesma e para a Terra. A incerteza e a insegurança face ao destino comum assume diversas formas. A manipulação da vida humana, em todas as suas vertentes, a sofisticação dos armamentos, a erosão galopante do equilíbrio ecológico, o extremar de fundamentalismos, a lógica do terror são algumas das faces, em perfis inéditos, de um mundo que avança, mas avança inseguro e de alma enfezada. O mundo de hoje é um *mundo multi-riscos*, diz a *Comissão*, constatando também que «para além da incerteza sobre o próprio destino, partilhada por todos os habitantes do planeta, pois ninguém está livre da violência, a impressão geral que se tem é ambígua: nunca anteriormente o sentimento de solidariedade foi tão forte; mas, ao mesmo tempo, nunca foram tantas as ocasiões de divisão e de conflito»¹⁸.

7. Antropologias amputadas. Hoje aparece-nos com mais evidência do que noutros tempos o «recorte» e a rarefacção do humano no homem. Redução que inspira, ao mesmo tempo que dela deriva, a parcialidade daquilo a que chamo *antropologias amputadas*, no sentido em que o homem, no seu ser integral, está delas ausente. O síndrome da perna amputada, bem diagnosticado e descrito em medicina, em que o

16. *Educação. Um tesouro a descobrir...*, op. cit., 69.

17. *Ib.*, 57.

18. *Ib.*, 40. «O medo destes riscos, mesmo se universalmente partilhado, devido, em especial, à grande difusão das informações acerca dos efeitos da violência, não afecta com a mesma intensidade os que, de algum modo, tiram vantagens desta evolução e os que apenas lhe sofrem os inconvenientes. Impelidos por estas rápidas alterações, todos sentimos necessidade de segurança contra estes riscos ou, pelo menos, de os controlar, a fim de os minimizar», in *Ib.*

paciente, depois de lhe ter sido amputada a perna, continua a senti-la, a ter dores e prurido, pode ajudar a ilustrar estas antropologias, amputadas de alguma coisa que deveria estar lá, características do tempo a que chamo do *Segundo Ícaro*. Ícaro, figura da mitologia grega, filho de Dédalo e de uma escrava do rei Minos de Creta está preso com o seu pai no Labirinto. Dédalo fabricou asas para os dois, colando-as nos ombros com cera. Assim escaparam do Labirinto; mas Ícaro, entusiasmado com o voo em altura, acabou por perder as asas e mergulhar no mar. O primeiro Ícaro morreu afogado. Podemos, todavia, imaginar um fim diferente: Ícaro sabia nadar. O segundo Ícaro é aquele que, sobrevivendo à queda das alturas, se fecha doravante na horizontalidade e unidimensionalidade, suspeitando do sonho, da imaginação, da criatividade, do desejo de aventura e de transcendência, que noutro tempo o haviam inspirado. A aventura de Ícaro é evocativa, em certo sentido, da agonia da Modernidade ocidental, na qual se aprofundam os vazios cavados pelo desmoronar em queda livre dos seus grandes ideais e ortodoxias. Na Modernidade tardia ou pós-Modernidade multiplicam-se *antropologias amputadas*. Delas estão ausentes não só os discursos sobre o homem mas também o próprio homem como sujeito principal, como sujeito real e como sujeito integral.

8. Próteses contemporâneas¹⁹ – o homem *protesiano*. O corpo humano é hoje habitado por uma multiplicidade de corpos estranhos, químicos, orgânicos, mecânicos considerados próteses desse mesmo corpo. A antropóloga belga, Nathalie Frogneux, ao abordar a problemática do corpo durante uma conferência proferida em Fevereiro do ano 2001 na UCL, coloca uma questão de fundo que nos parece ser um dos pontos de partida incontornáveis para um estudo sistemático do tema. A questão é equacionada nestes termos: «Devemos alar-mar-nos com esta proliferação de próteses em nome do ‘corpo natural’ que conhecemos desde o Neolítico? Ou devemos, pelo contrário, optar por uma ‘artificialização’ radical do corpo em nome da liber-

19. O *Admirável Mundo Novo* e o *Regresso do Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley são, a este propósito, de uma actualidade alucinante. Relembre-se o papel que, nesse *Admirável Mundo*, desempenhava o composto químico denominado *Soma*: «No *Admirável Mundo Novo* o hábito de tomar *Soma* não era um vício privado; era uma instituição política, era a verdadeira essência da Vida, da Liberdade e da Busca da Felicidade garantidas pela Declaração de Direitos... a ração diária de *Soma* era uma garantia contra a desadaptação pessoal...», in Aldous HUXLEY, *Regresso do Admirável Mundo Novo*, Edição Livros do Brasil, Lisboa 1959, 148-149.

dade?»²⁰ O que está aqui em causa, no fundo, é o lugar, o estatuto e o sentido do corpo. Questões que se colocam com especial acuidade no contexto das *identidades hesitantes*, já referidas como uma das variáveis emergentes dos horizontes do século XXI.

9. Iliteracia emocional. Mesmo que nada mais tivesse importância na obra filosófica de René Descartes, a polarização dualista da realidade em *res cogitans* e em *res extensa* ter-lhe-ia valido a consagração nos anais da história geral do pensamento. Volvidos quase quatrocentos anos, António Damásio, famoso cientista português radicado nos Estados Unidos, escreve uma obra que intitula *O Erro de Descartes*. Logo desde o início da leitura intui-se o *Erro*, todavia, este só é claramente enunciado nas páginas finais. «É este o erro de Descartes, escreve Damásio: a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal... e a substância mental...; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional podiam existir independentemente do corpo. Em concreto: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para o outro»²¹.

A investigação levada a cabo por António Damásio, ao longo de décadas, no campo da Neurobiologia, deita por terra o dualismo cartesiano e lança um sério desafio à Sociobiologia²², ao evidenciar a impressionante relevância das emoções nos processos de raciocínio e a concomitante necessidade de se prestar mais atenção à «vulnerabilidade do mundo interior» no processo de «fortalecimento da racionalidade»²³. Atento às grandes questões contemporâneas, Damásio vai ainda mais longe, dizendo que «A função atribuída às emoções na criação da racionalidade tem implicações em algumas das perguntas com que a

20. Nathalie FROGNEUX, *Pour une anthropologie des prothèses contemporaines*, in *Habiter et vivre son corps...* (em fase de publicação pela editora Lumen Vitae, na colecção *Trajectoires*).

21. António DAMÁSIO, *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*, Publicações Europa-América, Mem Martins 1995¹⁴, 255.

22. Para uma introdução ao debate contemporâneo em torno da sociobiologia, ler o excelente estado da questão apresentado por Jacques ARNOULD, «Le débat contemporain entre sociobiologie et théologie: quelques éléments d'information pour une réflexion», in *Rev. Sc. Ph. Th.* 80 (1996) 221-242; também com interesse é o artigo de Olivier PERRU, «Les sociétés humaines sont-elles spécifiques? Réponses possibles à la sociobiologie», in *Transversalités* 74 (Abril-Junho 2000) 125-144.

23. *Ib.*, 253.

nossa sociedade se defronta actualmente, entre elas a educação e a violência.»²⁴

Dissecado o erro de Descartes, António Damásio continua a estudar as intrínsecas articulações entre o corpo e a mente, de onde resulta a publicação, em 1999, de um grosso volume dedicado ao *Corpo, à Emoção e à Neurobiologia da Consciência*, ao qual dá o eloquente título de *O Sentimento de Si*²⁵. Afinal, conclusão prosaica, as ideias inteligentes e as decisões sensatas não resultam só de uma *cabeça fria*.

Reabilitado o campo das emoções e o seu papel fundamental no desenvolvimento da personalidade ao longo de toda a vida, não é de estranhar o aparecimento, na década de 90, de múltiplos estudos científicos dedicados à *Emoção*. Um dos principais trabalhos nesta área é desenvolvido por Daniel Goleman, psicólogo em Harvard, resultando na publicação de um livro, em 1995, *Inteligência Emocional*²⁶, onde escreve a crónica de «uma crise anunciada: QI (Quociente de Inteligência) a subir, QE (Quociente Emocional) em declínio»²⁷. Equaciona a referida crise nos seguintes termos: «Desde 1918, quando a I Guerra Mundial trouxe a primeira utilização maciça de testes de QI ao Exército americano, os resultados médicos do QI nos Estados Unidos subiram 24 pontos e verificou-se um crescimento semelhante nos países desenvolvidos de todo o mundo. As razões para tal incluem uma melhor nutrição, maior número de crianças a completar maiores graus de escolaridade, jogos de computador e quebra-cabeças que contribuem para que as crianças desenvolvam capacidades... No entanto está a verificar-se a existência de um paradoxo perigoso. À medida que as crianças se tornam cada vez mais inteligentes quanto a QI, a sua inteligência emocional está em declínio... Em média, as crianças estão a

24. *Ib.* Damásio continua o seu raciocínio: «... devo dizer que os sistemas educativos poderiam ser melhorados se se insistisse na ligação inequívoca entre as emoções actuais e os cenários de resultados futuros, e que a exposição excessiva das crianças à violência, na vida real, nos noticiários e na ficção audio-visual, desvirtua o valor das emoções na aquisição e desenvolvimento de comportamentos sociais adaptativos. O facto de tanta violência gratuita ser apresentada sem um enquadramento moral só vem reforçar a sua acção dessensibilizadora», in *Ib.*

25. *Id.*, *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*, Publicações Europa-América, Mem Martins 2000⁷.

26. Daniel GOLEMAN, *Inteligência Emocional* (1995), Sociedade Industrial Gráfica Lda., 1997; *Id.*, *Trabalhar com Inteligência Emocional* (1998), Círculo de Leitores 1999.

27. *Id.*, *Inteligência Emocional*, *op. cit.*, 19-20.

tornar-se mais solitárias e deprimidas, mais violentas e indisciplinadas, mais nervosas e preocupadas, mais impulsivas e agressivas»²⁸.

Tudo leva a crer que fomos demasiado longe na importância conferida ao «puramente racional – aquilo que o QI mede – na vida humana», e o preço a pagar pelas desatenções dos gestos educativos já se revela demasiado elevado. Tantas vezes nos perguntamos como é que determinada pessoa tão inteligente, tão racional pôde ter um comportamento ou um desempenho tão irracional. O facto é que, «Para o melhor e para o pior, a inteligência pode não ter o mínimo valor quando as emoções falam (mais alto)»²⁹, diz Goleman. E também é um facto que, continua, «A inteligência académica não dá praticamente qualquer espécie de preparação para o tumulto – ou as oportunidades – que as vicissitudes da vida nos trazem. No entanto, embora um QI elevado não seja garantia de prosperidade, prestígio ou felicidade na vida, as nossas escolas e a nossa cultura estão fixas nas capacidades académicas, ignorando a inteligência emocional...»³⁰.

O mundo sofre de *iliteracia* emocional, quer dizer, défice em educação emocional, e isto é tanto mais grave quanto é crucial o papel «que o sentimento desempenha, diz Goleman, na nossa navegação através da interminável sequência de decisões a que a vida nos obriga». O que seria uma vida sem paixão e sentimento? Nas palavras de Goleman «... seria um triste deserto de neutralidade, separado e isolado das riquezas da própria vida. Mas, tal como Aristóteles observou, o que se pretende é a emoção *apropriada*, sentimentos proporcionais às circunstâncias»³¹. Daí a importância e a urgência de projectos pedagógicos de educação emocional, não só nos contextos da educação informal ao longo de toda a vida, mas também nos contextos da educação formal que, até hoje, têm deixado entregue a si mesma esta dimensão da pessoa. Um projecto educativo integral, por definição, não pode conter *pontos cegos* ou *zonas de desatenção*.

10. Tensões inéditas. Limito-me a referir literalmente as tensões descritas por Jacques Delors, no *Prefácio do Relatório da Comissão sobre a Educação para o século XXI. São tensões a superar*: entre o global e o local; entre o universal e o singular; entre tradição e modernidade; entre

28. *Ib.*

29. *Ib.*, 16.

30. *Ib.*, 56.

31. *Ib.*, 76.

soluções a curto e a longo prazo; entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades; entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação por parte do homem; entre o espiritual e o material³². São estas mesmas tensões que, em substância, são referidas de forma mais ou menos explícita nos nove pontos precedentes.

A enumeração a que procedemos nesta primeira parte, não pretendendo ser exaustiva de nenhuma forma, pretensão que seria, aliás, vã e inútil porque impossível de concretizar, pode dar essa impressão pela diversidade de problemáticas referidas. Forçada a escolher entre uma exposição indevidamente breve dos cenários mais emergentes e uma abordagem mais monográfica de um ou outro dentre eles, optei pela primeira possibilidade, aquela que me conduz a um trabalho de abertura de cortinas sobre cenários, de cenários sobre personagens e de personagens sobre pessoas. Este método parece-me aquele que mais adequadamente me pode conduzir à perspectiva de uma antropologia integral e de uma educação integral, às quais prefiro chamar antropologia aberta e educação aberta na intenção de salvaguardar a irredutível transcendência do *Homo Educandus* quer à antropologia quer à educação. Salva guardar o que do *Homo Educandus* é incomportável: o seu mistério. Uma antropologia integral tem por definição integrar o homem todo; mas se ela o integra, ela não o comporta. Ela só o integra na medida em que reconhece e se abre ao que nele é incomportável. Neste sentido, uma antropologia integral é definitivamente uma antropologia aberta. Também a educação, diz Xavier Thévenot, «é sempre convocação ao reconhecimento que o outro é mistério ou, para utilizar uma linguagem metafórica que conota imediatamente o infinito respeito que se lhe deve, que a consciência do outro é uma espécie de santuário no qual não se pode penetrar»³³.

Estas considerações conduzem-nos à segunda parte deste estudo na qual, como anunciado nas palavras iniciais, procurarei pôr em evidência os pilares que me parecem ser referência para uma antropologia digna do homem e que dignifique o homem.

32. Jacques DELORS, *Prefácio: A Educação ou a utopia necessária*, in *Educação. Um tesouro a descobrir...*, op. cit., 14-15.

33. Xavier THÉVENOT et al., *Pour une éthique de la pratique éducative*, Desclée / Proost France, Paris 1991, 267.

Aprender a ser humano

As visões fragmentadas da sociedade e do mundo reflectem, no fundo, a visão fragmentada que o homem tem de si mesmo. À antropologia pertence recuperar e revelar ao homem uma visão integral de si mesmo e isto precisamente porque, como diz Maria Praia, «O seu objecto é integrar o homem na sua totalidade... ela surge como a necessidade de uma inteligibilidade, que é afinal a inteligibilidade do homem na sua consciência diacrónica, na qual a realidade assume significação e onde a inerência da interdisciplinaridade fundamenta a convergência da investigação»³⁴.

Todos os homens nascem homens mas nem todos crescem humanos. Paraphraseando a famosa exortação de Paulo VI em Fátima, *Homens, sede homens*, e tendo em conta o nosso contexto de reflexão, ocorre dizer: homens, façamo-nos humanos. O que implica todo um trabalho de si sobre si mesmo, através de mediações pedagógicas e educativas efectivamente potenciadoras de um desenvolvimento pleno e ao longo de toda a vida. Neste sentido, a antropologia carece de educação, mas também a educação, que é sempre um gesto antropológico, carece de uma antropologia que a fundamente.

Adalberto de Carvalho considera decisivo o papel da antropologia «... ao revalidar, através da noção de pessoa, a própria noção de fundamento»³⁵. Diz ele que o século XXI vê «... reemergir a noção fulgurante de pessoa». Trata-se naturalmente, continua, «... de uma noção revista e apreciada para além dos nexos estritos que tradicionalmente lhe deram corpo na nossa cultura. Inclusive, para além dos limites que lhe foram impostos pelo personalismo. Trata-se agora, sobretudo, de um conceito forjado a partir de uma concepção renovada de homem em que... a relação primordial do *eu* com o *outro* é privilegiada, sem que haja qualquer tipo de hierarquização e independente de se estar diante de uma alteridade humana ou situacional. Sem que haja igualmente qualquer possibilidade de reducionismos individualistas ou colectivistas. Sem que haja ainda qualquer redução da figura do sujeito à imagem do sujeito soberano ou absoluto. A pessoa assim redimensionada passa a ser o principal sustentáculo do neo-humanismo educacional e é colocada no centro dos processos educativos como seu fundamento»³⁶.

34. Maria PRAIA, *Desenvolvimento Pessoal e Social*, Edições Asa, Rio Tinto 1991, 15.

35. Adalberto DIAS DE CARVALHO, *A educação como projecto antropológico*, *op. cit.*, 31.

36. *Ib.*, 61.

A reconfiguração da noção de pessoa, assim descrita, interessa-nos particularmente enquanto contempla a própria noção de alteridade como elemento intrínseco à definição de pessoa.

É precisamente esta noção que subjaz no *Relatório sobre Educação* e que se reflecte na perspectivização da educação. Só uma educação pensada a partir da pessoa pode levar a que se dê valor «... à dimensão ética e cultural da educação, e deste modo, a dar efectivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas, antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica»³⁷. Esta é a mensagem que Jacques Delors, presidente da *Comissão Internacional sobre Educação*, considera dever «... orientar qualquer reflexão sobre educação»³⁸; por outras palavras: adquirir os meios e as competências para, primeiro, escalar o fundo de si próprio e avançar, em seguida, ao encontro do outro e ao encontro do mundo. Foi este precisamente o caminho seguido por Paulo, personagem principal do *Diário de um Mago*, de Paulo Coelho. Paulo e Petrus, seu guia, são peregrinos a caminho de Compostela. A um dado momento da viagem, deparam com uma cachoeira que têm de ultrapassar. Os dois param e conversam: «Mais uma coisa – disse ele (Petrus) antes de entrar por debaixo da cachoeira. Esta queda de água ensinar-te-á a maneira de seres mestre. Eu vou subir, mas existe um véu de água entre nós. Eu subirei sem que possas ver ao certo onde coloco os meus pés e as minhas mãos. Da mesma forma, um discípulo nunca pode imitar os passos do seu guia. Porque cada um tem uma maneira de ver a vida, de conviver com as dificuldades e com as conquistas. Ensinar é mostrar que é possível. Aprender é tornar possível a si mesmo»³⁹. Neste sentido, e «... mais do que nunca a educação parece ter como papel essencial conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino»⁴⁰.

E é neste sentido, igualmente, que a *Comissão* faz questão de registar o facto de ter afirmado, «energicamente», desde a sua primeira reunião, «... um princípio fundamental: a educação deve contribuir para

37. Jacques DELORS, *Prefácio: A Educação ou a utopia necessária*, in *Educação. Um tesouro a descobrir...*, op. cit., 16.

38. *Ib.*

39. Paulo COELHO, *O diário de um Mago*, Editorial Pergaminho, Lisboa 1993, 129.

40. *Ib.*, 86.

o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade»⁴¹.

Fazer-se pessoa. Pessoa que se reconhece, diria Emmanuel Lévinas, na consagração ao respeito e à fraternidade que o rosto de cada homem lança a cada homem. Rosto de pessoa que se dá ao respeito em três dimensões essenciais: universal, particular e singular⁴². *Dimensão universal*, no sentido em que cada pessoa «pertence à mesma humanidade que outra pessoa»⁴³; é membro da mesma comunidade humana. *Dimensão particular*, porque cada um tem a sua particularidade. A relação humana é, no fundo, o encontro, o confronto e a negociação entre particularidades. Cada pessoa identifica-se pelas marcas de uma corporeidade particular, de uma cultura particular e de uma história particular⁴⁴. Mas, para além das dimensões universal e particular, cada pessoa humana é ainda um milagre *singular*. Uma *solidão* que só adquire o seu pleno sentido no preciso momento em que ela procura ir ao encontro do outro e reconhece o ser universal, particular e singular que é o outro. Eu não estou só. Estou com os outros. Mas eu sou só porque não sou os outros. Solidão do ser, porque ser definitivamente único e singular. É neste sentido que Xavier Thévenot fala da solidão como um existencial⁴⁵ do ser humano. Este tríptico, universal, particular e singular, diz, em suma, que cada homem toma consciência de si e do outro homem como membros de uma mesma família humana, na qual uns e outros se situam como singularidades de direito inalienável. Este parece-nos ser o princípio fundamental que deve presidir a qualquer antropologia e a qualquer projecto educativo que se ocupe do homem real.

A Comissão assenta a educação para o Século XXI em 4 pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser*. Avançados como pilares de uma educação integral, eles são necessariamente pilares do *Homo Educandus*, e portanto da antropologia, que nos diz: o homem conhece, mas não basta conhecer; tem de aprender a conhecer; o homem faz, mas não basta fazer; tem de aprender a fazer; o homem vive junto com os homens e as coisas, mas não basta viver junto; tem de aprender a viver junto; o homem é, mas não basta ser; tem de

41. Educação. Um tesouro a descobrir..., *op. cit.*, 85.

42. Cf. Xavier THÉVENOT, *Pour une éthique...*, *op. cit.*, 264-268.

43. *Ib.*, 265.

44. *Ib.*, 266.

45. Entenda-se existencial no sentido que Heidegger dá à expressão: como constitutivo da existência humana enquanto que esta manifesta o ser.

aprender a ser. Isto é educação no seu indestrutível componente antropológico. Educação, isto é, diz Jacques Delors, numa definição de uma sobriedade inigualável a nenhuma outra definição, «tudo o que a Humanidade aprendeu acerca de si mesma»⁴⁶. Aprendeu, conhecendo e a conhecer; aprendeu, fazendo e a fazer; aprendeu, vivendo e a viver junto; aprendeu, sendo e a ser.

Tudo o que a Humanidade aprendeu acerca de si mesma é a chave para o terceiro milénio e é o «passaporte para a vida» no século XXI. Mas não enquanto simples saber. A chave não está no saber, mas na sabedoria. É curioso constatar que a *sabedoria*, um tema essencialmente estudado ao longo da história pela filosofia e pela teologia, esteja a ser recuperado, desde os anos 80, pela psicologia. Um grupo de investigadores, diz-nos Helena Marchand, «... tem estudado as competências que os adultos devem possuir para resolverem, adequadamente, tarefas complexas com que são quotidianamente confrontados. Falam de sabedoria e atribuem-na a sujeitos que se destacam por gerir particularmente bem situações deficientemente estruturadas»⁴⁷, constatando ao mesmo tempo a raridade de sujeitos que revelem sabedoria. Das múltiplas definições que Helena Marchand elenca, retemos a do cientista Juan Pascual-Leone que, em 1990, postula o seguinte: «A sabedoria resulta da integração dialéctica do afecto, da cognição e das experiências da vida. Quando a integração dialéctica destas dimensões adquire amplitude e coesão, regulando o processo de controlo pessoal – i.é., cognitivo, afectivo, intra e inter-pessoal, cultural, religioso e existencial – pode manifestar-se sabedoria»⁴⁸. Noção primeiramente filosófica e teológica, as diferentes disciplinas que se ocupam do homem começam a perceber nela a chave do desenvolvimento integral do ser humano e de uma vida feliz. Ela é assim descrita na Sagrada Escritura: «A Sabedoria é radiante, não fenece / facilmente é contemplada por aqueles que a amam / e se deixa encontrar por aqueles que a buscam. / Ela mesma se dá a conhecer aos que a desejam. / Quem por ela madruga não se cansa: / encontra-a sentada à porta. / Meditá-la é a perfeição da inteligência; quem vigia por ela / logo se isenta de preocupações... / Seu princípio é o desejo autêntico de instrução / o afã da instrução é o amor...» (*Sab 6, 12-17*).

E a psicologia continua a surpreender-nos. «Além dos factores geralmente identificados na sabedoria – factores cognitivos (...), afecti-

46. Jacques DELORS, *Prefácio*, in *Educação. Um tesouro a descobrir...*, *op. cit.*, 30.

47. Helena MARCHAND, *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*, Quarteto Editora, Coimbra 2001, 143.

48. Citado por Helena MARCHAND, *Temas de desenvolvimento...*, *op. cit.*, 150.

vos – fala-se mais recentemente, do factor transcendental»⁴⁹, entendido como «interesse pelo auto-conhecimento, pela busca do sentido da vida, pelo desenvolvimento da espiritualidade»⁵⁰.

Afinal, o século XXI pode ser um século de esperança. O homem sai dos horizontes estreitos e fechados em que o positivismo o enclausurou e recupera, pouco a pouco, embora de forma confusa, a noção de transcendência. Não será portanto de estranhar que eu me remeta à teologia e ao humanismo cristãos, cujos discursos sobre o ser humano, na especificidade do horizonte em que o situam, podem contribuir para uma mais profunda compreensão deste mesmo ser humano. Nesta intenção, proponho, como pilares da antropologia e da educação do século XXI, três virtudes: a fé, a esperança e o amor⁵¹.

A fé: porque o homem precisa de acreditar. A fé como instauração de uma lógica de confiança. Fé que reconhece o mistério e o enigma de cada ser e que lhe faz fé, que acredita na sua capacidade e na sua humanidade. Acto de fé de que o outro não é o meu lobo, mas é o meu amigo, meu irmão.

A esperança: uma esperança que abre o homem ao futuro, e que inscreve nas histórias singulares um sentido para renascer das cinzas. Esperança que não é espera passiva, ilusão ou evasão, mas antes travessia da provação, na certeza de que o mal não terá a última palavra⁵². Esperança, enfim, de que, como escreve Roberto Carneiro, «das cinzas do *homem lobo do homem* – homo homini lupus – nasce o *homem amigo do homem* – homo homini amicus»⁵³.

49. *Ib.*, 156.

50. *Ib.*

51. Xavier Thévenot considera que nenhum processo ou «... influência educativa pode desenvolver-se de forma sadia sem a sustentação nestas três virtudes... Não é possível educação sem a fé que, reconhecendo o mistério do educando, acredita na sua capacidade de ser o autor de um movimento de libertação e merece o respeito do educador. Do mesmo modo, não há fecundidade sem a esperança que abre sem cessar o futuro do educando... Enfim, não há influência eticamente sã sem o exercício da *agapé*, que aprofunda no educando o seu desejo singular, ao mesmo tempo que lhe proporciona experimentar as ligações, por vezes calorosas, da reciprocidade», in Xavier THÉVENOT, *Pour un éthique...*, *op. cit.*, 268-269.

52. Cf. Paul RICOEUR, *Le volontaire et l'involontaire*, Aubier Montaigne, Paris 1967, 451-452.

53. Roberto CARNEIRO, *Educação e comunidades humanas revivificadas – uma visão da escola socializadora no novo século*, in *Educação. Um tesouro a descobrir...*, *op. cit.*, 194. Tomei a liberdade de alterar o tempo verbal da frase; a citação literal é: « das cinzas do *homem lobo do homem* – homo homini lupus – pode nascer o *homem amigo do homem* – homo homini amicus... ».

*O amor*⁵⁴: porque o amor é por essência amor pelo outro, que faz viver o outro, desejo do outro, «ferida que dói e não se sente»; simplesmente acção de graças pela vida do outro na sua universalidade, na sua particularidade e na sua singularidade.

A tese que postulo aqui é que estas são virtudes a cultivar pelo homem do século XXI, pois ele desistirá de viver se nele se desmoram os pilares que o sustentam: a fé, a esperança e o amor. Mais, se elas sustentam o homem é o *verdadeiramente Homem* que as sustenta. Jesus Cristo é o *verdadeiramente Homem. Ecce Homo. Eis o Homem*. Uma antropologia integral e uma educação integral não podem ignorar este Homem.

54. «O homem não pode viver sem amor. Ele permanece para si próprio um ser incompreensível e a sua vida é destituída de sentido, se não lhe for revelado o amor, se não se encontra com o amor, se o não experimenta e o não torna algo de si próprio, se nele não participa vivamente», in JOÃO PAULO II, *Redemptor Hominis*, 1979, § 10.