



EDUCAR:

para qual

SOCIEDADE?

Giulio Girardi



Advertência
Introdução • 5

Primeira Parte: • 11

A Educação Integradora

Dominação e Ideologia
(*Primeiro capítulo*) • 12

Dominação e Educação
(*Segundo capítulo*) • 23

Segunda Parte: • 33

A Educação Libertadora

Educação e Revolução
(*Primeiro capítulo*) • 34

Educação e Cultura Revolucionária
(*Segundo capítulo*) • 51

Educação Libertadora e Escola Capitalista
(*Terceiro capítulo*) • 64

Terceira Parte: • 72

Cristianismo Integrador e Cristianismo Libertador na Educação

A Educação Cristã Fator de Integração
(*Primeiro capítulo*) • 80

A Educação Cristã Fermento de Libertação
(*Segundo capítulo*) • 99

Conclusão • 126

Sumário



Este ensaio reúne uma série de artigos publicados na revista pedagógica *Orientations*, de Paris.

O interesse que suscitaram me encoraja a publicá-los sem correções, se bem que se trata só de uma primeira e sintética aproximação a uma problemática sobre a qual estou conduzindo uma pesquisa mais aprofundada.

No momento em que para as nações da Europa Latina (Itália, França, Portugal e Espanha) a crise do sistema capitalista, a ruína dos fascismos, os novos níveis atingidos pelas lutas (dos trabalhadores, dos estudantes, dos professores, das mulheres etc) põem em termos concretos o problema de uma alternativa não só ao sistema capitalista, mas ao conjunto dos sistemas autoritários, a temática da educação libertadora e da revolução cultural adquire uma urgência histórica excepcional.

Outubro 1975

Giulio Girardi

*Adver-
tência*

I . Papel da opção fundamental em educação

No campo da educação, como em todos os outros setores da reflexão, ou da ação, o essencial está no modo de colocar o problema, nas perguntas que aparecem e naquelas que se escondem. Os problemas, de fato, não são nunca “inocentes”: eles exprimem, em sua própria formulação, todo um sistema de pensamento e de valores: apontam, assim, à procura dos limites que ela própria nunca poderá superar.

Mais concretamente, a reflexão e a ação pedagógica se orientarão em sentidos radicalmente diversos, dependendo de que o problema seja colocado ou não em relação com o sistema social, no nosso caso o capitalismo, e em particular com a luta de classes. É este comportamento frente ao sistema o lugar das divergências pedagógicas fundamentais. Os problemas fundamentais da pedagogia não são problemas pedagógicos.

Na medida em que tais problemas não forem suscitados é fácil para o educador encontrar-se “de acordo” sobre muitas coisas: no

*Intro-
dução*

reconhecimento da crise da juventude, da educação ou da escola; no afirmar que a pedagogia deve ser profundamente renovada; que deve ser ativa e libertadora. Contudo, o sentido próprio dos termos “educação”, “pedagogia”, “liberdade”, “homem”, “sociedade” é diferente para aquele que se propõe a preparar os homens a tomarem seus próprios lugares na sociedade e para aquele que quer prepará-los para transformá-la; para quem pretende formar personalidades que tenham assimilado a ideologia dominante, e para aquele que quer suscitar, diante dessa ideologia, um comportamento de crítica e de autonomia.

Sobre tais problemas – ou sobre os demais problemas de fundo – o “consenso universal” deixou de ser um critério de verdade; tornou-se, isto sim, um contra-critério, um contra-sentido. Uma afirmação que hoje recolhesse o consenso unânime dos educadores não seria nem verdadeira nem falsa, simplesmente não quereria dizer nada. Ou melhor, na medida em que o seu resultado objetivo fosse o mascaramento dos problemas e conflitos reais, seria então falsa.

A pedagogia nunca é neutra. Ela é sempre marcada por uma tomada de partido (que não coincide necessariamente com a escolha de um partido), por um certo projeto de homem e de sociedade. E muito mais quando se declara apolítica. Os educadores “que não fazem política” fazem – na realidade – a política da subserviência aos mais fortes.

A cultura dominante tem necessidade de educadores que analisem o problema da educação em crise, partindo de uma reflexão sobre “o homem”, abstraindo-se da sociedade capitalista e de seus conflitos; que repensem a “relação pedagógica” sem nenhuma referência às relações de produção; que se interroguem sobre o modo de preparar a criança a ser inserida “na sociedade” sem perguntar-se em qual sociedade; que se empenhem em descobrir novos métodos pedagógicos, como se a dificuldade de fundo se referisse aos meios e não aos próprios fins.

Em outras palavras, a cultura dominante – que domina até mesmo a pesquisa e a atividade pedagógicas – tende a censurar, e mesmo a reprimir a colocação do problema pedagógico em relação com o sistema social e a favorecer, ao contrário, o “apoliticismo” dos educadores. Ela se esforça também em recuperar (e muitas vezes consegue) os temas mais inquietantes da pedagogia (por exemplo,

o tema da “conscientização” ou da “educação libertadora”), reconduzindo a dimensão social a uma perspectiva psicológica.

O problema da educação é muito mais vasto do que o problema da escola. Todavia, uma vez que a massa da juventude escolarizada cresce cada dia mais, a escola é um lugar fundamental para a construção da sociedade. Mas ainda uma vez a discussão sobre o problema da escola ou da universidade mudará de sentido, desde que se leve ou não em consideração sua dimensão política. Na origem do movimento estudantil e de suas lutas no mundo inteiro, sobretudo nas origens do maio de 1968 francês, está precisamente essa intuição do laço profundo, se bem que muitas vezes mascarado, entre a ideologia da escola e a ideologia da sociedade. A crise da escola nasce do fato de que a escola não corresponde mais às necessidades da sociedade, ou do fato de que a sociedade – da qual a escola faz parte “integrante” – não corresponde mais às necessidades do homem? Inadaptação da escola ou inadaptação da sociedade? Em tais condições a “desescolarização” seria uma alternativa?

2. Conteúdo da opção fundamental

A opção em questão se apresenta antes de tudo como a aceitação ou a refutação do sistema, e concretamente para nós, do sistema capitalista. Trata-se, mais exatamente, da aceitação ou da recusa de uma sociedade na qual se encontra institucionalizada a dominação (econômica, política, cultural, religiosa) de uma classe sobre outra, de um país sobre outro. Os princípios que subjazem à nossa análise se aplicam portanto a todas as sociedades autoritárias, isto é, a todas as sociedades nas quais o poder seja exercido por uma minoria, em nome de todo o povo. Aplica-se assim também aos países ditos socialistas, que nós chamaríamos mais precisamente coletivistas, para indicar que não representam ainda uma adequada alternativa à sociedade autoritária e às suas alienações.

A alternativa socialista que pensamos não designa portanto uma realidade existente, e sim um projeto histórico; não designa uma região do presente, mas uma possibilidade do futuro.¹

Possibilidade que, por outro lado, não tem nada de um sonho romântico, porque está assentada sobre as lutas de libertação (a nível da fábrica, do campo, do bairro, do exército, da escola, da jus-

1. É essencial que este ponto esteja claro para evitar mal-entendidos que desviariam a atenção dos verdadeiros problemas. Um dos mecanismos clássicos com que o sistema capitalista se defende de todas as análises críticas é aquele de fazer passar tais análises por uma apologia do coletivismo. Isto resulta em postergar a discussão e em evitar que os problemas de fundo sejam colocados. Isto não dispensará naturalmente o militante, que luta por uma sociedade socialista, de situar a sua ação com relação às forças efetivas existentes, e de estabelecer alianças com aquelas que mais se avizinham, ou que menos se afastam de seu projeto ideal. Opção utópica e opção histórica, se bem que estreitamente conexas, não podem confundir-se. – NT

Introdução

tiça, da família, da sexualidade; para a autonomia regional, para a igualdade das raças e dos sexos, etc): lutas que não podem ter uma saída, e são sempre mais conscientes disso, se não a partir de uma alternativa radical.

A opção política se situa necessariamente em relação às forças presentes. Toma posição, sobretudo, pela classe dominante ou mesmo pela classe dominada. Trata-se de uma escolha de classe.

No plano pedagógico, isto implica na escolha entre uma educação *integradora*, porque é integrada ao sistema, e uma educação *libertadora*, porque liberta em relação ao próprio sistema: a primeira se coloca do ponto de vista da classe dominante e a segunda do ponto de vista das classes dominadas.

Esta opção é “política”, não no sentido débil da palavra que se refere a uma esfera particular da sociedade, isto é, da administração do Estado, mas no sentido forte, que abarca o projeto de sociedade em sua inteireza, e é, portanto, indissociável de um projeto de homem.

Na multiplicidade das concepções do homem, de sua maturidade, de sua grandeza, é possível, de fato, individuar duas orientações de base. De um lado, a ideal, no plano individual e social parece ser a fidelidade a uma ordem objetiva, a um sistema de valores pré-existentes, às imutáveis exigências da natureza. Do outro lado se afirma um ideal centrado sobre a liberdade, sobre a realização de si mesmo em função de uma iniciativa pessoal e coletiva, sobre a criação de valores que, partindo da realidade, superem-na incessantemente.

Este conflito entre o “homem da ordem” e o “homem livre” é o mais decisivo da história. No plano coletivo a sua expressão é a luta de classes; mas também coloca outros tantos conflitos sociais, como os existentes entre os povos, as raças, os sexos, as gerações. Por outro lado suas raízes vão até o fundo de toda existência, da qual determinam o significado. É tomando posição, no plano pessoal e coletivo, neste conflito, que a educação se define. É no âmago de um projeto de homem e de sociedade que se inscreve todo e qualquer projeto pedagógico.

3. Opção fundamental e educação cristã

Na conjuntura atual do cristianismo, a crise e as exigências de renovação são particularmente sensíveis no plano da educação: família, escola e universidades religiosas, catequeses, movimentos juvenis, centros de pastorais de jovem, centros de formação para sacerdotes, religiosos e religiosas, imprensa e outros meios de comunicação de massa. Ora, uma vez mais o sentido da pesquisa e a profundidade das mudanças provocadas serão tão diversos quanto sejam as opções políticas e antropológicas.

A esse respeito, a questão fundamental é a seguinte: nos planos pessoal e social a educação cristã é libertadora ou constitui ela própria um obstáculo à libertação? O “bom cristão” é um homem da ordem ou um homem livre? A escola e as universidades cristãs contribuem para a consolidação do sistema ou para preparar uma alternativa? Qual a situação de fato? Que novas possibilidades se vão delineando? Reencontramos portanto no plano da educação as mesmas questões que se colocam de um ponto de vista mais geral entre cristianismo e libertação.

Estas questões suscitarão necessariamente outras: Que é a educação cristã? Que significa uma escola cristã? O processo de secularização hoje torna o problema da especificidade cristã particularmente atual. Isto colocou em discussão novamente os conceitos de “política cristã”, “doutrina social cristã”, “moral cristã”; por isso mesmo impôs uma contestação das instituições temporais cristãs, assim como de partidos e sindicatos, etc.

Em última análise, enfrenta-se a seguinte questão: existe uma educação cristã? Procurando uma resposta se descobre que os termos “educação cristã” e “cristianismo” designam realidades bem diversas, inclusive contraditórias. A divisão que existe na igreja existe também na educação cristã.

Ora, os fundamentos de tais divisões religiosas não são religiosos, mas profanos: eles remetem em definitivo a um modelo de homem e de sociedade que uns e outros buscam sob a égide de “educação cristã”. Os problemas fundamentais da educação cristã não são problemas “cristãos” mas humanos, e sobretudo políticos.

A opção política e antropológica é portanto mais fundamental do que a opção religiosa. Porque o sentido próprio de cristianismo, de liberdade cristã e até mesmo de educação cristã será essencialmente

diverso dependendo dos pressupostos humanos que os determinam. Quanto à contradição entre os modelos de homem e de sociedade que opõem fé e ateísmo, é verdadeiramente secundária: o que não quer dizer que não seja importante, mas que não é fundamental.

4. Temática do nosso trabalho

Aqui nos propomos essencialmente a ilustrar o sentido e a importância desta opção fundamental para a educação, tanto no plano geral quanto no âmbito da educação cristã. Falaremos então:

- A. da educação integradora;
- B. da educação libertadora;
- C. do cristianismo integrador e do cristianismo libertador em educação.

Se a pedagogia não é nunca neutra, neutro tampouco jamais será o nosso estudo. Ele se inscreve numa opção socialista e revolucionária, que assume o materialismo histórico como medida de interpretação da história; que o assume, bem entendido, de maneira crítica e criativa, que recusa particularmente a redução do destino do homem às dimensões da história. Segundo esta ótica o problema da educação é solidário com muitos outros e, em última análise, com os grandes problemas de nossa época. Isto torna nosso trabalho bastante difícil e nos obriga a caminhar sobre pontos fundamentais das teses de solidariedade sem que se possa suficientemente justificá-las. Tome-se portanto este estudo por aquilo que é: uma simples introdução cujo escopo é unicamente o de suscitar uma discussão e, se possível, uma pesquisa coletiva. Não é afinal um sinal de nosso tempo essa tendência de todos os problemas se unificarem, esta intuição de que a solução será completa e definitiva ou não existirá absolutamente?

Primeira Parte:

A Educação Integradora

A educação integradora é aquela cuja finalidade real – consciente ou inconsciente – é a de integrar o indivíduo na sociedade, fazendo dele um “bom cidadão”, isto é, um “homem da ordem” mediante a apreensão da ideologia dominante. Ela é assim um fator fundamental da reprodução da sociedade.

A análise da educação será portanto um setor particular, e particularmente importante, de uma teoria da ideologia. Desde que a ideologia, porém, seja tomada com todas as suas implicações: como estrutura da consciência mas solidária com uma certa estrutura do inconsciente, como pensamento coletivo mas indissociável de um certo tipo de personalidade. Não pretendemos tratar o complexo de questões que evoca hoje o tema “ideologia”. Aqui nos limitaremos a uma problemática bem precisa, posta sobre uma análise da sociedade capitalista enquanto sociedade de dominação. Estudaremos as relações entre dominação e ideologia, e depois entre dominação e educação. Esta divisão é, de resto, puramente metodológica: porque, como veremos, o momento fundamental da educação integradora é definitivamente a inculcação da ideologia por obra do próprio sistema.

Queremos assinalar já a dificuldade fundamental de uma pesquisa sobre a ideologia, e conseqüentemente, sobre a educação integradora. É que, como veremos melhor posteriormente, é essencial à ideologia que ela seja inconsciente, quer dizer, que não se dê conta de tal fato, de subsistir graças ao irreconhecimento de suas condições de produção, portanto, de seu significado profundo. Não se reconhece portanto a ideologia e seu funcionamento senão na medida em que alguém se coloque de fora de seu domínio, do qual alguém conseguiu escapar pelo menos em certa medida. O conhecimento da ideologia é “hetero-interpretativo”. Obtem-se acesso a ele porque, depois de sermos prisioneiros da ideologia, consegue-se em certo momento – sob a pressão de novas experiências e, sobretudo, de uma nova opção política e de uma nova *praxis* – a descoberta de sua inter-relação com as estruturas de dominação. Daí a enorme dificuldade, senão a impossibilidade, de um diálogo com aqueles que a suspeita sobre o caráter ideológico de seu pensamento e de sua ação educativa ainda não se revelou.

Dominação e Ideologia

1ª Parte (Primeiro capítulo)

Para caracterizar a ideologia dominante analisaremos sucessivamente a sua gênese, a sua função, seu conteúdo e seus mecanismos.

1. Gênese da ideologia

Centrada sobre a divisão do trabalho em manual e intelectual, e, portanto, sobre a exploração dos trabalhadores por parte dos detentores do poder econômico, a economia capitalista é estruturalmente posta – em escala nacional e internacional – ao serviço de uma minoria que constitui a classe dominante. A luta de classe é, antes de mais nada, o próprio antagonismo, radicado na própria dinâmica do sistema, entre os interesses objetivos da classe dominante e os interesses objetivos dos trabalhadores.

Porém o domínio da economia sobre o conjunto da sociedade é tal que a luta de classe invade também todos os outros campos, em particular o campo político, cultural e religioso. Assim o Estado, cujo papel fundamental é o de assegurar o funcionamento da economia, se encontra concretamente na obrigação de gerir os interesses da classe dominante. A história humana não está ancorada sobre as idéias e sobre os ideais, mas sim sobre as relações de dominação e de produção.

Este fato impõe uma nova leitura das mesmas idéias e de sua história. Para compreender a cultura é necessário, em certo sentido, sair dela. A abordagem espiritualista que estuda os conhecimentos – em suas relações e concatenações – unicamente do lado de dentro da cultura, como se constituíssem uma esfera totalmente autônoma, demonstra-se radicalmente insuficiente. O sentido profundo dos conhecimentos, e em primeiro lugar de sua própria visão, lhe escapa. O significado emerge somente se o conhecimento invade a totalidade social da qual faz parte. Tratando-se de uma sociedade lacerada por um conflito estrutural, as idéias serão marcadas, decisivamente, em seu próprio conteúdo e em sua própria gênese. Onde uma sociologia

funcionalista não vê senão o efeito de uma determinação social indivisa, o materialismo histórico vislumbra o produto de uma dominação de classe.

Assim sendo, a classe dominante sente a necessidade de se justificar: aos seus próprios olhos e aos olhos da sociedade. E esta é uma “racionalização”, procedimento pelo qual o indivíduo procura uma explicação logicamente coerente e moralmente aceitável de uma situação cujas motivações verdadeiras escapam-lhe. Transferido ao plano coletivo, faz com que a classe dominante represente os seus próprios interesses como a expressão do interesse geral, do bem comum. A classe dominante identifica-se com a natureza, com a pátria, com o povo. O que é bom para a classe dominante é bom para a nação; aquilo que é verdade e verdadeiro para a classe dominante é verdade e verdadeiro para a nação.

Mas este é um procedimento inconsciente. É de fato essencial para a ideologia ignorar as próprias condições de produção e consequentemente os interesses de classe que a própria ideologia defende. Portanto torna-se necessário distinguir dois níveis da ideologia: o da consciência, do qual vem à tona o seu sentido aparente, superficial, subjetivo, ilusório; e aquele inconsciente, onde se revela o seu significado profundo, objetivo, real. A consciência, onde tudo se realiza em termos de verdadeiro e de falso, de bom e de ruim, de belo e de feio; e o inconsciente onde se desvelam as relações de força, de dominação, de produção. Daí a necessidade de uma segunda leitura, de uma hermenêutica de todas as expressões da cultura, que a coloque ao mesmo tempo na sua densidade própria e como transposição de uma relação de forças.

Não se trata de explicar adequadamente a cultura mediante um jogo de interesses econômicos e políticos; mas simplesmente de descobrir como, mesmo movendo-se com uma relativa autonomia, a cultura é marcada pela necessidade da classe dominante de justificar-se. No plano da cultura, os interesses de classe não explicam tudo mas impregnam tudo. Tornam-se portanto um obstáculo à revelação da realidade, na medida em que os interesses em jogo exigem que a realidade permaneça velada. Assim como o egocentrismo e o autoritarismo impedem que uma pessoa consiga sair de si mesma e de colocar-se desde um ponto de vista geral, objetivo, da mesma forma o egocentrismo e o autoritarismo dos grupos impedem à classe dominante de colocar-se do ponto de vista dos interesses gerais e

1ª Parte
/1º Cap.
/1

de atingir uma realidade. As relações de dominação se nutrem de ilusão e de falsidade. Há certamente incompatibilidade estrutural entre os interesses da classe dominante e a verdade.

Nestas condições, o verdadeiro sujeito da cultura não é o indivíduo enquanto tal, mas a classe que se exprime através da voz dos próprios membros e fixa para os próprios intelectuais limites precisos que só excepcionalmente são ultrapassados. Por força da divisão do trabalho, a classe dominante conta, entre seus próprios membros, com a maior parte dos intelectuais, encarregados, segundo a expressão de Marx, de erigir como teoria a ilusão que a classe dominante forma de si mesma. A classe dominante detém, sem dúvida, as alavancas de produção e de reprodução da cultura: pesquisas e publicações especializadas, meios de comunicação de massa, instituições educativas, movimentos políticos e sindicais, instituições religiosas etc.

Através de todas estas vias a classe dominante tem o poder de inculcar a própria cultura ao conjunto da nação. As suas idéias tornam-se assim as idéias dominantes da época. A classe que é a potência material dominante da sociedade torna-se, também, a potência espiritual dominante. A classe dominante domina a cultura através da cultura. Se é verdade que a cultura é sempre um poder, especialmente na época da revolução técnica, a apropriação da cultura por parte de uma classe é um dos fatores essenciais da apropriação do poder.

A empreitada de dominação encontra ecos psicológicos tanto no consciente como no inconsciente das classes dominantes. De fato, o seu sentimento de frustração busca compensação em uma cultura ilusória. Essa busca fundamenta-se em uma identificação com os mais fortes e na adesão às idéias mais fortes.

A cultura dominante torna-se por isso estruturalmente dualista, tal como a sociedade da qual ela tem origem. Ela apresenta-se em duas faces: uma para os trabalhadores intelectuais e outra para os trabalhadores manuais, para dirigentes e para dirigidos, para patrões e para escravos. Existe portanto uma cultura popular, proletária, que é um setor da cultura dominante, um seu sub-produto; uma cultura dominada e que se distingue essencialmente da cultura popular ou proletária enquanto cultura alternativa ou contra-cultura, da qual falaremos mais adiante. A cultura dominada forma os membros das classes populares para aceitar sua própria condição, e para sonhar com uma promoção social estipulada pelos modelos burgueses. Ela

é “dominada”, de resto, não somente nos conteúdos, mas mesmo no modo como vem inculcada, como uma “vulgarização” de um depósito sagrado que o povo, objeto da cultura como do dinheiro, deve acolher com submissão.

A dependência que ela gera tem esta característica: não é perceptível como tal pelas pessoas subjugadas. A ilusão da liberdade é parte ativa desse estado de coisas. A ideologia é uma prisão invisível. É uma forma de violência no plano simbólico, mas é solidária com a violência institucionalizada nas estruturas econômicas e políticas; uma violência de tal modo profunda que consegue mascarar a servidão que gera.

O principal sucesso da ideologia está justamente em cegar as massas sobre sua própria condição; em garantir à minoria dos exploradores o apoio de uma “maioria silenciosa” de explorados; em conseguir que os escravos lutem para defender sua própria escravidão.

A dominação de classe está, muitas vezes, intimamente articulada – sobretudo nos países do Terceiro Mundo – com a dominação internacional, isto é, o colonialismo, seja em sua forma manifesta seja, sobretudo, em sua forma mascarada, o imperialismo. A descolonização política e a independência formal que nunca trouxeram consigo a descolonização econômica e a independência real, também não implicaram uma descolonização cultural. Ora, a ideologia colonialista é uma forma típica de ideologia dominante. Assim como a metrópole representa aos olhos dos outros e aos olhos de si mesma a própria dominação como um trabalho de civilidade, identificando os próprios interesses com o interesse geral, da mesma maneira ela inculca a própria cultura, elaborada segundo o ponto de vista de seus próprios interesses, como uma cultura universal que autoriza a sufocar as culturas e as línguas locais.

Nos países dependentes existe ademais uma profunda solidariedade entre a dominação externa e a dominação interna. A nação dominadora conta com a “colaboração” das burguesias nacionais para dominar as classes populares. A cultura se torna assim, ao mesmo tempo, instrumento de dominação externa e interna.

Por outro lado, o colonialismo cultural apresenta modelos particularmente aptos a trazer luzes sobre a dominação de classe, o que justamente, é uma forma de colonialismo interno, pelo qual a classe dominante assume o posto da metrópole.

2. Função da ideologia

1ª Parte
/ 1º Cap.

O papel constitutivo da ideologia é o de *legitimar* a sociedade de dominação apresentando as desigualdades econômicas e sociais, a divisão do trabalho, a propriedade privada, a estrutura hierárquica, como radicadas na própria natureza do homem, da sociedade, da economia, e excluindo por isso mesmo como impossível ou perigosa a hipótese de uma alternativa global.

Na medida em que no estado atual de maturação da consciência coletiva a sociedade de dominação não pode mais se justificar, a ideologia procura *mascarar* seus aspectos conflituais através de mecanismos de censura: ela projeta uma imagem revirada na qual o interesse geral se identifica com o interesse da classe dominante.

Ainda na medida em que a sociedade de dominação não se possa justificar, a ideologia fornece às frustrações coletivas um lugar de *compensações*. Ela oferece ao protesto um espaço que, mesmo não incidindo sobre os mecanismos fundamentais do sistema, cria de qualquer maneira a ilusão de liberdade. É como se a solução fosse dada simplesmente por ter sido proclamada; como se a alienação fosse eliminada simplesmente por ter sido denunciada. A cultura se torna assim um meio para contornar os problemas, um ponto de fuga, uma válvula de segurança que impede a explosão da situação. Ela fornece às contradições reais um desbloqueio ideal, aos problemas efetivos uma solução ilusória.

Mas se os princípios proclamados pela ideologia e aqueles encarnados nas estruturas são entre eles contraditórios, como podem uns e outros plasmar a mesma pessoa? Não se anulariam um ao outro? Certamente não. Porque o sistema se mantém firme graças a este dualismo, a esta ruptura, a este jogo duplo, graças a esta possibilidade de proclamar valores que, objetivamente, é incapaz de realizar, de satisfazer no plano das aparências as aspirações que reprime no plano da realidade.

A ideologia faz parte do “vivido” mas só enquanto é separado, fora daquilo que efetivamente se vive, seja na profundidade do inconsciente seja nas relações sociais subjetivas. Esta contradição entre o “vivido” e a vida real, entre os valores afirmados e os valores buscados, entre a liberdade proclamada e a dependência gerada, é disso tudo que é constituída a ideologia.

O sistema vive desta falsidade estrutural, desta hipocrisia inconsciente. Tem necessidade de homens que se adaptem porque não a vislumbram como tal; para que eles próprios, criados pelo sistema à sua própria imagem, reproduzam em suas vidas o mesmo dualismo e a mesma falsidade estrutural. Assim eles aceitam como normal que se pensem e se digam coisas que não se vivem, e que são, objetivamente, irrealizáveis. O escopo fundamental da ideologia é, definitivamente, o de plasmar esse tipo de homem, do qual o sistema tem necessidade para subsistir e que chamamos de “homem da ordem”. Tentemos traçar-lhe o perfil.

O “homem da ordem” é aquele que concebe o seu desenvolvimento como a adesão a uma norma externa, a um sistema pré-existente de valores, a uma ordem moral e política, a uma lei, que concretamente coincidem com o sistema de valores dominante na sociedade (familiar, civil, religiosa) da qual faz parte e que ele considera como uma emanção da natureza das coisas ou da vontade de Deus. O seu comportamento fundamental é claramente o de docilidade frente às leis; docilidade que requer o sacrifício de todas as aspirações que possam entrar em conflito com a lei, incluindo a aspiração à liberdade. A aspiração à liberdade não vem posta como um fim, mas como um meio que se qualifica em função dos valores objetivos no qual é ordenado. A afirmação do primado da liberdade aparece, aliás, como a reivindicação do direito à libertinagem e como recusa de todo empenho moral. A docilidade diante das leis implica um respeito, tendencialmente incondicional, à autoridade que a representa, aliás, uma identificação com ela. O homem da ordem prefere os regimes fortes, até ditatoriais. Desconfia das assembléias, sinônimo para ele de desordem e de arbitrariedade das massas populares, caracterizadas a seus olhos por uma indigência cultural e moral que as torna inaptas para julgamentos e decisões.

Porém, esta identificação com a autoridade traduz uma tendência inconsciente mais geral de conceber as relações interpessoais em termos hierárquicos. Personalidade autoritária, o homem da ordem pretende dos outros, em seus confrontos, o comportamento de submissão que ele próprio adota em suas relações com aqueles hierarquicamente acima. O autoritarismo faz corpo com o servilismo. O modelo de relações que estrutura a personalidade autoritária, e que todas as outras relações reproduzem indefinidamente, é a relação da criança com os pais na família patriarcal.

1ª Parte
/ 1º Cap.

O homem da ordem tem necessidade de regras claras e precisas que orientem a sua conduta, de verdades definitivas que nutram as suas convicções, de instituições sólidas que determinem a sua vida. Daí que ele confia só no que já está provado pelo tempo e pela tradição, e se defende contra os riscos de uma renovação que denuncia facilmente como uma aventura. O questionamento da ordem constituída, sobretudo se revolucionário, lhe aparece como trabalho de subversão, fruto de confusão intelectual e de decadência moral. Isto provoca-lhe um sentimento de ansiedade, até de angústia: ele recebe-a como uma obscura ameaça à sua segurança. Defende-se proclamando a própria fidelidade à autoridade e à verdade. Desconfiado do próprio pensamento ele procura um apoio externo. A autoridade exerce sobre suas convicções uma influência mais decisiva de que a própria evidência. Suas idéias serão portanto as idéias dominantes em sua época, ou em sua sociedade. O autoritarismo é indissociável do conservadorismo.

O homem da ordem identifica-se fortemente com o seu próprio grupo familiar, político, religioso etc, que tende a colocar no centro do próprio universo, mesmo do universo mais universal, fazendo dele o lugar privilegiado, senão exclusivo, dos valores e da verdade. Preocupado em salvaguardar a identidade do próprio grupo, é exclusivo no confronto com outros grupos. Inclina-se pelo "familismo", pelo nacionalismo, pelo racismo, pelo sectarismo. Mas através da autoridade, grupo, valores, verdade, é a sua própria pessoa que ele inconscientemente tende a pôr no centro do mundo. É à sua pessoa que ele tende a subordinar os outros. O autoritarismo é essencialmente egocêntrico, inconscientemente, bem entendido. A estrutura autoritária é, em grande medida, inconsciente. É, aliás, caracterizada pela distância e a contradição entre o consciente e o inconsciente, entre o modo com o qual o sujeito se representa a si mesmo e o modo com o qual existe profundamente. Equivale dizer que a personalidade autoritária não poderá reconhecer-se como tal.

Existe então uma afinidade impressionante entre a estrutura da personalidade autoritária e a estrutura da sociedade autoritária. Afinidade que não tem nada de surpreendente para quem compreende o quanto profundamente um e outro se condicionam reciprocamente.

Podemos como conclusão definir ideologia como um "sistema de interpretações da realidade, produto das relações estruturais de dominação tendentes a reproduzi-las que têm por isso mesmo um

caráter ilusório”; ou mesmo, com maior precisão, como um “sistema de interpretação da realidade que a classe dominante de uma sociedade determinada produz e inculca através de mecanismos inconscientes, para legitimar a própria dominação e na qual se exprime em particular a imagem que a classe se faz da sociedade como também seu projeto histórico: imagem que na realidade é revirada de cabeça para baixo, e projeto que na realidade é o oposto daquele trilhado pela dinâmica objetiva do sistema”.

3. Conteúdo da ideologia

A ideologia, como a cultura dominante, é tentacular: está presente nos ângulos mais remotos do sistema, como o ar que se respira. Em particular nas ciências humanas cuja “objetividade” orienta, mas também nas ciências econômicas, sociológicas, históricas, ou mesmo psicológicas, psicanalíticas e pedagógicas. Da mesma forma está presente nos meios de comunicação de massa, fornecendo o esquema com o qual é interpretada ou mascarada uma ocorrência.

A ideologia está escondida mesmo na linguagem. A linguagem, com efeito, não é só um instrumento de comunicação dos conhecimentos, mas também a cristalização de um pensamento; saber falar é, além do mais, uma das formas de poder que a classe dominante se reserva; enfim, a sujeição às leis da linguagem, aceitas como leis absolutas, faz corpo com a sujeição às leis do sistema. Aprender a falar significa aprender a obedecer.

Mesmo na diversidade de seus setores e de suas formas, a ideologia do capitalismo apresenta todavia um certo número de constantes: ela é “espiritualista”, individualista, analítica, naturalista, irênica.

A ideologia é “espiritualista”, isto é, a sua análise da sociedade e da história está centrada mais sobre as idéias e os ideais de que sobre as relações de força. Ela concebe a cultura, em particular a ciência, como totalmente autônoma com respeito ao modo de produção. Ela se proclama desinteressada, preocupada apenas com a verdade. Denuncia como “ideológico” qualquer pensamento dominado por interesses práticos. Refuta a politização como uma forma de instrumentalização. Atribui importância particular ao estudo do passado e à pesquisa puramente erudita, atribui à cultura, à verdade, aos valores, uma existência atemporal.

A ideologia é individualista. Assegurando o primado do indivíduo

1ª Parte
/ 1º Cap.

na sociedade, a ideologia representa a sociedade como um conjunto de indivíduos, estabelecendo entre eles relações inter-subjetivas, de ordem psicológica ou mesmo moral. Ela propõe um ideal de perfeição e de ascensão exclusivamente pessoais. Assume a defesa dos “direitos do homem”, isto é, dos indivíduos considerados isoladamente; dignidade da pessoa, liberdades pessoais, propriedade privada, livre iniciativa. Concebe o progresso econômico como resultante de um conjunto de esforços pessoais dominados pela procura do lucro. A ideologia espera a mudança da sociedade exclusivamente como mudança dos indivíduos. O individualismo encontra seu próprio prolongamento no familismo, imagem da sociedade como um conjunto de mônadas familiares e como projeto de homem cujo desenvolvimento está centrado na virtude e felicidade familiar.

A ideologia é analítica. As descrições que ela elabora e as soluções que ela propõe defrontam-se com os problemas singularmente, fora do contexto global do sistema. E isto, em nome do realismo, da adesão ao concreto, das exigências técnicas e divisões do trabalho, e da especificidade das várias ciências. Por isto mesmo, a ideologia censura os problemas de fundo, os quais só emergem em uma perspectiva de conjunto.

A ideologia é naturalista. Põe constantemente os problemas como relações entre o “homem e sua natureza”. Pesquisa os fundamentos dos males da sociedade, das desigualdades, da divisão do trabalho e da hierarquia social na própria natureza do homem, da sociedade e da técnica; nos fatores ontológicos, biológicos, psicológicos. Identifica as leis do sistema com as leis da natureza. Uma alternativa fundamental ao sistema capitalista, uma sociedade sem classes, aparece como um sonho romântico. A ideologia concebe a vida moral como a adesão a um sistema de normas radicadas na natureza das coisas, e, portanto, imutáveis.

A ideologia é irênica. Colocando-se do ponto de vista do “homem” e do “cidadão”, defende o “interesse geral”, o “bem comum”, a “grandeza” do país, que identifica de fato com os interesses da classe dominante, em particular com a expansão econômica. A sua imagem da sociedade é a de um organismo ou de uma família, com diversidade de membros e de funções. Padrões e operários aparecem como agentes complementares ligados por um livre contrato. Considera o pertencer ao mesmo país como uma fonte de interesses comuns bem mais fundamental de que a diversidade

provocada pelo pertencer a diferentes classes. De resto, a ideologia “relativiza” este conceito de classe julgando-o pouco científico e o substitui com aqueles de categorias ou de extrato social. Descarta como maniqueísta e sectária qualquer análise nos termos de luta estrutural. Proclama-se imparcial nos confrontos dos conflitos sociais e igualmente crítica nos confrontos dos vários interesses em jogo, equidistante de todos os “extremismos”, lugar de unidade e de reconciliação. Para a solução dos problemas, conta com todos os homens de boa vontade, unidos entre si pelo diálogo, pelo acordo e pela participação; a ideologia preconiza a “unidade nacional” e condena o divisionismo: unidade que deve realizar-se em torno das autoridades consideradas “responsáveis” pelo interesse geral.

Sobre todos esses pontos a ideologia proclama, portanto, posições em contraste com a dinâmica objetiva do sistema que ela contribui assim para mascarar e consolidar. O espiritualismo, por exemplo, camuflando a efetiva dependência da política, da cultura e da religião da base econômica, termina concretamente por reforçar a dependência e assim o materialismo real. Assim o irenismo conclamado, escondendo os conflitos de classe, não faz mais que acentuar a dominação e, por isso mesmo, os conflitos reais. A todos os níveis reencontramos portanto esta falsidade estrutural da qual a ideologia se nutre e com a qual o sistema se defende.

4. Ideologia e recalçamento

Esta cegueira é provocada por um recalçamento da verdade, pela proibição de pensar, pela censura de toda e qualquer crítica. As suas raízes estão naquele medo da verdade que, junto com o desejo da verdade, existe no coração de todo homem.

Este medo é, de resto, ele mesmo velado: manifesta-se como uma sacralização da “verdade”, que substitui sua evidência tornando-a intocável, subtraindo-a ao crivo da crítica.

O desejo assim recalçado é a exigência de verificar pessoalmente as afirmações que dão sentido à própria vida, de assumir a responsabilidade e o risco; é portanto a recusa de ater-se às idéias correntes e às crenças políticas, religiosas etc que pretendem uma adesão cega.

Mas é, em última análise, o medo da liberdade que gera o medo

1ª Parte

da verdade. Existe de fato, no coração de todo homem, o desejo e o medo da liberdade. Por um lado, a aspiração ao amadurecimento, a tomar na própria mão a vida, e a abrir-se um caminho pessoal, com todos os riscos que isto comporta, refutando toda norma que não esteja fundada sobre o amor ao próximo e também no respeito à sua liberdade, contestando toda autoridade que não seja a expressão de uma responsabilidade comunitária. Por outro lado, a necessidade de ordem e de segurança, de situar a própria vida em um quadro pré-existente, de evitar as aventuras, de partir de verdades reconhecidas e de valores seguros, de identificar-se com instituições e autoridades sólidas. De uma parte ainda o desejo de tornar-se autônomo com relação aos pais; de outra, o de prolongar indefinidamente a dependência em relação a eles, projetando sua própria face sobre as instituições, as autoridades, as normas, o sistema.

É no campo sexual que esse conflito se manifesta mais clara e profundamente. O desejo de liberdade implica, verdadeiramente, o desejo de viver plenamente a própria sexualidade, aceita como uma dimensão essencial da realização de si mesmo, não impondo outros limites senão os do amor e da liberdade do próximo, isto é, da maturidade humana. O desejo da ordem implica a necessidade de submeter a vida sexual a um conjunto de normas exteriores, subordinando-a à procriação e ao matrimônio e culpando o prazer sexual como tal. Ora, submeter a sexualidade a um sistema de normas externas significa submeter a estas normas a própria vida como um todo.

O recalamento da liberdade é um conjunto de mecanismos pessoais e sociais, por força dos quais o desejo não emerge nunca à consciência como exigência fundamental e legítima, cuja satisfação é essencial para a realização do homem, mas que aparece apenas com um coeficiente de culpa.

O desejo assim reprimido age todavia de modo decisivo sobre a consciência. É traduzido em numerosos sintomas, dos quais a consciência não localiza a origem mas que de fato são o resultado de uma sexualidade desviada. Traduz-se em uma censura, em um complexo de símbolos, mas sobretudo no tipo de personalidade que contribui de modo decisivo a formar. A sexualidade reprimida determina sobretudo um comportamento de sujeição às normas que devem regular a vida sexual, e a vida em geral, como também às autoridades que presidem o funcionamento do sistema. Isso provoca aquele estado de ansiedade, de insegurança, de inibição,

de paralisias interiores, que origina a dependência e a identificação com o sistema.

Conclusão

A luta de classes a partir da qual essencialmente analisamos a ideologia não representa senão uma das relações estruturais de dominação, que é sem dúvida a fundamental, mas não a única. Relações análogas existem até entre as nações, as raças, os sexos, as gerações, as religiões etc. Não existem somente no quadro da macro-sociedade mas também no quadro da micro-sociedade: como a família, a escola, a igreja etc. Assim, a cultura dominante será “ocidental”, “branca”, “masculina”, “adulta”, “cristã”.

Uma análise completa da sociedade, e em particular uma teoria da ideologia, deve defrontar-se com estas várias formas de dominação em suas especificidades; deve, por outro lado, aprofundar o significado que cada uma delas tem no conjunto, estudando suas relações com a relação de classe. Será portanto uma análise diversa tanto da ideologia liberal, que estuda cada forma de dominação por si mesma, considerando-a independente do conjunto do sistema; quanto da marxista economicista, segundo a qual a dominação de classe explica adequadamente todas as outras.

Esta análise tornará evidente a coerência do sistema em todos os seus setores, esclarecendo os fundamentos econômicos e políticos das várias formas de dominação e descobrindo, no coração de cada uma dessas formas, o mesmo projeto de homem.

*Conclu-
são*

Dominação e Educação

(Segundo capítulo)

I. A educação autoritária

A educação suscita o mesmo problema de interpretação que a cultura da qual faz parte, e que transmite. A análise pode ser conduzida desde o interior desta cultura, concebida como uma esfera autô-

1ª Parte
/2º Cap.
/1

noma; ou do lado de fora, a partir das lutas econômicas e políticas que estruturam a sociedade. Ela pode assim reproduzir a imagem que a sociedade faz da educação, e em função da qual a maioria dos educadores concebe o próprio papel, ou mesmo buscar, para além destas representações, a dinâmica objetiva.

Estes dois ângulos visuais dão origem a descrições diversas até mesmo opostas da educação, de seus agentes, de seus objetivos. Para a cultura dominante a educação é uma relação específica, interpessoal, entre educadores e jovens no quadro das instituições educativas. Do ponto de vista revolucionário, por sua vez, a educação é a ação conjunta, consciente e inconsciente, com a qual o sistema plasma as personalidades. E as plasma com a sua ideologia, tanto em suas formas elaboradas quanto em sua forma difusa na consciência e no inconsciente coletivo. Plasma as personalidades com o próprio tipo de exigências e relações que impõe, e com os princípios que se encarnam no funcionamento de suas estruturas: dominação e exploração do homem por parte do homem, lei do mais forte, motivação do trabalho mediante o interesse privado e a competição etc. Mais do que um conjunto de iniciativas humanas no quadro das relações interpessoais, a educação é por isso uma relação objetiva entre o homem e a sociedade. Mais que um período particular e uma esperança setorial da vida, ela é uma realidade permanente e enredante.

Em tais condições, toda a teoria da ideologia que expusemos é ela própria uma análise da educação: propriamente a parte fundamental.

É portanto a classe dominante o verdadeiro agente da educação integradora: os “educadores” são apenas seus mandatários. É ainda a classe dominante que designa à educação o seu fim autêntico, de cujos “fins” aquilo que os educadores estabelecem não passa de formulações enganosas.

É porque se considera autônoma com respeito ao conjunto do sistema e aos seus conflitos que esta ação educativa é integradora. Não é porque o educador se propõe a integração do aluno no sistema que ele efetivamente integra, mas porque se abstrai de fazê-lo. Não é porque o educador quer inculcar a ideologia dominante que ele a inculca, mas porque não a percebe como tal. É porque é ele próprio prisioneiro sem sabê-lo que introduzirá os jovens em sua própria prisão. É por estar integrado que será integrador. É o seu apoliticismo que será a razão principal de sua participação política.

Se isto é verdade, a função integradora da educação, como da ideologia, não pode ser percebida senão a partir de uma análise política solidária com uma práxis revolucionária.

Mas não é só o conteúdo da cultura que é integrador: assim também é o comportamento de submissão nos seus confrontos. Esta relação que a criança adota com respeito à cultura dominante e à sociedade é gerada e simbolizada em sua relação com o educador, sacerdote desta religião que é a cultura. A educação reflete e prefigura na sua própria estrutura aquela relação autoritária que ela inculca como modelo das relações humanas. O homem de amanhã realizará com os seus superiores no Estado, na fábrica ou na Igreja uma relação análoga àquela que terá estabelecido com seus pais e mestres.

Mas o que é exatamente o autoritarismo? É necessário distinguir entre o autoritarismo formal e autoritarismo substancial. O autoritarismo substancial trata sobre os fins da educação, enquanto o formal trata de seus métodos. O autoritarismo substancial organiza a educação em função da integração do homem na sociedade, da sua inserção em um sistema de valores pré-estabelecidos. Isto implica, da parte do educador, a intenção consciente ou inconsciente, de reproduzir-se no outro, de formá-lo à sua própria imagem, ou talvez à imagem de seus sonhos frustrados, procurando formar aquilo que ele mesmo teria querido ser, e impelindo-o a ir mais adiante, desde que na mesma direção. A educação autoritária é portanto, em sua inspiração profunda, egocêntrica. É uma forma de violência.

Este autoritarismo substancial pode plenamente coexistir com um liberalismo formal que não aposta em restrições ou em castigos físicos, mas sim na chantagem afetiva ou na pressão moral; com métodos “ativos”, mas que aceitam passivamente os fins estabelecidos pelo sistema; como uma certa “educação liberadora” apolítica que arrisca a formar jovens a moverem-se livremente no interior de sua prisão invisível. O autoritarismo latente da educação liberal é assim, em definitivo, ainda mais eficaz do que o autoritarismo declarado, o qual, sobretudo em nossos dias, provoca facilmente a revolta contra o educador e contra a sociedade. A violência simbólica é tanto mais efetiva quanto mais é oculta.

A educação autoritária será em princípio repressiva no campo sexual, sendo o recalque da sexualidade um fator muito importante da personalidade autoritária. O silêncio no terreno sexual que tem caracterizado toda uma tradição pedagógica é solidário com o silêncio

1ª Parte
/2º Cap.

no terreno político; e é outrossim preñhe de sentido. A educação integradora é apolítica e assexuada. Este silêncio, de resto, não é quebrado por aquela “educação sexual” que trata a sexualidade unicamente como fenômeno biológico sem abstrair-se para suas dimensões psicológicas; e nem mesmo por aquela educação que ignora as dimensões sociológicas e políticas da liberação sexual, reduzindo-a a uma mutação psicológica e psicanalítica.

É a família autoritária, “célula da sociedade”, o lugar privilegiado da educação integradora, através do tipo de relação que instaura entre pais e filhos desde os primeiros meses de vida, e entre o homem e a mulher. A esse respeito, chamo a atenção para uma passagem de Freud que nos parece particularmente iluminadora. “O super-ego da criança não se forma à imagem dos pais mas à imagem de seus super-egos. Ele se preenche do mesmo conteúdo, torna-se o representante da tradição, de todos os juízos de valor, que se perpetuam assim através das gerações. Pode-se adivinhar facilmente qual a importância que poderia ter para a compreensão do comportamento social do homem... – por ventura até quais sugestões práticas poderia ter para a educação – a consideração do super-ego. Provavelmente as concepções da história ditas materialistas enganam-se sub-valorizando este fator. Desembaraçam-se afirmando que as ‘ideologias’ do homem não são senão o produto e a super-estrutura das condições econômicas atuais. Isto é verdade, mas muito provavelmente não é toda a verdade. A humanidade não vive nunca plenamente no presente; nas ideologias do super-ego continua a viver o passado, a tradição da raça e do povo, e somente pouco a pouco ela se contagia com as influências do presente, com as mudanças, continuando no entretanto a desenvolver na vida humana através do super-ego um papel potente, independentemente das condições econômicas.”²

A tentação de muitos pais é a de continuar a escolher para seus filhos, em lugar deles próprios, sobretudo no que se refere a grandes decisões (por exemplo, a profissão ou o casamento), evitando para o filho toda iniciativa e todos os riscos, prolongando assim a infância deles, cuja característica é justamente a dependência.

Este comportamento possessivo e hiper-protetor plasma a personalidade da criança desde os primeiros anos de vida e se exprime em um tipo de educação ancorado sobre a docilidade, cujo fim é inserir progressivamente a criança no mundo dos valores dos

2. *Neue Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, em *Gesammelte Werke*, Fischer, Frankfurt, vol xv, páginas 73-74 [ed. bras. trad. Paulo Cesar de Souza, Companhia das Letras]

adultos, ensinando-lhe o que “se deve dizer” e aquilo que “não se deve dizer”, o que “se faz” e o que “não se faz”, e conduzindo-a a comportar-se “como gente grande”. A criança necessita assim de ser constantemente reassegurada pelos outros nas suas escolhas e se culpa em função dos julgamentos dos outros. Chega portanto a assumir passivamente as escolhas de seu ambiente familiar e cultural; e a crer que escolheu enquanto na realidade outros escolheram por ela. Chega sobretudo a não adquirir jamais aquela capacidade de fazer de modo autônomo as próprias escolhas fundamentais, que é de fato a característica da maturidade.

Estamos no coração de um dos conflitos quotidianos, tanto mais profundo quanto não se opõem duas idéias mas, duas personalidades que fazem parte uma da outra.

Não se pode dizer que estes pais não amam seus filhos. Pelo contrário, amam demais. Mas, sobretudo amam mal, quer dizer, de modo a não favorecer seu amadurecimento. Amam como prolongamento de si mesmos, e não como realidades novas, o que corre o risco de ser uma forma mascarada de egoísmo. A causa desta incapacidade de amar é a imaturidade.

Pais imaturos geram filhos imaturos.³

3. Cfr. *Cristianesimo, liberazione umana, lotta di classe* pp 71-72

2. A escola de classe

Aos pais autoritários sucedem sem descontinuidade professores autoritários. A escola, lugar por excelência de “preparação para a vida”, é um dos mais potentes fatores de integração. Ela é o templo daquela religião que é a cultura dominante. Seja pela cultura que inculca, pela discriminação que pratica, pelo sistema de relações que instaura, pela distância que toma da sociedade.

A cultura que ela inculca é substancialmente a cultura dominante esquematizada nos “programas escolares”. Chamadas orais, tarefas, exames etc, devem atestar o grau de assimilação desta cultura, e permitir assim selecionar e hierarquizar as “capacidades” dos alunos.

A escola, ademais, pratica estruturalmente uma discriminação de classe. As crianças das classes populares ou não chegam à escola, ou quando conseguem são amplamente deslocadas para as últimas posições da hierarquia escolar. Não é então a escola que é conside-

1ª Parte
/2º Cap.

rada inadequada aos seus deveres educativos, mas sim os alunos que são julgados inadequados à escola. E mais ainda. A escola é estruturada de tal modo que cria um duplo canal, em função das diversas classes e da divisão do trabalho: um superior, reservado de fato aos filhos da classe dominante, que os prepara para o trabalho intelectual e conseqüentemente para as responsabilidades diretivas; e por outro lado, um inferior, destinando aos filhos das classes populares, preparando-os para o trabalho manual e para as obrigações de execução.

Apesar das diferenças de seus métodos, os educadores, na medida em que contribuem para difundir a ideologia dominante, servem aos interesses da burguesia e são corresponsáveis pela exploração das classes populares. Isso é tão mais paradoxal quanto um certo número desses pedagogos se consagrar à educação dos filhos dos pobres. Mas, na medida em que inculcam neles a ideologia dominante, eles os preparam para ocupar dignamente o seu lugar de explorados, ou mesmo a conseguir a própria ascensão segundo os modelos vigentes, abandonando a própria classe e integrando-se à classe dominante. A sua perspectiva torna-se assim a de mudar de classe e não a de mudar a sociedade. Este “serviço do povo” torna-se por isso objetivamente, e contra as melhores intenções, o melhor serviço prestado à burguesia.

A escola desenvolve ainda um papel integrador pelo sistema de relações, autoritárias e competitivas, que injeta no interior da própria comunidade educativa. O professor, patrão absoluto em sua sala de aula, tem um poder de vida e de morte sobre os alunos, poder que se exprime em particular no direito de dar sobre as tarefas escolares dos alunos e sobre suas capacidades intelectuais um julgamento inapelável.

Este julgamento tem, por outra parte, caráter discriminatório enquanto sinaliza a competitividade e cria entre os alunos relações hierárquicas. A escola torna-se assim um grande pólo de concorrência que abre caminho para uma outra concorrência que é a vida social. Ela é competitiva como a economia. Na educação, como na vida real, ter sucesso significa ser o primeiro, o mais forte.

A competição alimenta o autoritarismo, até mesmo porque arbitrada pelos educadores deve necessariamente referir-se a parâmetros comuns tomados como unidade de medida, isentos de contestações. Vice-versa, a abertura à criatividade pessoal, dando lugar a

feitos originais e não-avaliáveis, tornaria impraticável um sistema competitivo. A escola finalmente desenvolve um papel integrador mediante a “distância” que mantém e a autonomia que, sobretudo ao nível universitário, reivindica com respeito ao sistema social. Ela gera assim aquela concepção “espiritual” da cultura que favorece a aceitação acrítica da sociedade.

Por outra parte, a função integradora do sistema escolar não coloca em questão a retidão moral e a dedicação dos educadores, nem a qualidade dos serviços que, no plano pessoal, servem a seus alunos, mas obedece a leis objetivas mais fortes que as pessoas.

3. Crise da educação ou crise da escola?

A nossa análise do sistema escolar é por muitos aspectos vizinha à de Ivan Illich. Mas, afasta-se dela em um ponto essencial, que toma partido em direção oposta no que concerne tanto à interpretação do conjunto quanto na busca da alternativa. Na análise de Illich a descrição e a explicação, a fenomenologia e a axiologia parecem desiguais quanto ao valor. Illich descreve com vigor o caráter autoritário e discriminatório da escola, assim como o tipo de homem e de sociedade que ela se propõe a formar.

Condicionadas pela própria escola a ver o ensino institucionalizado como uma necessidade, “as pessoas perdem o incentivo de desenvolver-se de modo independente, não encontram mais nada que lhes atraia no estado de recíproca relação, e se fecham diante das surpresas que a vida oferece quando não determinada pelas determinações institucionais”.⁴ Para explicar essa função da escola, ele recorre em última instância à natureza da própria escola, ao seu caráter institucional e obrigatório. É a institucionalização da educação que a torna nefasta, assim como é a institucionalização da fé que provoca a sua traição. A escola não é senão um paradigma daquela contradição entre os valores e a instituição que Illich denuncia em todos os níveis: partido, exército, Igreja, meios de comunicação e de informação etc.

É a institucionalização que explica o caráter autoritário e discriminatório desses vários setores da vida social e que provoca inevitavelmente um “processo de degradação global”.⁵

“Toda necessidade simples para a qual se encontre uma nova

4. Illich, *Descolarizzare la società*, Mondadori, 1972, pp 85.

5. Idem, pp 22.

6. Idem, pp 124.

solução institucional permite inventar uma nova classe de pobres e uma nova definição da pobreza".⁶ O indivíduo abandona assim toda responsabilidade para deixá-la à instituição.

7. Idem, pp 75.

Mas "essa transferência da responsabilidade do indivíduo para a instituição, sobretudo quando é aceita como uma obrigação, é uma garantia de regresso social".⁷

8. Idem, pp 122.

Para Illich, portanto, não é o sistema econômico e político que funda a orientação das várias instituições, particularmente a da escola. "A escola, substancialmente, não depende mais da ideologia professada por um governo, ou por uma particular organização de mercado. Algumas instituições de base podem ser diversas de um país para outro, como a família, o partido, a igreja, ou a imprensa; mas o sistema escolar tem em toda parte a mesma estrutura, e em toda parte o seu programa oculto produz os mesmos efeitos".⁸ Aliás, parece que para ele é a escola que explica o conjunto da sociedade autoritária, tornando-se assim o lugar da contradição fundamental. "No esquema tradicional, a alienação era uma conseqüência direta da transformação da atividade trabalhadora em trabalho assalariado, que tolhia do homem a possibilidade de criar e de ser recriado. Hoje, por outro lado, os jovens alienam-se desde a escola que os isola enquanto pretendem ser tanto produtores quanto consumidores do próprio conhecimento, o qual é concebido como uma mercadoria posta no mercado na escola".⁹ É "o mero fato de que exista escola obrigatória" que divide "toda sociedade em dois reinos"¹⁰; é isto que "classifica as nações do mundo segundo o sistema internacional de castas"¹¹: "Nos países pobres as escolas explicam o atraso econômico de toda uma nação. A maioria dos cidadãos não têm acesso aos escassos meios de produção e de consumo, mas todos aspiram a entrar no sistema econômico através da escola. A legitimação da distribuição hierárquica dos privilégios e do poder não depende mais do sangue, da herança, dos favores de reis ou papas, da intransigência do mercado ou da violência da guerra mas, de uma forma mais sutil de capitalismo, isto é, a instituição hierárquica, porém liberal da escola obrigatória".¹² Esta análise determina evidentemente a alternativa proposta por Illich (que discutiremos na segunda parte deste trabalho).

9. Idem, pp 85.

10. Idem, pp 54.

11. Idem, pp 33.

12. Illich, "L'alternative à la scolarisation", in *Orientations*, Janeiro 1971, pp 119.

Mas uma análise que pretende explicar a dinâmica da escola permanecendo dentro da escola parece tão insuficiente quanto uma análise que pretendesse explicar a dinâmica da Igreja permanecendo

dentro da Igreja. Em ambos os casos a denúncia da preeminência da instituição sobre os valores almejados é certamente essencial. Mas é esta a substância do problema? O fato de que as instituições existentes contradizem os valores que proclamam é necessariamente suficiente para colocar na institucionalização, como tal, a razão última daquela traição? É isto, parece-nos, o reflexo de uma concepção individualista ou liberal dos valores, que os considera independentes de suas condições sociais de possibilidades. Este individualismo é de outra parte solidário, como acontece frequentemente, com um “espiritualismo” que permite pensar que são as escolas (e não as idéias) que governam o mundo. Uma análise do sistema escolar como instância autônoma arrisca não somente torná-lo incompreensível mas também contribui para mascarar o problema decisivo do poder. Na realidade Illich não se defronta nunca com o problema do poder econômico e político na sociedade, poder que organiza e orienta a escola e lhe impõe a própria ideologia; não leva nunca em consideração a divisão da sociedade em classes, divisão que o sistema escolar reproduz transpondo para sua própria linguagem. A semelhança entre os vários sistemas escolares do mundo inteiro, até mesmo quando fosse verificada (o que está distante de ser evidente, em especial no que diz respeito à China ou à Cuba), não provaria a autonomia do sistema escolar mas simplesmente o caráter autoritário e classista dos vários sistemas sociais dos quais o escolar faz parte.

Não se trata, bem entendido, de reduzir a escola a um reflexo da luta econômica entre as classes, perdendo de vista a sua contribuição original e autônoma; mas de colocá-la na totalidade social da qual faz parte, pondo em evidência as suas condições econômicas e políticas de possibilidades. Esta perspectiva torna aparente que a escola não produz a sociedade classista, mas contribui simplesmente para reproduzi-la; que ela se limita a ensinar aos jovens das várias classes uma educação correspondente às respectivas origens e, conseqüentemente aos respectivos destinos. Se é verdade que cada indivíduo ocupará na sociedade o lugar que a escola lhe destina, é porque cada um anteriormente já teria ocupado um lugar devidamente destinado pela sociedade classista. Se é verdade que a escola faz a sociedade, é porque antes de mais nada a sociedade fez a escola. É o poder sobre a escola que determina em grande parte o poder da escola.

1ª Parte
/2º Cap.
/3

4. Crise da educação ou crise da sociedade?

As opções fundamentais que subentendem todos os projetos pedagógicos subentendem também a análise da crise contemporânea da educação. Em nossa ótica, a razão fundamental da crise da educação, e em particular da escola, é a contradição entre o nível de consciência atingido por um número sempre maior de jovens e de mestres, mais precisamente entre a sua exigência de liberdade e de criatividade, e o estado das instituições educativas, as quais, por causa de sua ligação estrutural com a sociedade capitalista, se encontram na impossibilidade de responder-lhes. Em outras palavras, a educação reflete a ruptura e a contradição que despontam na sociedade, entre os valores proclamados e as condições objetivas de suas realizações. Como a sociedade, a educação forma um certo tipo de homem que está em antítese com os projetos que ela proclama.

A crise da educação não deriva, portanto, de sua inadaptação às exigências de uma sociedade em mutação, mas no fato de que ela reflete a crise e as contradições da própria sociedade. Não é, em primeiro lugar, a educação que está desadaptada, e sim a sociedade. Não é, portanto, o “sistema escolar” como tal que está em discussão mas sim o sistema capitalista do qual o sistema escolar é produto e não causa. Mais exatamente, a rebelião investe contra o capitalismo enquanto sistema de dominação. Por isso, ela golpeia no mesmo movimento todos os sistemas de dominação. A crise da educação é a crise do autoritarismo estrutural e do modelo de homem que ela tende a reproduzir.

A crise da educação dá assim lugar a crises dos educadores, bem diversas entre elas. Alguns educadores, que continuam a conceber sua função segundo os modelos tradicionais, sofrem devido à recusa que os jovens opõem a eles e que eles não compreendem, e assistem, impotentes, à derrocada de um mundo que ainda é o deles próprios. Outros, convencidos de que os modelos tradicionais estão ultrapassados, não vêem como substituí-los, e vivem em uma incerteza por vezes angustiada, até mesmo paralisante, que coloca em questão suas opções fundamentais. Outros, enfim, que fizeram escolhas precisas, no sentido de uma alternativa completa à sociedade capitalista e autoritária, chocam-se contra as resistências e as represálias com as quais a sociedade capitalista se defende.

Tal crise tem saída? Não é necessário dizer que, pela força das coisas, “seja qual for a atividade pedagógica ela é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição – por parte de um poder arbitrário – de um arbítrio cultural”¹³ Isto não nos parece evidente. A atividade pedagógica é uma evidência na medida em que inculca uma ideologia: assim ela é, portanto, habitualmente na sociedade capitalista e em qualquer outra sociedade classista. Mas seria também em uma sociedade alternativa? Será necessariamente assim na sociedade capitalista? O problema da possibilidade de uma relação pedagógica não-autoritária, de uma educação libertadora, é indissociável daquele da possibilidade de uma sociedade não-autoritária, em suma, do problema da possibilidade de um homem e de um mundo novos.

13. P. Bourdieu – J. C. Passeron, *La reproduction*, Ed de Minuit, Paris, 1970, pp 19.

Segunda Parte: A Educação Libertadora

A crítica da educação integradora é pertinente e construtiva só na medida em que é solidária com uma alternativa. A alternativa à educação integradora é a “educação libertadora”. Mas o que é afinal a educação libertadora? É algo a mais de que uma recusa de qualquer dependência, autoridade, norma, na educação como em tudo mais? E uma recusa pode ser uma alternativa? Por outro lado, a perspectiva de uma educação para a liberdade não é tão vaga e ambígua quanto a própria idéia de liberdade? Qual educação não pretende ser libertadora? E na medida em que saem da ambiguidade, as pedagogias que pretendem ser alternativas à educação integradora e autoritária não se tornam, de fato, a instauração de novas formas de integração e de autoritarismo? Finalmente, que sentido haverá em formar jovens para um mundo que não existe? Não será este um modo de formar desadaptados, senão propriamente candidatos ao desespero?

São perguntas decisivas para a definição de uma escolha pedagógica. Mas o seu sentido só aparece se situadas em uma problemática mais ampla, aquela que se destina à escolha fundamental. A educação integradora, de fato, faz parte de uma totalidade orgânica profundamente coerente, centrada em relações de dominação. Assim também, a educação libertadora, como a compreendemos, se insere em uma

2ª Parte

totalidade ainda por construir, em um novo projeto de homem e de sociedade. A alternativa pedagógica não encontra seu sentido a não ser dentro do quadro de uma alternativa fundamental.

O cerne da perspectiva para o estudo do problema da educação é portanto a sua relação com a revolução. Nós nos propomos aqui essencialmente ilustrar essa relação entre educação e revolução, entre escolha pedagógica e escolha fundamental, e de indicar assim o novo campo que se abre à pesquisa pedagógica, a partir do momento em que sua problemática é transformada pela ruptura revolucionária.

É supérfluo assinalar tudo aquilo que nossa pesquisa, na letra como no espírito, deve ao pensamento de Paulo Freire. Gostáramos de contribuir ao aprofundamento, para além dos problemas metodológicos, da opção fundamental que gera um novo método e determina-lhe o significado. É, de fato, o insuficiente rigor político daquela escolha, a qual para o próprio Paulo Freire foi se elucidando somente pouco a pouco, que, privando o método de sua originalidade, permite à cultura dominante padronizar-se e se tornar uma forma modernizada da educação integradora.

Educação e Revolução (Primeiro capítulo)

Mas, o que pode significar um projeto de educação libertadora em um mundo ancorado na dominação? Onde a dominação sobre as estruturas e sobre as idéias é de tal forma profunda que a liberdade não só parece impossível, mas impensável? Para a maior parte dos homens, de fato, liberdade nada significa, de tal modo são constrangidos a pensar o futuro sobre o modelo do presente, o ideal à semelhança da realidade. Sufocando a liberdade, a cultura dominante reprime a imaginação e bloqueia o porvir.

O significado da escolha da liberdade não se pode colher senão por contraste com a outra escolha global, aquela da ordem.¹⁴ Enquanto o homem da ordem vê seu próprio desenvolvimento na interiorização de um sistema de valores já existentes, o homem livre quer fazer de sua própria vida a realização de um projeto inédito. Enquanto para o homem da ordem a liberdade é subordinada a uma lei externa, para o homem livre a liberdade não tem outra lei que

14. Sobre a idéia de liberação se encontram aprofundamentos no nosso livro *Cristianesimo, liberazione umana, lotta di classe*, Cittadella, 1973, sobretudo nas pp 64-82.

não seja a liberdade: uma liberdade, bem entendido, constituída por sua relação essencial com a liberdade dos outros e com a liberdade coletiva, uma liberdade que só se pode viver em conjunto, uma liberdade que se realiza unicamente no amor. Enquanto o homem da ordem considera a hierarquia social, a autoridade externa acima da comunidade, a sujeição do homem pelo homem como necessidades naturais e imperativos morais, o homem livre reconhece o produto de estruturas sociais e psicológicas contingentes, que representam uma etapa de imaturidade coletiva e pessoal cuja transformação é um dever fundamental do homem. Enquanto, enfim, para o homem da ordem a vida sexual está subordinada às exigências da procriação e às leis do matrimônio, e deve pois, fora desse contexto ser evitada, o homem livre a vive como uma dimensão essencial da própria maturação, dimensão que impregna todas as formas da vida e não conhece outra lei que não a do amor.

É, portanto, a liberação pessoal e coletiva que se torna o coração do empenho moral, o critério do bem e do mal, e que impõe esmiçalhar todas as formas de servilidade, assim como as estruturas que as geram e as idéias que as justificam.

Porém um salto qualitativo se verifica quando surge na consciência e na ciência, que as relações autoritárias inter-pessoais e as estruturas psicológicas, conscientes e inconscientes, que as fundamentam são solidárias com as estruturas e a cultura da sociedade por inteiro; é por isso que a libertação humana não é realizável no quadro do sistema capitalista. A escolha da liberdade então se torna escolha revolucionária, compreendendo-se revolução no sentido de processo de transformação conjunta da sociedade capitalista através da luta das classes populares no intuito de suprimir a todos os níveis as relações de dominação e fazer do povo o sujeito de sua história.

Para quem não conhece outra moral senão aquela da lei e da dependência, fazer da liberdade o eixo da moral é abdicar de todo o empenho e deixar livre curso ao desabrochamento dos instintos. Na realidade a libertação é uma tarefa extremamente exigente. Por conta da total dedicação a uma causa que esta requer e que se bate contra as resistências dos poderes estabelecidos e das idéias correntes. Pelos contínuos riscos, morais, econômicos e até físicos que se impõe a tomar. Pela insegurança na qual se colocam todos aqueles que se empenham em tomar uma estrada ainda não aberta.

Mas as resistências que a luta pela libertação deve superar não são só de ordem social. A cultura dominante não teria um tal poder

2ª Parte
/ 1º Cap.

de dominação se não pudesse contar com a solidariedade profunda na consciência e no inconsciente do homem. Porque o homem não é espontaneamente livre. Lacerado desde o princípio entre o desejo da liberdade e o desejo de segurança, tenderia espontaneamente a passar toda a sua vida sob a tutela de papai e mamãe. É através de um conflito interior, através de rupturas às vezes sanguinolentas que ele chega a assumir o risco da liberdade. O que torna particularmente difícil a libertação é o fato de a dependência poder se tornar um prazer. Os homens não devem libertar-se só da escravidão, mas do prazer de serem escravos: devem descobrir o gosto da liberdade. Guiando seu povo em direção à Terra prometida, Moisés teve que lutar não só contra as dificuldades da travessia do deserto, mas também contra a saudade da tranquilidade que a escravidão do Egito assegurava.

É sobretudo no campo sexual que a cultura dominante tende a identificar liberdade com libertinagem. Ora, a libertinagem sexual quando homem e mulher se encontram mais como objetos de prazer que como sujeitos do amor, não representa mais de que uma alternativa aparente aos valores que refuta; ele contribui na realidade para consolidar o sistema de objetos instaurado pela economia produtivista. A exploração comercial do erotismo não é senão uma forma particularmente vistosa daquela aliança entre sexo e dinheiro que constitui uma das características mais relevantes do nosso sistema de dominação. Repressão e libertinagem são de resto mais vizinhos do que se pode imaginar: opõem-se no interior do mesmo sistema. Uma sexualidade liberta e libertadora que não aceite outra lei que não seja a do amor, mas que aceite esta lei até o fundo, exige um auto-domínio e uma capacidade de doação qualitativamente bem diversos do comportamento repressivo.

Por outro lado, é justamente esta diferença qualitativa que, sobre este problema assim como sobre o conjunto dos problemas concernentes à libertação, torna extremamente difícil, senão impossível, o debate. Os partidários das diversas posições não pertencem ao mesmo mundo, não falam a mesma língua. A sociedade atual apresenta a esse respeito uma situação fortemente simbólica: aquela dos jovens da burguesia que deixam a casa dos pais, de cujo afeto são colmados, as comodidades e a segurança que lhes são ofertadas, a carreira para eles garantida e vão viver em cômodos modestos, comer modestamente, aceitar trabalho escassamente retribuído e

afrontar sozinhos as dificuldades da vida. Decisões que os pais não compreendem, que não podem compreender desde onde se encontram porquanto contradizem todos os valores de sua classe. Decisões que se afiguram aos seus olhos como um sinal de maluquice. Esta maluquice é que é a busca da liberdade.

A classe dominante não conhece mais do que uma única forma de abandono da casa dos pais: a do filho pródigo. É incapaz de compreender o filho em sua busca de liberdade. Os pais sempre esperam que o filho pródigo volte para casa e que trilhe o mesmo caminho deles, ou que, pelo menos, os encaminhem para o que eles pensam ser a luta e a busca desejável.

Entre as implicações desta escolha fundamental, particularmente importante é o conceito de amor que traz em sua essência. Se é verdade, com efeito, que a educação não pode ser senão uma obra do amor, é preciso definir de que amor se trata. Só um amor libertador será verdadeiramente educador. Amar o próximo como a si mesmo pode se tornar um princípio ambíguo. É necessário amar o próximo como alguém outro que não seja você mesmo, como uma realidade destinada a realizar-se de modo original. É preciso amar com estupor. Maduros são somente os pais e os educadores que favoreçam o crescimento como desenvolvimento de uma realidade nova, destinada a tornar-se intimamente autônoma com respeito a eles, os quais aceitam com alegria que os filhos sejam diferentes, que tomem nas próprias mãos o porvir e assumam os riscos. Para que os filhos vivam, é necessário que os pais morram. O porvir será belo não porque se parecerá com o passado e sim porque trará consigo uma outra beleza.

Uma relação libertadora não pode permanecer como uma relação de pessoa a pessoa. Ninguém é verdadeiramente livre se se entrega à exploração dos outros: de um povo, de uma raça, de um sexo, de um homem. O amor libertador para alguém é autêntico somente se faz corpo com o amor libertador para toda a humanidade; do contrário torna-se discriminatório, classista e militante. É este o amor capaz de, ao mesmo tempo, atingir todas as pessoas em sua intimidade única e de projetar a sua história sobre a história do mundo, de dar-se sem limites e de lutar sem concessões, é, em definitivo, a fonte da educação libertadora.

A relação entre revolução e educação é portanto radical, tanto para a teoria da revolução como para a teoria da educação. O con-

2^a Parte
/ 1^o Cap.

ceito de revolução define-se pela força que atribui à educação; e o conceito de educação é transformado pela inserção em um projeto revolucionário. A revolução deve ser educadora, e a educação deve ser revolucionária.

A. Uma revolução educadora

A questão da articulação entre revolução e educação conglobera um certo número de problemas essenciais de uma teoria da revolução, em particular aquele das relações entre *a*) iniciativa dos homens e força das coisas, *b*) estrutura e cultura, *c*) massas e vanguarda.

Sob formas diversas é sempre a mesma relação entre objetividade e subjetividade na revolução que está em questão; o lugar atribuído à educação está de fato relacionado àquele que se atribui à subjetividade.

Não se trata aqui evidentemente de aprofundar o conjunto desses problemas. Nós nos propomos apenas a ilustrar, através desses exemplos particularmente significativos, a articulação entre a teoria da revolução e a teoria da educação.

a) Iniciativa dos homens e força das coisas

A transformação da sociedade é produzida pelas condições objetivas ou pela iniciativa dos homens? É necessário que se diga que os homens fazem a revolução ou que é a revolução que se faz? Mais concretamente: a queda do capitalismo e o advento do socialismo e do comunismo serão o inevitável resultado da mudança do estado das forças produtivas ou são possibilidades que somente a iniciativa dos homens poderá tornar atuais?

Esse problema exprime uma dupla exigência da práxis revolucionária. Por um lado a revolução não pode fundar-se sobre projetos, intenções, ideais dos homens, mas deve medir-se constantemente com as condições objetivas, em particular com o estado das forças produtivas. Por outro lado, uma tal ação se justifica somente se o porvir não é pré-determinado e a iniciativa dos revolucionários pode influir sobre a história.

Essas perguntas requerem uma outra, ainda mais geral no que toca aos agentes da história: o homem, ou as forças e as relações objetivas? O homem é o sujeito da história ou um fator entre outros? Existe na realidade um “sujeito da história”? A questão do sujeito

é indissociável da questão do significado: a história é a realização de um projeto, está atravessada por um finalismo ou simplesmente trata-se de um processo privado de sentido?

A importância dessas questões para uma teoria da educação é decisiva. É de fato, na medida em que a iniciativa humana tem um papel histórico, que a educação cessa de relacionar-se somente com as relações inter-subjetivas para ter acesso à responsabilidade histórica.

Algumas teorias revolucionárias partem do pressuposto de que as idéias governam o mundo, que para os homens nada é impossível e que a história é integralmente sua obra. Refutam por isso, como mecânica, toda pretensão de condicionar as transformações sociais ao estado das forças produtivas.

Reagindo a essas posições, que acusam de idealismo, voluntarismo, moralismo, outras teorias revolucionárias acentuam a tal ponto o papel dos fatores objetivos, que a história e a revolução findam por aparecer como movimentos determinísticos: a queda do capitalismo e o advento do socialismo e do comunismo são inevitáveis. Quanto ao papel da ação humana, política e pedagógica, torna-se bastante marginal: consiste principalmente na tomada de consciência, o mais rigorosamente possível, da dinâmica objetiva, mais do que na intervenção para transformá-la.

Para nós, só uma articulação dialética entre as condições objetivas e a iniciativa humana pode fundar uma teoria revolucionária capaz, ao mesmo tempo, de mobilizar as massas e de assegurar a eficácia histórica de sua ação. Segundo a feliz fórmula de Engels: “Somos nós que fazemos a nossa história, porém com pressupostos e em condições bem determinadas”.¹⁵ A análise objetiva releva não somente as necessidades mas também as possibilidades e as tendências frequentemente contraditórias, inerentes às situações entre as quais a ação política é convocada a escolher. É, por fim, o próprio empenho revolucionário que permite a descoberta do potencial de novidades e liberdades sufocadas pelas estruturas da cultura dominante. É o empenho revolucionário que revela a possibilidade do impossível.

Claro, a articulação na revolução e na história, entre objetividade e subjetividade não é fácil de precisar. O próprio Marx, polarizado pela preocupação de combater o espiritualismo, não atingiu um suficiente aprofundamento teórico dessa questão, todavia fundamental. A dificuldade é tanto maior enquanto a síntese da realização não pode permanecer sobre um plano abstrato: é em relação à situação

15. Carta a J. Bloch, em 21-22 de setembro de 1890, em Marx-Engels, *Werke*, Dietz Verlag, vol 37, pp 463.

2ª Parte
/1º Cap.
/A

concreta que a teoria revolucionária deve definir, com realismo e audácia, as possibilidades da ação concreta.

Todavia, porquanto fortes sejam as restrições objetivas às quais a ação revolucionária está sujeita, é sempre a consciência de poder, em certa medida, “fazer a história” que em última análise a justifica. É a perspectiva de que um dia o homem poderá ter em mãos o próprio destino, deixar de ser um objeto entre os outros, espedaçar a ditadura da produtividade. É a possibilidade de intervir no próprio coração do sistema de dominação para pôr em movimento as forças libertadoras.

A preeminência das condições objetivas sobre a iniciativa dos homens exprime, sem dúvida, bem fielmente, a estrutura de uma sociedade de dominação. Mas, afirmar que o homem não possa senão aceitar tal situação ou esperar que ela mude pela força das coisas, é privar a ação revolucionária de seu intento.

O homem não é, portanto, em princípio, sujeito da história, ele se faz. É atribuição da revolução torná-lo sujeito da história. O êxito da revolução é a vitória da liberdade sobre a dominação, da subjetividade sobre a objetividade. É, por isso mesmo, a vitória do significado sobre o absurdo. Uma revolução é incompatível seja com uma história cujo sentido fosse dado *a priori*, seja com uma história que fosse um processo privado de sentido.

Contrariamente àquilo que pensa todo um setor da cultura dominante, o significado não é dado *a priori*: que sentido pode ter um mundo no qual a maioria dos homens não chega a um nível de vida humano, e é reduzida a amar a própria prisão? O sentido não é tampouco uma racionalidade, transcendente ou imanente, que se realizaria através da história e que os homens deveriam simplesmente descobrir.

Não é por isso que são revolucionárias as posições que, em nome de um pretenso rigor científico, reduzem a história a um processo sem sentido. Só uma teoria capaz de mobilizar as massas, reconhecendo-lhes a possibilidade de imprimir um sentido à história, é revolucionária.

Numa ótica revolucionária, o sentido é uma tarefa a pôr em ato: é a finalidade que os homens impõem progressivamente a uma história atravessada pelo conflito entre sentido e não-sentido. O objetivo da revolução é, precisamente, a vitória da significação.

Mas “o homem” que faz a revolução não é o indivíduo abstrato das ideologias liberais ou personalistas. Numa sociedade marcada

16. Não nos é possível discutir aqui com a profundidade que mereceriam as posições de Althusser, em particular sua descrição da história como “processo sem sujeito nem fim” (particularmente explicitada em: *Réponse à J. Lewis*, Maspero, 1973). É evidente pelo que dissemos que nós não compartilhamos desta tese (nem sobre o plano teórico nem sobre

pela divisão em classes, são as classes os agentes principais da história, e são as classes exploradas que são portadoras da alternativa fundamental. Mas as relações objetivas entre as classes impõem limites bem precisos à iniciativa humana, sem excluí-la inteiramente. É antes identificando-se conscientemente com a própria classe que os trabalhadores desenvolvem a sua verdadeira iniciativa. É recusando deixar-se reduzir a um termo das relações de produção que as classes exploradas se descobrem como as portadoras de um projeto alternativo e como as forças históricas capazes de realizá-lo. Quanto à sociedade sem classes, “o homem” que nela fará a história, será o conjunto do povo.¹⁶

É no interior desta práxis geradora de significado que se insere a educação libertadora. Esta práxis é, de fato, extremamente complexa. Ela é primariamente uma batalha sobre o terreno econômico e político. Mas é só isso? Somos assim remetidos novamente ao problema da relação entre cultura e estruturas.

b) Cultura e estruturas

A transformação da sociedade que a práxis revolucionária tem em vista é essencialmente a instauração de novas estruturas (econômicas, políticas, culturais etc) ou a formação de uma nova consciência e de uma nova cultura?

Para o “espiritualismo” a revolução é essencialmente a substituição das idéias, das consciências, da cultura, das quais ele subestima as condições materiais. Uma das suas variantes será polarizada pela libertação sexual. A revolução seria fundamentalmente um movimento educativo: a substituição do sistema escolar ou a desescolarização poderia ser o eixo.

Vice-versa, para o objetivismo são os fatores econômicos que geram necessariamente uma nova cultura. É o conflito objetivo entre as classes que produz a consciência de classe e põe em movimento o processo revolucionário. A luta se concentra, pois, sobre a transformação das estruturas econômicas e sobre a conquista do poder político. Ao contrário, a luta atribuirá ao campo das idéias uma importância bastante reduzida e puramente instrumental. A revolução cultural ou a libertação sexual não se encaixam nas suas perspectivas. O objetivismo desconfia da psicologia e sobretudo da psicanálise. A revolução pedagógica não ocupa aqui nenhum lugar significativo.

Definindo, por nossa parte, a revolução como um processo de

aquele advindo da interpretação de Marx). Nos parece, em particular, que ela priva de fundamento, seja a práxis revolucionária seja a educação libertadora, as quais envolvem ambas a possibilidade de uma iniciativa humana na história.

Segundo Althusser, a fórmula “processo sem sujeito nem fim” tem tudo para incomodar as “evidências” do senso comum, isto é, da ideologia dominante (*op. cit.*, pp 69). Na realidade, ela só perturba um setor da ideologia. O cientificismo por sua vez, que é uma das formas da cultura dominante, encontra-se perfeitamente a salvo. Porque a perspectiva de uma história regulada unicamente por relações objetivas não pode senão encorajar um comportamento de docilidade à “racionalidade científica”, que se torna assim um novo rosto da ordem constituída.

2^a Parte
/1^o Cap.
/A

transformação radical, pensamos que aborda ao mesmo tempo as estruturas e a cultura, entendidas na sua relação dialética, de recíproco condicionamento e de autonomia recíproca. A práxis deve, pois, perseguir um projeto conjuntural e conduzir a cada nível, em particular o nível cultural, uma luta específica.

Contrariamente a quanto sustenta o espiritualismo, a cultura não é uma esfera totalmente autônoma. Ela pode ser construída somente no interior do movimento de transformação das estruturas, em estrita ligação com a luta econômica e política. Tornar-se-á um fenômeno de massa somente quando sejam colocadas as condições estruturais.

Todavia a revolução estrutural não gera automaticamente a revolução cultural. Simplesmente a torna possível. Isso é verdadeiro na medida em que as mesmas estruturas não podem vir renovadas em profundidade, a não ser na medida em que sejam geridas por homens novos. A consciência não é somente uma condição da estrutura, é também um componente.

Mas essa nova cultura, as classes exploradas não a produzem espontaneamente: nenhuma classe é espontaneamente revolucionária. As classes dominantes, com efeito, exercem um tal poder sobre a consciência e sobre o inconsciente coletivo, que impõem aos explorados os próprios modelos. Modelos que, como já vimos, tiram em grande parte a sua força daquele medo da liberdade, daquele desejo de segurança e potência, que está gravado no mais profundo de cada homem. Portanto, cada dominado tem dentro de si um dominador: o qual está pronto para se manifestar assim que conseguir uma partícula de poder sobre outros explorados. Em tais condições, a cultura espontânea das classes exploradas é um sub-produto da cultura dominante: é uma cultura dominada. O porvir será construído por homens que pertencem ainda, em grande medida, ao passado. Somente graças a um esforço autônomo de pesquisa e de criação, a um rigoroso trabalho teórico conduzido em estreita ligação com as suas lutas, as classes populares conseguirão elaborar uma cultura que não será um setor da cultura dominante, mas uma alternativa a ela. As cristalizações do “recalcado” plurimilenar se dissolverão somente graças à pesquisa, às lutas, aos sofrimentos de muitas gerações.

A psicologia e a psicanálise, com o seu conhecimento dos mecanismos da consciência e do inconsciente, poderão fornecer os elementos decisivos em vista da sua transformação. O descobrimento

do inconsciente introduz uma dimensão nova e fundamental na problemática revolucionária. Sobre o plano da análise, como vimos, ele possibilita recolher os mecanismos de produção da ideologia e de aprofundar os vínculos entre consciência e estruturas. Na elaboração da alternativa ainda, esse descobrimento impõe que se considere a formação de um novo inconsciente coletivo como indissociável da descoberta de uma nova consciência, o nascimento de um inconsciente de classe como indissociável da descoberta da consciência de classe, se é verdade que consciência e inconsciente são um e outro constitutivos da cultura.¹⁷

Esta cultura implica, ao mesmo tempo e indissociavelmente, novos conteúdos e um novo tipo de homem. A educação libertadora é, precisamente, o movimento de criação de uma cultura alternativa, enquanto expressão de um homem novo. É, pois, o conjunto do processo revolucionário, além das instâncias educativas oficiais, que se torna um processo de educação. A educação não é somente um setor essencial da práxis revolucionária, é também uma dimensão dela, que a traspassa em toda sua amplitude. O objetivo da educação libertadora, definitivamente, é o da revolução: instaurar o “reino da liberdade”, isto é, uma sociedade na qual o livre desenvolvimento de cada um será a condição do livre desenvolvimento de todos.

Também a ação mais diretamente determinada à transformação das estruturas é educadora: não só porque é na vida da luta que se plasmas as consciências, mas porque as novas estruturas contribuem decisivamente para gerar a nova cultura. Todas as estruturas da sociedade são estruturas pedagógicas. Definitivamente o sistema educativo não se distingue do sistema que preside a organização social.

É como dizer que um projeto radical do sistema pedagógico, em particular do sistema escolar, que não fosse inserido em um projeto de transformação total da sociedade seria ilusório, porque o sistema pedagógico não pode ser modificado radicalmente a não ser destruindo suas raízes econômicas e políticas. Em outras palavras, a renovação pedagógica passa pela tomada do poder.

c) Massas e vanguardas

A luta revolucionária das classes exploradas não exige delas somente uma tomada de consciência, mas também uma organização, especialmente sindical e partidária. Consciência de classe e organização de classe se evocam e se formam reciprocamente.

17. Falando de consciência revolucionária ou de consciência de classe, daremos a esta expressão a nova densidade que deriva da percepção da sua relação com o inconsciente.

2ª Parte
/ 1º Cap.

Permanece todavia essencial que a revolução não seja obra das minorias, mas das massas. É na medida em que a transformação será obra das massas que será revolucionária. A liberdade não pode ser concedida. É possível libertar-se somente de si próprio. Na medida em que, vice-versa, as transformações sociais fossem obra de minorias separadas das massas, o regime instaurado seria destinado a criar novas relações de dominação. A transformação se desviaria do seu objetivo essencial, o de instaurar o reino da liberdade.

Mas, uma vez mais, as massas, único agente possível para a revolução, não são espontaneamente revolucionárias. Os militantes revolucionários não se chocam contra a resistência da classe dominante mas também contra a de amplos setores, frequentemente majoritários, das classes populares. Portanto, não se pode atribuir às massas dominadas na sociedade capitalista a mesma criatividade e o mesmo papel que lhes competirá quando tiverem o poder. No início as suas aspirações profundas emergem somente na consciência das minorias. Compete a essas minorias suscitar, com as suas buscas e as suas ações organizadas, o movimento de massa.

A articulação entre o papel das vanguardas e o movimento de massa constitui um dos problemas nodais de cada teoria e de cada estratégia revolucionária. Esses problemas devem, nesse setor como em qualquer outro, fazer frente a duas exigências essenciais e contraditórias: perseguir o interesse objetivo das massas e respeitar o grau de consciência subjetiva que alcançaram.

O problema da iniciativa se apresenta no interior das organizações revolucionárias, quando se trata de definir a relação entre o núcleo dirigente e o conjunto dos militantes de base: entre a disciplina necessária para a unidade e para a eficácia da ação e o reconhecimento do poder e da criatividade da base. Aqui o debate clássico e sempre renascido entre o espontaneísmo (que se refere sobretudo a Rosa Luxemburgo) e o centralismo (que se refere sobretudo a Lênin).

É na medida em que estas duas exigências encontram, nos planos teórico e prático, a sua unidade dialética, que um movimento se torna efetivamente revolucionário. Permanece porém que nessa relação dialética, o fator dominante deve ser sempre principalmente a iniciativa das massas. Se, com efeito, a revolução tem como objetivo instaurar uma sociedade na qual o povo tenha em mãos a iniciativa de sua história, só uma luta monitorada pelas

massas será verdadeiramente revolucionária. É com este critério que se avalia a autenticidade revolucionária das vanguardas e dos grupos dirigentes.

Aqui nos interessa sobretudo assinalar a íntima ligação entre a concepção da ação revolucionária e a concepção da ação educativa, entre estratégias revolucionárias e métodos pedagógicos: em particular a afinidade de princípios entre espontaneísmo revolucionário e naturalismo pedagógico de um lado, e centralismo revolucionário e autoritarismo pedagógico de outro. Esta ligação é tanto mais significativa enquanto a relação entre massas e vanguardas é ela mesma, em certa medida, uma relação educativa. A gestão da luta pelas massas, como a gestão da educação pelos alunos, é um sinal essencial de autenticidade revolucionária.

B. Uma educação revolucionária

A teoria da educação torna-se por isso um setor da teoria da revolução. Isto modifica o conjunto da problemática pedagógica e abre à pesquisa um campo novo. É uma “ruptura epistemológica” que desfigura as ciências da educação, não só em seu conteúdo, mas na sua própria estrutura.

A educação libertadora pode ser considerada seja como dimensão essencial da sociedade futura, seja como dimensão essencial de seu processo de instauração. Ela assume, por isso, formas diversas na fase pré-revolucionária e em cada etapa do processo revolucionário.¹⁸ A educação libertadora participa da paradoxal condição de um número crescente de homens e mulheres cuja vida é transformada pela perspectiva de uma transformação possível da sociedade, e cujo presente é polarizado pelo porvir que provavelmente não verão. Esta relação com o futuro possível modifica o sentido de todos os problemas. Transforma em particular o próprio conceito de educação.

O que é a educação libertadora? É preciso antes de tudo distingui-la de algumas concepções da educação com as quais muito frequentemente é confundida: o espontaneísmo, o liberalismo, o coletivismo.

- 1) A educação libertadora não é “espontaneísta”. A educação “espontaneísta” – ou naturalista – parte do pressuposto de que o homem é

18. A expressão “fase revolucionária” é usada aqui em amplo sentido; refere-se, a saber, a uma revolução futura, não necessariamente iminente.

espontaneamente livre e que, em consequência, bastaria abolir todas as constringências sociais para que ele amadureça na liberdade. Uma tal educação deixará livre curso ao desencadeamento de instintos egoístas e possessivos, que também fazem parte da espontaneidade da criança. Essa educação formará personalidades que refutarão os valores tradicionais sem tê-los substituído; que por isso mesmo reproduzirão, sob novas formas, as relações autoritárias que repe-liam. Uma semelhante educação não representa, em definitivo, uma alternativa à educação integradora.

- 2) A educação libertadora não é “liberal”. Contra todas as formas de autoritarismo e ditadura, o liberalismo proclama o valor absoluto da liberdade sobre o plano econômico, político, cultural, religioso. Concebe a liberdade de todos como a resultante da liberdade de cada um.

Mas a análise da sociedade capitalista nos tem mostrado que “o indivíduo”, do qual o liberalismo defende a “liberdade”, é uma abstração. O real indivíduo existe somente no interior de uma rede de relações, em primeiro lugar de relações de produção. Uma proclamação das liberdades individuais que não recoloca em discussão as dependências estruturais permanece portanto ideológica: ela concretamente defende somente a liberdade dos membros da classe dominante.

A educação liberal faz parte da ideologia liberal. Ela combate o autoritarismo educativo abstraindo-o das suas raízes estruturais. Dá aos alunos o gosto pela liberdade, mas não os torna capazes de colher as condições objetivas de possibilidades. Ela não representa, portanto, uma alternativa à educação integradora.

- 3) A educação libertadora não é “coletivista”. A educação libertadora se define por oposição a qualquer sistema de dominação, seja este capitalista ou coletivista, anterior à revolução ou produto dela. Uma educação “revolucionária” que formasse os jovens para uma aceitação passiva das estruturas e das culturas produzidas pela revolução não seria absolutamente libertadora mas uma nova variante da educação integradora.

O que é então, positivamente, a educação libertadora?

Antes de mais nada, ela não é uma ação do indivíduo, mas um processo coletivo. Não é somente um indivíduo que ela deve fazer ascender à maturidade, mas um mundo. Não é somente em relação

ao indivíduo que ela deve ser criadora, mas em relação à história. Certamente fica sempre claro que a prática pedagógica, como de resto qualquer outra, comporta um espaço de imprevisto. Mas enquanto na educação integradora este espaço diz respeito aos métodos de realização de um modelo que se considera adquirido, na educação libertadora é o próprio modelo que se trata de inventar.

A educação pessoal é portanto libertadora na medida em que insere a pessoa neste movimento de libertação coletiva.

O tema da “educação permanente” assume assim um novo relevo. Ela não é mais apenas a obra de uma vida, mas de uma época, da história. É participando da educação da humanidade que cada um cumpre a própria educação permanente.

A educação integradora, fundada na assimilação dos valores dominantes, confere logicamente o papel principal aos adultos, os quais dispõem de uma maior “experiência”. A educação libertadora, ao contrário, devido à importância que atribui à criação dos valores, assegura o papel primordial da juventude na própria educação e na da humanidade. A contestação estudantil, por exemplo, em maio de 1968 na França, mostrou até que ponto os jovens puderam contribuir para a maturação da consciência coletiva e à educação dos adultos. Não se trata de modo algum de excluir os adultos da ação educativa, mas de concebê-la como uma relação de reciprocidade. A educação libertadora poderá ser conduzida somente por educadores que se considerem eles mesmos continuamente em educação; por educadores que, qualquer que seja a sua idade, sejam suficientemente jovens para serem criativos. Um educador não pode liberar a criatividade dos jovens se não libera constantemente a própria.

Isto permite colocar em termos novos o problema da relação entre auto-educação e hetero-educação. São estas, em realidade, categorias individualistas, que se opõem no interior do mesmo mundo. Uma concepção revolucionária da educação impõe sua transformação. A passagem da hetero-educação para a auto-educação aparece como uma das dimensões da passagem da hetero-gestão à auto-gestão.

Mas numa sociedade dividida em classes, é ao proletariado e ao conjunto das classes populares, eixo da libertação coletiva, que compete em última instância a tarefa da educação libertadora. Se, devido à sua posição objetiva, as classes dominantes são incapazes de gerir a educação libertadora, as classes populares, convocadas da sua posição objetiva a exprimir as forças e os valores da libertação,

2ª Parte
/1º Cap.
/B

2^a Parte
/1^o Cap.
/B

tornam-se educadoras na medida em que tomam consciência de seu dever histórico. Se é verdade que as classes exploradas se constituem em classe na medida em que ascendem à consciência de classe, a sua constituição em classe faz corpo com sua auto-educação.

A educação é, pois, um dos lugares essenciais da luta de classe, e a luta de classe um dos lugares essenciais da educação.

Equivale dizer que a educação libertadora é uma luta, ao mesmo tempo específica e conjuntural, que supera largamente as instâncias oficiais e penetra em todas as esferas da vida.

Mas se a luta de classe é a principal entre as lutas de libertação, não é a única. Às formas múltiplas e coerentes de dominação correspondem formas de luta múltiplas e coerentes: pensamos em particular nas frentes de libertação nacional, na contestação estudantil, nos movimentos de libertação da mulher, na rebelião dos negros, na libertação sexual etc. Todos os lugares da luta para a libertação são lugares de educação; e os momentos mais quentes da luta são os mais intensos da educação. Esta coerência da educação libertadora é essencial para sua eficácia, porque a liberdade é indivisível. Se ela é bloqueada em um setor, corre o risco de ser em toda parte. Assim, por exemplo, uma esposa submissa ao marido tenderá a educar os próprios filhos para a submissão. Não haverá, pois, educação libertadora sem libertação da mulher e sem que se ponha em discussão de novo a família autoritária. Assim também o problema da educação sexual ganha uma outra dimensão quando colocado em relação com um movimento de libertação conjuntural. Em termos gerais, cada tipo de relação tende a reproduzir-se; é portanto inevitável que o educador tenda a instaurar com seus alunos o gênero de relação que vive com seus pais, com suas autoridades, com seu Deus. Em educação como em tudo, só os homens libertos podem ser libertadores. Este projeto radical de libertação transforma também o sentido do amor entre homem e mulher, que se torna um lugar fundamental de educação. Doando-se uns aos outros, as pessoas que se amam descobrem e libertam as suas possibilidades mais verdadeiras; é vivendo essa experiência que atingem energias incessantemente renovadas para crer no amor, do qual querem plasmar a nova lei da história. A concepção do amor ligado à procriação é portadora de uma grande intuição, infelizmente deturpada, é que o amor é verdadeiro somente se é criador; é verdadeiro somente se, com as experiências e as exigências engajadas, é capaz de transformar as

pessoas que se amam. É verdadeiro somente se é inserido em um movimento de libertação e de criação do mundo.

Não nos é possível mostrar aqui como essas opções se exprimem concretamente no plano dos métodos pedagógicos; mesmo porque se particularizam em diversos contextos. Mas se trata essencialmente de despedaçar a comunidade educativa que reflete a sociedade de dominação com o fim de criar uma outra que prenuncie a sociedade de auto-gestão.

A educação libertadora deve, portanto, antes de tudo, superar a relação autoritária entre os educadores e os educandos. Ela não anula a autoridade, mas transforma radicalmente seu sentido: elimina progressivamente tudo aquilo que é fundado sobre a força e sobre o direito, para propiciar somente a projeção de uma personalidade, a transparência de sua pesquisa e de seu ideal, a sua capacidade de interpretar as expectativas mais profundas da consciência comunitária.

Porém, a superação do autoritarismo pedagógico será real somente se, além das relações pessoais, atingir as dimensões coletivas e, em última análise, estruturais do fenômeno. Isto supõe recolocar em discussão a autoridade que os adultos, em razão de sua idade, de sua força física, de seu poder econômico, político, cultural, religioso, reivindicam sobre os jovens e institui o direito que eles se arrogam de impor os próprios valores, a própria cultura, a própria forma de vida. Mas esse questionamento será válido somente se levar até ao fundo as suas exigências, golpeando a forma fundamental do autoritarismo: a divisão da sociedade em classes.

O educador se desencumbrará de sua função libertadora abrindo progressivamente para os jovens a capacidade de entender o caráter classista da sociedade, em particular da cultura, e de descobrir a presença tentacular da ideologia nos diversos setores do sistema: não só, portanto, no ensinamento, mas na vida quotidiana, nas relações familiares, nos espetáculos, na informação fornecida pelo jornal, pelo rádio, pela televisão etc.

Por outro lado, o caráter alienante dessa sociedade será colhido pelos jovens só na perspectiva de uma sociedade e de uma cultura alternativas. Alternativa expressa simbolicamente pela personalidade e pelo empenho do educador; e em cuja construção os jovens se sintam parte ativa.

É com motivações dessa ordem concentradas sobre a generosidade,

2^a Parte
/1^o Cap.
/B

sobre o espírito de grupo, sobre a solidariedade com os oprimidos do próprio país e do mundo inteiro, que a nova comunidade educativa substituirá as motivações tradicionais concentradas sobre a competição, sobre o individualismo, sobre o egoísmo. A educação libertadora é atravessada por esta busca de sentido. Os “temas geradores” que a polarizam são precisamente aqueles que colocam em questão o significado das coisas, colocam de frente a escolhas fundamentais e impõem tomadas de posição.

Especifica-se assim ulteriormente a oposição entre uma educação libertadora e uma educação espontaneísta. É em relação à criação de um homem novo e de uma sociedade nova que se forma a atmosfera apaixonada na qual se move a educação libertadora. É neste empenho que vem investida a generosidade ilimitada da qual os jovens são capazes. É tornando-se mobilizante que a educação torna-se libertadora.

Um projeto de educação libertadora assim concebido choca-se contra toda sorte de objeções por parte da cultura dominante. Antes de tudo, que sentido tem formar, em função de uma sociedade diferente, homens destinados a viver nesta? Não é um modo de criar inadaptados?

É verdade que cada educação deve adaptar o indivíduo à sociedade: mas ela pode fazê-lo preparando-o para integrar-se na sociedade ou para transformá-la. A integração é uma adaptação da identificação com o sistema, isto é, com a classe dominante e a sua ideologia. Mas existe também uma adaptação por oposição: isto é, através da identificação com as classes exploradas, com as suas lutas de libertação, com a cultura alternativa que elas são conclamadas a criar. O inadaptado não se identifica com a sociedade devido ao seu próprio desequilíbrio; o revolucionário não se identifica por causa do desequilíbrio da sociedade. O inadaptado não se identifica com nenhuma sociedade e com nenhuma classe; o revolucionário se identifica com a sociedade futura e a classe que constrói. A inadaptação paralisa a ação, o espírito revolucionário a suscita e a alimenta. A ruptura entre a inadaptação e a sociedade será superada mediante uma reestruturação do indivíduo; a ruptura entre o revolucionário e a sociedade será superada somente mediante a transformação da sociedade.

Mas com qual direito o educador pode impor aos educandos a sua opção política? Não é esta uma forma de autoritarismo tão

arbitrária quanto aquele autoritarismo que a gente reprova na educação integradora? O educador não deveria limitar-se só a fornecer aos alunos os elementos necessários para que possam escolher por si mesmos quando forem maduros, evitando orientá-los em um sentido determinado?

Esta questão nasce habitualmente de um pressuposto do qual julgamos ter denunciado suficientemente o caráter ilusório: aquele da possibilidade de uma educação apolítica ou politicamente neutra. O “laicato” assim entendido é um mito. Mas afirmar que cada sistema de educação é marcado, consciente ou inconscientemente, por uma opção política, não significa necessariamente que tenha em vista impô-la. Contrariamente às aparências, há muito mais imposição no silêncio, o qual implicitamente considera a escolha como feita, do que em um discurso, que submeta a escolha à discussão. Mas, sobretudo, não se pode colocar no mesmo plano, aqui como em qualquer parte, a escolha da “ordem” e a escolha da liberdade. A primeira considera normal a imposição dos “valores objetivos”, a segunda, ao contrário, sabe que a educação para a liberdade somente pode cumprir-se na liberdade.

Educação e Cultura Revolucionária

(Segundo capítulo)

Se a educação libertadora é a cultura revolucionária enquanto formadora de um novo tipo de homem, é aprofundando o conceito de cultura revolucionária que poderemos ulteriormente precisar a natureza da educação libertadora. Enquanto a educação integradora deve inculcar uma cultura já constituída, a educação libertadora faz parte do processo de criação de uma cultura nova; se identifica antes com este processo. Não se trata, pois, simplesmente de duas culturas diversas a serem inculcadas mas de propósitos diversos a respeito da cultura. Na impossibilidade de fazer uma análise exaustiva da “cultura revolucionária”, elegemos concentrar-nos sobre um conceito fundamental, o da verdade. Com isso não pretendemos absolutamente reduzir a cultura à busca da verdade. Mas a análise desse conceito nos parece particularmente fecunda para ilustrar as perturbações que uma tomada de posição revolucionária provoca

sobre o terreno da cultura, e, por isso também, sobre o terreno da educação.

2ª Parte /2º Cap.

A. Verdade e práxis revolucionária

Analisar a natureza da verdade significa colocar-se a questão da intencionalidade profunda do conhecimento na sua relação constitutiva com o “objeto”. A dificuldade que esta análise encontra é a seguinte: a observância da dinâmica própria do conhecimento exclui ou não sua subordinação aos interesses práticos? A busca da verdade, na fidelidade às leis do conhecimento e da ciência, deve ser desinteressada ou pode estar a serviço da ação? A contemplação é um valor em si ou deve ser consagrada à transformação do mundo? A cultura é autônoma ou inserida num conjunto mais vasto? A liberdade da busca é compatível com a sua subordinação a outras finalidades? Em uma palavra, a liberdade para o homem é um fim ou um meio? E qual relação existe entre o desejo de saber e o desejo sem mais?

O problema se coloca em termos tão mais agudos quando os interesses em jogo são conflitantes, sobretudo se são políticos. A natureza da pesquisa teórica impõe, ou não, ser imparcial, neutra, alheia aos conflitos sociais e, em consequência, apolítica? A honestidade intelectual exige que o pesquisador seja não engajado ou engajado?

As ciências humanas em particular, são puramente “objetivas” ou envolvem juízos de valor? Devem obter o consenso de todos os especialistas, ou são perpassadas pelas divisões correspondentes aos vários sistemas de valores, e em particular às várias opções políticas? Em outras palavras, as ciências humanas devem em suma ser concebidas sobre o molde das ciências exatas ou são um modelo diferente de ciência? Uma teoria pode ser ao mesmo tempo científica e engajada?

Questões análogas se colocam em torno da gênese do conhecimento. A história da cultura tem sua explicação fundamental em si mesma ou faz parte de uma história mais ampla, determinada pela política e pela economia, em particular pela luta de classes? Para compreender a cultura se deve estar no interior da consciência ou

deve-se sair dela? A ideologia dominante, como vimos, responde a essas perguntas com uma coerência impressionante. Seu conceito de verdade é “espiritualista”, isto é, baseado sobre a autonomia da verdade quanto à prática, no que concerne à sua finalidade, às suas normas, à sua gênese.

A cultura revolucionária começa desmascarando essa pretensão. Porque essa autonomia é ilusória: não existe interesse teórico desvinculado dos interesses práticos. O desinteresse é a máscara de interesses que não querem se revelar. Não existe referência ao objeto que não seja ao mesmo tempo, consciente ou inconscientemente, referência a um projeto. Não se trata de interesses imediatos, mas do processo conjuntural com o qual o homem realiza seu projeto fundamental.

O conhecimento não pode ser juiz sem ser parte em questão. Ele se situa necessariamente em relação às forças políticas e econômicas; é sempre relativo a um projeto de sociedade, ativamente perseguido ou passivamente aceito. Está necessariamente de um lado ou de outro na luta de classes: a extraterritorialidade aqui não existe. O apoliticismo é uma forma de compromisso político, tão mais eficaz quanto mais é mascarado. Isso é, de fato, a adesão à política do mais forte. A autonomia da verdade significa realmente a sua dependência inconsciente. O seu espiritualismo equivale a um inconsciente materialismo.

Não se trata de atribuir a um lugar qualquer a exclusividade da verdade ou a um movimento humano uma infalibilidade qualquer. Em toda parte os homens podem encontrar a verdade; em nenhum lugar a encontram de modo infalível. Dito isso, resta ver se, no que diz respeito à verdade, todos os lugares se equivalem ou se não existem entre eles diferenças qualitativas, ligadas, em particular às posições de classe.

É aqui que intervém a escolha cultural fundamental, que é uma dimensão essencial da escolha de classe. Esta referência a uma experiência e a uma prática introduz no debate teórico fatores não-teóricos; ou melhor, impõe a revisão de uma concepção intelectualista da teoria. Ela exige um novo discurso do método, que deverá começar por não ser um puro discurso. Ela exige a elaboração de uma metodologia teórica, inserida em uma metodologia da iniciativa histórica. As conseqüências dessa tomada de posição

são incalculáveis. A partir do momento em que ela assinala um pensamento, nada pode permanecer como antes. Essa relação com a práxis significa mais precisamente que a verdade é:

- 1 – *interessada*
- 2 – *classista*
- 3 – *libertadora*
- 4 – *universalista*
- 5 – *totalizante*
- 6 – *transformadora*
- 7 – *apaixonada*

1) *A verdade é interessada*

Só existe verdade teórica na busca de um interesse prático. Mas nem todos os interesses práticos se equivalem. Se alguns exigem que a realidade permaneça velada, outros exigem que ela seja desvelada. Existem interesses que se nutrem de ilusão, e outros que se nutrem de lucidez. Só há teoria verdadeira no coração de uma prática justa. Prática que não é definida por objetivos imediatos, mas por um projeto de homem. Por outro lado a teoria não é simplesmente um pressuposto da prática, mas uma componente essencial, se é verdade que uma nova consciência é uma componente essencial do homem novo.

Porquanto a teoria é determinada pela práxis, não o é como um meio a seu fim mas como uma parte de seu todo. Esta subordinação não lhe pede nunca que se curve aos critérios externos, mas colocando-a em seu lugar natural, permite ir até o fundo de sua dinâmica própria. Não é mascarando a sua relação com a práxis, mas assumindo-a conscientemente que a teoria realiza sua verdadeira autonomia.

2) *A verdade é classista*

Colocar-se do lado das classes populares significa fazer uma escolha simultaneamente política e cultural. Uma escolha política: as classes populares, cujos interesses objetivos coincidem historicamente com os gerais, são portadoras de um projeto autêntico de sociedade. Uma escolha cultural: as classes populares se encontram objetivamente em melhor situação para entender os interesses da sociedade e, por consequência, o significado da existência e da história. São, pois, as

classes mais disponíveis à verdade. A verdade não está no justo meio. Ela está do lado dos oprimidos. Não é equidistante mais, é de esquerda. As posições de classe não se equivalem, nem politicamente nem culturalmente. As classes interessadas em manter a própria dominação não se encontram, no que concerne à verdade, no mesmo plano das classes interessadas em lutar pela libertação.

2ª Parte
/2º Cap.
/A

3) *A verdade é conflitual, militante*

As classes populares se constituem como tal tomando consciência dos próprios interesses objetivos e daqueles da sociedade, na sua oposição estrutural aos interesses das classes dominantes. Há, portanto, um íntimo vínculo entre classe, consciência de classe, luta de classe. A verdade emerge no coração da luta, da qual é, além do mais, uma dimensão constitutiva. O seu lugar é a consciência de classe. Ela passa através da conscientização. Por isso os momentos críticos da luta são momentos da verdade. Só se pode conquistar a verdade na luta contra a cultura dominante, contra as ilusões que ela difunde e os conformismos que suscita. Ela desafia as aparências, as “evidências”, o “realismo”, o bom senso. Nunca se move por si. Move contra a corrente, e se inscreve numa contracultura. É paradoxal. É um ato de audácia.

A busca da verdade representa uma frente específica no interior de uma luta global: ela é, portanto, radical, porquanto golpeia o erro nas suas raízes estruturais.

4) *A verdade é libertadora*

Não é qualquer luta que faz das classes populares um lugar privilegiado da verdade mas a luta pela própria libertação. A opção de classe conduz à verdade porque é opção de liberdade. É esta explosão de desejo de liberdade na consciência das classes populares que traça os caminhos da verdade. Por um lado, a liberdade é condição para a verdade; por outro lado, a verdade faz parte do processo de libertação. A liberdade produz verdades e a verdade produz liberdades.

As classes populares são portanto lugar da verdade na medida em que superam os objetivos quantitativos, mesmo que essenciais, como as reivindicações referentes ao salário e ao nível de vida, para aproximar-se de objetivos que resguardam a qualidade de vida e, sobretudo, a estrutura do poder; na medida em que deixam de perseguir os valores dominantes para objetar com os valores

2ª Parte
/2º Cap.
/A

alternativos; na medida em que refutam a participação no poder para tornar-se um contra-poder; na medida em que não se contentam em transformar a própria posição no sistema mas lutam para transformar o sistema. Em uma palavra, as classes populares tornam-se lugar da verdade na medida em que se aproximam do compromisso revolucionário.

Todavia as massas, cuja consciência e cujo inconsciente são plasmados pela cultura dominante, não são espontaneamente orientadas para esses objetivos. Não são, portanto, espontaneamente o lugar da verdade. Tornam-se lugar da verdade se, na medida em que, no vivo das lutas, o desejo de liberdade, reprimido por milênios de servidão e resignação, emerge na sua consciência.

É, pois, correto que o conhecimento se realiza somente na autonomia. Mas esta autonomia permanece puramente formal e ilusória até que se coloquem seus feixes de possibilidades, que estão além do próprio conhecimento. A liberdade do conhecimento não é um dado de partida, que se instaura ao proclamá-la. É uma conquista que faz parte de um movimento de libertação radical.

5) *A verdade é universalista*

O proletariado é lugar da verdade não enquanto classe particular mas porque, perseguindo os seus interesses objetivos, ele persegue aqueles da sociedade; porque libertando-se, liberta a humanidade. A universalidade teórica da verdade se funda sobre a universalidade prática do movimento libertador.

Mais uma vez, portanto, o proletariado é lugar da verdade só se for revolucionário. Não o é, pois, enquanto coloca os próprios interesses em instância categorial e, por isso mesmo, reformista; quando em particular separa a própria luta daquela do sub-proletariado; quando os trabalhadores de um país se dissociam dos imigrantes, quando os brancos abandonam os negros a seu destino.

A luta de classes se torna revolucionária somente quando eleva-se a uma perspectiva universalista; na qual assume de maneira prioritária a causa dos excluídos da sociedade; na qual, motivada por um amor libertador, supera o egoísmo de classe. A fidelidade aos pobres é um critério fundamental de autenticidade revolucionária. Ela é, por isso mesmo, um critério fundamental da verdade.

Não se trata de reduzir uma tarefa histórica, ligada a uma posição objetiva nas relações de produção, a um preceito moral. Mas uma

análise objetiva permite que se descubra, além dos mitos operários, que nenhuma classe é espontaneamente universalista. Agora a consciência revolucionária implica uma dedicação à causa capaz de ir até o fundo. Não se faz uma revolução com a moral, mas não se faz também sem a moral. Não existe realismo revolucionário sem uma parte de idealismo.

Como o egocentrismo coletivo fecha a classe dominante nos seus próprios interesses e nas suas ilusões, assim também a abertura ao interesse geral abre as classes dominantes à verdade: a universalidade de seu projeto histórico despedaça simultaneamente os limites do egoísmo e os da ilusão.

A luta é, portanto, um lugar da verdade somente se conduzida pela perspectiva da própria superação, isto é, pela perspectiva da sociedade sem classes. A divisão enquanto tal não é lugar da verdade, mas uma divisão atrelada à reconciliação. Todavia o universalismo da cultura revolucionária, diferente daquele da cultura dominante, sabe que qualquer proclamação voluntária de unidade e de reconciliação só pode manter, mascarando-os, os conflitos de hoje e comprometer a unidade de amanhã; sabe que a verdade unitária de amanhã passa necessariamente através da verdade conflitual de hoje.

6) *A verdade é englobante*

A cultura dominante, para a qual o problema da verdade se joga na relação entre o conhecimento e o objeto, é analítica. Ela afronta os problemas um a um, nas suas especificidades e autonomias. A verdade é para ela atributo de uma proposição. Se ela situa estas proposições no conjunto de suas respectivas disciplinas, sublinha fortemente a especificidade e a autonomia de cada uma delas das outras, sobretudo da realidade histórica na qual se move. Quando se refere a “sistemas”, se tratará de sistemas lógicos, considerados independentemente do sistema social. Em uma ótica revolucionária, ao contrário, o conhecimento se coloca em relação a uma alternativa, que pode ser válida somente se for completa. Às relações de dominação que penetram em todas as dobras do sistema se pode opor somente um projeto de libertação que compreenda tudo: economia, política, cultura, religião etc. A verdade de uma proposição, de uma teoria, de uma disciplina particular ou de um sistema de idéias é dada pela sua relação com esta orientação radical. A verdade é, portanto efetivamente segundo a fórmula hegeliana, a totalidade.

2ª Parte
/2º Cap.
/A

Essa não é porém uma totalidade dedutiva, o desenvolvimento de uma idéia ou de uma esfera, mas uma totalidade orgânica, na qual cada uma das esferas é definida ao mesmo tempo pela sua própria dinâmica e pela sua articulação constitutiva com o conjunto. Uma totalidade, pois, no interior da qual a cultura, mesmo sendo traspassada por uma intencionalidade mais englobante, não perde nunca sua intencionalidade própria.

Esta intuição do caráter radical da verdade suscita todo um movimento de unificação da cultura. A verdade é unitária. Cada ciência, de fato, depois de ter-se dado conta da necessidade, no começo de sua história, de afirmar a própria especificidade em relação às outras disciplinas, descobre atualmente que, se cava o próprio campo, se acha inevitavelmente naquele dos vizinhos. Ela é conduzida a pôr de novo em discussão os compartimentos e as “especializações”. A instauração, na obra de Marx, da ciência da história assinala uma etapa decisiva no movimento de unificação dialética entre economia, sociologia, sociologia da cultura, sociologia da religião etc. Uma outra etapa decisiva será aquela que verá abalar as barreiras entre as ciências sociais de uma parte e as ciências psicológicas e psicanalíticas de outra.

Há neste movimento muito mais que uma exigência de interdisciplinariedade. Esta, com efeito, estabelece as relações entre as disciplinas, porém sem colocar em questão a especificidade; enquanto hoje são precisamente estas especificidades que se tornam problemáticas. E se vê delinear-se o perfil de uma ciência unitária do homem, concebida como uma totalidade orgânica, com múltiplas seções coligadas entre elas por relações dialéticas.

7) *A verdade é transformadora*

“Os filósofos até agora só interpretaram o mundo; trata-se agora de transformá-lo.” Esta tese opõe entre eles duas concepções da verdade. Para a cultura dominante a verdade é um depósito para conservar e transmitir, cuja estabilidade garante a da sociedade. Em uma ótica revolucionária, ao contrário, a verdade faz parte de um processo. Não existe, a não ser transformando-se e transformando o mundo. Não se define somente em relação ao ser, mas também ao não ser, ao projeto. Indaga na realidade, não apenas aquilo que ela é, mas também em que direção tende. Procura no presente as potencialidades escondidas no porvir. “Transmitir” a verdade

significa portanto traí-la. Só existe fidelidade criadora. Não existe fidelidade ao passado senão na fidelidade ao porvir.

A totalidade orgânica que é a verdade não é, pois, a totalidade de um dado momento, mas de um processo. Ela é definida pelo dinamismo e pelo projeto que a atravessa.

A verdade de uma afirmação é, portanto, função não apenas da totalidade estática na qual se insere, mas também do momento da evolução na qual se coloca e da dinâmica na qual se insere. A luta para uma democracia liberal, por exemplo, tem um sentido profundamente diferente se conduzida no século xviii ou no século xx. O que era verdadeiro no xviii pode tornar-se falso no xx.

Se a verdade é um movimento grande de transformação, ela não é nunca sistematizada no presente, mas constantemente projetada na direção do porvir. Consciente, a todo momento, de seu caráter parcial e tendencioso. Habitada não só pelas afirmações certas mas também pelos problemas, pelas dúvidas, pelas hesitações, pelas probabilidades e pelas aproximações. Lacerada pelas profundas divisões, práticas e teóricas, dos movimentos revolucionários. Ciente que a sociedade sem classes, a qual instaurará condições sem precedentes para a descoberta da verdade, não significará, de modo algum, o final da busca mas o brotar de uma nova criatividade coletiva.

Este significado dos limites do conhecimento não é certamente próprio da cultura revolucionária. Sobretudo em nossos dias, a cultura dominante, mesmo habitada predominantemente por posições dogmáticas, é sacudida também pelas correntes fortemente críticas nos confrontos de todas as ideologias. Mas se trata de propósitos que, denunciando nos mesmos termos os limites de todas as posições, as colocam num mesmo plano, e assim removem os fundamentos de um projeto alternativo. Se, de fato, todas as teorias são igualmente insuficientes, não se vê mais em nome de que coisa nós nos empenharíamos para a transformação da sociedade. Sob aparências progressistas, a crítica universal não é menos conservadora e imobilizante que o dogmatismo.

Numa ótica revolucionária, ao contrário, não se podem colocar no mesmo plano os limites e os erros de um movimento cuja orientação no conjunto é falsa e aqueles de um movimento cuja orientação no conjunto é válida. A crítica é discriminatória. Ela faz parte daquele processo indefinido no qual a verdade se constrói ao construir o mundo.

2ª Parte
/2º Cap.

8) *A verdade é apaixonada*

Um projeto de transformação do mundo não pode ser verdadeiro se não for movido por uma grande paixão, a paixão pela liberdade; o empenho que isto requer não pode ser autêntico, se não for alimentado pelo amor.

Este caráter passional da verdade era cultivado por Platão, Santo Agostinho, Kierkegaard, Pascal, e muitos outros. Mas enquanto em seus espíritos era sobretudo expressão do drama da existência individual, para nós é a percepção do drama da história, e somente no interior da qual a existência encontra seu significado.

A imagem do intelectual, como formula a cultura dominante, polarizado por uma busca puramente racional, acima dos sentimentos e das paixões, não é menos mistificadora do que aquela do pesquisador desinteressado e imparcial. A sua ausência de paixão é, de resto, na realidade, a presença de paixões afastadas atuantes na sombra.

A paixão pela liberdade é extremamente complexa. É feita de indignação, de ressentimento, de humilhação frente à opressão; de desespero e de angústia frente ao absurdo; de solidariedade com os explorados e os marginalizados do mundo inteiro; de confiança, não obstante tudo, nas possibilidades históricas das classes populares; de uma vontade transbordante de viver e de fazer viver, de exaltação do projeto histórico que se persegue, de audácia para correr até o fundo os riscos da busca e da luta.

A paixão pela liberdade provoca a busca, a acompanha, a orienta, a arremessa. É como sua fonte interior, inexaurível. Ela estimula a imaginação e suscita a criatividade. Certamente, ela pode também, em determinados momentos, ofuscar aspectos da realidade que gostaria de não ver. Mas além dessas questões incidentes, a sua exigência fundamental é de uma total honestidade intelectual.

Toda esta análise se pode resumir em uma só palavra: a verdade é revolucionária. Com a revolução ela se insere no mesmo processo e na mesma luta. Terá o mesmo destino.

Estes movimentos da verdade caracterizam também a educação libertadora. E tem mais. Dizer que a verdade é transformadora não significa dizer que é educadora? Que definitivamente não existe distinção entre o problema da busca da verdade no forte sentido, da verdade que se pode procurar só fazendo-a, e o processo de educação?

B. Implicações da relação entre verdade e práxis revolucionária

Esta nova relação da verdade com a práxis revolucionária é carregada de conseqüências sobre todos os planos. Aqui nos limitaremos a assinalar algumas entre as mais significativas. As que concernem às relações da própria verdade a) com o sistema social; b) com o inconsciente coletivo; c) com as ciências humanas; d) com a comunidade militante. Relações que por isso mesmo são constitutivas da educação libertadora.

1) *A verdade é relativa ao sistema social*

A “autonomia” da cultura dominante com respeito à práxis traz consigo a sua “autonomia” das condições históricas. É o homem em geral, com sua natureza e suas leis, que constitui ao mesmo tempo o sujeito e o objeto. Isto permite que a “autonomia” se impregne de verdade e de valores eternos. A educação, também se coloca nessa esfera atemporal.

A cultura revolucionária, ao contrário, calcada no realismo da ação, descobre que “o homem em geral” é puramente imaginário: o homem real só existe em relação a um dado sistema social, a um modo de produção, a uma posição de classe. No mesmo movimento, a cultura descobre ser ela mesma marcada, aliás, constituída por essas relações.

Portanto a cultura é classista, não só na sua intencionalidade profunda mas também na sua origem. O verdadeiro agente da cultura não é o indivíduo como tal mas a classe, ou melhor, o indivíduo enquanto membro de uma classe. A cultura está a serviço da classe dominante porque ela é o verdadeiro autor. Os intelectuais que a elaboram são os porta-vozes da própria classe e se movem no interior dos limites que ela fixa a eles. Esta relativa autonomia permite à cultura dominante acompanhar, no interior das próprias ilusões, também uma parte da verdade, que a cultura revolucionária poderá assumir. Esta relativa autonomia imprime à cultura dominante um caráter contraditório que impede que se faça um juízo sumário sobre ela.

Se para a cultura e a pedagogia dominante é essencial ignorar as próprias condições de produção, para a cultura e a pedagogia revo-

2^a Parte
/2^o Cap.
/B

lucionárias é, ao contrário, essencial desmascará-las. Mas através da consciência que tomam da própria relação constitutiva com a sua época e a sua classe, a cultura e a pedagogia revolucionária modificam essencialmente essa mesma relação. A dependência consciente e crítica, de fato, cria as condições da autonomia revolucionária, que permite à cultura e à educação serem ao mesmo tempo relativas à própria época e em ruptura com ela, ancoradas no presente e projetadas na direção do porvir.

2) *A verdade é relativa ao inconsciente coletivo*

Afirmar que a cultura dominante ignora as próprias condições de produção equivale a dizer que os interesses da classe dominante não agem sobre a cultura diretamente, mas através de mediações de mecanismos inconscientes. Por isso, a cultura dominante ignora a própria intencionalidade profunda, e a sua “verdade” tem um caráter largamente ilusório.

A cultura revolucionária denuncia esta correlação da cultura dominante, e a própria correlação, com o sistema social. Mas raramente ela se interroga sobre a natureza dos mecanismos que determinam esta correlação. Quase como se a luta de classes produzisse mecanicamente a luta cultural. Ora, as coisas são, na realidade, muito mais complexas: e somente uma análise psicossociológica permitirá descobrir os mecanismos de produção da cultura, e o modo de agir sobre ela; de traçar as vias de uma conscientização e de uma educação libertadora. A conscientização é, portanto, uma transformação da consciência que passa pela descoberta do inconsciente. O estudo do inconsciente coletivo, para o qual as relações de classe reenviam diretamente, não se pode dissociar do estudo do inconsciente pessoal; a sócio-análise não se pode dissociar da psicanálise. Mas, contrariamente à prática habitual da psicanálise, esta nova aproximação do inconsciente não o considera como um mundo isolado, mas o relaciona constantemente ao conjunto da sociedade.

A descoberta do inconsciente implica em particular a do papel da repressão sexual na gênese da cultura e da personalidade autoritárias, e, em conseqüência, no íntimo vínculo entre verdade e maturidade sexual, entre revolução cultural e revolução sexual.

Também a relação constitutiva com o inconsciente torna-se, ela própria, qualitativamente diversa no momento em que é conscientemente assumida. Esta descoberta marca no conjunto da cultura, em

particular da pedagogia, uma ruptura que chamaremos “analítica”. Na perspectiva que estamos desenvolvendo, esta ruptura encontra todo o seu sentido apenas em relação à ruptura revolucionária, da qual desvela uma dimensão essencial e por ela é, por sua vez, iluminada de modo decisivo. A verdade se define, portanto, por essa relação consciente com o inconsciente: é através desta consciência crítica da sua heteronomia, que passa a autonomia da verdade.

3) *A verdade é relativa às ciências humanas*

A relação da verdade com o sistema social inicialmente é colhida pelo militante de modo intuitivo. Mas as mesmas exigências da ação lhe impõem superar o empirismo e formular a própria intuição de modo científico. As ciências humanas tornam-se assim uma dimensão essencial da sua ação e da sua cultura. Ele passa do “socialismo utópico” ao “socialismo científico” e, por isso mesmo, de uma pedagogia utópica para uma pedagogia científica.

O advento das ciências humanas é um fato de importância fundamental na cultura contemporânea. Pelas dimensões novas que introduz em todos os problemas – sobretudo no do próprio conhecimento, que daqui para frente não será mais possível colocar permanecendo no interior da consciência –, ele representa uma ruptura (a “ruptura epistemológica”). A descoberta dos fatores objetivos e cientificamente identificáveis (sociedade, estrutura, economia, classes, inconsciente etc) da realidade humana provoca um deslocamento da problemática.

O advento das ciências humanas, todavia, não é suficiente para caracterizar uma cultura e uma educação revolucionárias: a “revolução científica” não é indubitavelmente a própria revolução. Pelo contrário, o cientificismo, culto exclusivo das ciências, é, definitivamente, contra-revolucionário. Ele determina de fato uma ideologia, a da renúncia a qualquer ideologia, que é por demais ligada a uma concepção determinista do homem e da história. Uma aproximação científica que desvele os mecanismos do sistema mas se abstenha de julgá-los é, em última análise, solidária com uma ação que assume lucidamente a situação mas é incapaz de transformá-la. Se a relação com as ciências humanas é uma dimensão essencial da cultura e da educação revolucionárias, é porque se trata de ciências marcadas por uma tomada de posição: que se colocam do ponto de vista das classes populares e que, além disso, não pretendem excluir

uma abordagem filosófica mas, ao contrário, são dialeticamente articuladas com ela.

2^a Parte
/2^o Cap.
/B

4) *A verdade é relativa à comunidade militante*

A cultura dominante se representa em relação ao conhecimento como a relação de um sujeito individual com o objeto. Ela reflete o individualismo que caracteriza o conjunto do sistema. Individualismo, por demais, aristocrático. A produção intelectual se desenvolve, de fato, em áreas reservadas aos especialistas, de onde, através do caminho da “vulgarização” descerá até as massas, que deverão acolhê-la docilmente. A educação é concebida precisamente como uma vulgarização. Mas esse papel de sujeito atribuído ao indivíduo, no conhecimento assim como no conjunto da vida, é, como vimos, largamente ilusório.

A cultura revolucionária, ao contrário, é consciente do seu caráter comunitário. O intelectual se coloca explicitamente do ponto de vista das classes dominadas, das quais muito frequentemente não é membro, mas lhes é solidário com sua tomada de posição. São as massas populares que, no coração da sua luta, se descobrem como sujeito da cultura alternativa. Descobrem que têm em si as capacidades criativas, abafadas, mas reais. Porém, estas virtuosidades não nascem de modo espontâneo, mas têm necessidade de parteiras. Papel que sem dúvida desempenharão os intelectuais capazes de dar ouvidos ao quanto se anuncia na consciência das massas, sobretudo os militantes. É esta atitude, ao mesmo tempo de escuta e provocação, que constitui a maiêutica revolucionária destinada a gerar a nova cultura. A determinação das modalidades dessa ação está no centro do novo discurso do método. A educação libertadora faz corpo com esse movimento de criação coletiva.

Educação Libertadora e Escola Capitalista (Terceiro capítulo)

No sistema capitalista, a educação libertadora é ao mesmo tempo possível e impossível. É importante dar-se conta da sua impossibilidade, seja para saber dentro de quais limites se pode levar avante uma luta realista, seja também porque o apontar dos limites

que o sistema impõe à educação é um momento essencial da luta revolucionária.

Na realidade o liberalismo proclama o direito de cada cidadão à instrução até o mais alto grau. Mas o respeito a esse direito é no sistema capitalista estruturalmente impossível. O simples custo econômico de uma operação tendente a criar as condições materiais para o acesso aos estudos de todos aqueles que teriam direito supera em grande distância as possibilidades de qualquer país capitalista, sobretudo se subdesenvolvido. O reconhecimento efetivo desse direito desorganizaria a economia do país; implicaria, em última instância, o abandono do critério do lucro e uma reestruturação da vida econômica em função das necessidades prioritárias dos homens. Por outro lado, o acesso de todos os cidadãos aos estudos exigiria colocar em discussão a divisão social do trabalho, que é um dos eixos da economia capitalista e da sociedade classista.

O liberalismo proclama também a liberdade de pensamento e de ensino. Mas a necessidade na qual se encontra a sociedade classista de defender a sua própria legitimidade impõe a esta liberdade tais condicionamentos, que a tornam amplamente ilusória.

O liberalismo proclama, além disso, a liberdade de criar, aos vários níveis de ensino, estruturas de participação que tornem os alunos sempre mais co-responsáveis pela própria formação. Mas de fato deve, em seguida, moderar essa participação entre limites tais que a tornam uma mais hábil forma de manipulação.

O liberalismo proclama finalmente o direito de todos os cidadãos ao trabalho e atribui precisamente à escola a função de preparar ao exercício de tal direito. Mas concretamente a extensão da escolarização acresce enormemente o número de desocupados intelectuais, que se tornam assim uma prova impressionante da inutilidade da escola e da universidade.

Essas genéricas afirmações pedem, evidentemente, que sejam justificadas com base em análises rigorosas, de cifras e de dados em função da situação de cada país. Pareceu-nos todavia necessário chamar a atenção sobre esse aspecto da estratégia revolucionária. Os direitos à instrução, à liberdade de ensino, à participação, ao trabalho são daqueles que se impõem sempre mais fortemente à consciência contemporânea, tanto que a ideologia dominante não pode deixar de reconhecê-los. Mas a impossibilidade para o sistema de desenvolver até o fundo os princípios que enuncia cria uma contradição flagrante,

2ª Parte /3º Cap.

que a faz mais aguda tornando-a mais consciente. Os debates sobre a reforma pedagógica poderão se tornar lugares importantes de luta, na medida em que perseguem além das reformas possíveis e necessariamente inadequadas, as reformas impossíveis, e todavia necessárias, que colocam concretamente a partir de um problema setorial a exigência da alternativa conjuntural.

Sendo o sistema de educação solidário com o sistema social, uma alternativa pedagógica se pode conceber somente no quadro de uma alternativa global. Apenas uma perspectiva idealista pode esperar a transformação da sociedade a partir da transformação ou da abolição do sistema escolar. É esta, todavia, a solução que Illich formula: “A desescolarização”, ele escreve, “é a premissa indispensável de qualquer movimento para a libertação do homem”.¹⁹ E mais adiante: “Um movimento de libertação que partisse da escola, e se fundasse sobre a cumplicidade por parte dos professores e dos alunos de serem contemporaneamente exploradores e explorados, poderia prenciar as estratégias revolucionárias do futuro; um programa radical de desescolarização poderia de fato preparar os jovens para a revolução de um novo tipo, necessária para combater um sistema social caracterizado pela obrigatoriedade da ‘saúde’, da ‘riqueza’ e da ‘segurança’”.²⁰

19. I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., pp 85.

20. *Idem*, pp 88.

Uma tal perspectiva é, ao nosso parecer, duplamente idealista. Sobretudo porque considera possível um sistema de educação totalmente autônomo do poder econômico e político, ou até mesmo em aberta contradição com ele; portanto, uma total liberdade educativa num sistema de dominação e de exploração. Em segundo lugar porque atribui às idéias o poder de mudar a sociedade. Essas “estratégias revolucionárias do futuro” não são uma reedição daqueles projetos dos quais o materialismo histórico denunciou sua falta de realismo?

No quadro da sociedade atual, portanto, cada reforma educativa será necessariamente inadequada. Mas estas reformas parciais devem ser perseguidas no sentido de uma desescolarização ou de uma contra-escola?

O projeto de desescolarização proposto por Illich faz parte de uma “rebelião contra cada instituição estabelecida”. Se de fato a institucionalização é o fundamento do autoritarismo, a libertação passa pela desinstitucionalização. Se o homem é espontaneamente livre, subtraindo-o a cada constrição social, se assegurará a maturação de sua liberdade.

Mas esses pressupostos não são por nada evidentes. Se é correto de fato que numa sociedade classista as instituições políticas, sociais e culturais estão a serviço da classe dominante, isto não deriva de sua natureza enquanto instituições mas das relações de força que refletem. E ademais: na sociedade liberal as instituições são simultaneamente um reflexo das relações de dominação e a expressão de uma exigência de liberdade. Sim, elas não são bastante fortes para suprimir, como pretendem, as relações de dominação, mas frequentemente o são suficientemente para reduzir a arbitrariedade. A sua abolição não significaria por isso um progresso da liberdade, mas o desencadeamento da lei do mais forte. O sistema escolar faz parte dessas instituições. Uma liberalização pura e simples do ensino seria necessariamente formal; ela ofereceria novas possibilidades àqueles que, por sua origem social e por seu ambiente cultural, estariam em condição de aproveitá-lo, mas privaria todos os outros, isto é, a grandíssima maioria, das modestas possibilidades das quais atualmente dispõem; ademais não fariam nada além de aumentar o privilégio da cidade sobre o campo e sobre a montanha.

De resto o mesmo “reino da liberdade” não resultará do jogo espontâneo das liberdades pessoais: exigirá estruturas que assegurem às liberdades pessoais as condições de seu exercício e que harmonizem a liberdade de cada um com a liberdade de todos. Estruturas que deixarão de ser corpos separados do conjunto da sociedade para articular-se organicamente com ela e serem geridas, como ela, pelos trabalhadores.

A escola faz parte dessas condições necessárias da liberdade. Mas visto que as nossas categorias são plasmadas sobre a sociedade atual, nos é muito difícil pensar a escola em termos diversos, a partir de um sistema separado e autoritário. Este sistema deverá sem dúvida ser abolido. Afirmando ao contrário, por nossa parte, a necessidade da escola, pensamos simplesmente em uma instituição na qual a formação (das crianças, dos jovens, dos adultos) é almejada com a ajuda sistemática de pessoas muito avançadas na pesquisa. É este caráter sistemático que a distingue de outras iniciativas culturais (cuja necessidade está fora de discussão). Isso consiste, por um lado, em garantir à formação aquela visão abrangente e fundamental, que cria a capacidade de valorizar as múltiplas iniciativas culturais mais setoriais e ocasionais; de outro lado, em harmonizar as condições da instrução com as necessidades e possibilidades dos cidadãos de todas as regiões (cidade, campo) e de todas as idades.

2ª Parte
/ 3º Cap.

De resto, a escola libertadora, ou contra-escola, não é uma simples hipótese de trabalho. Um grande número de experiências-piloto, levadas a termo um pouco em todo o mundo, atestam a sua possibilidade. Ela representa uma alternativa à escola capitalista não só pelo conteúdo, a cultura revolucionária, mas também pela sua estrutura: enquanto extirpa as relações autoritárias e competitivas, como toda e qualquer forma de seleção, para fazer apelo à co-responsabilidade, ao espírito comunitário, à criatividade coletiva.

Mas a existência de alguma escola alternativa no quadro capitalista não autoriza absolutamente a afirmar que, neste quadro, seja possível um sistema escolar alternativo. Uma sociedade não pode tolerar a existência de uma escola que a coloque radicalmente em questão. Somente a instauração de um novo sistema social tornará possível um novo sistema escolar. Na nossa sociedade as contra-escolas permanecem, pois, como ilhas afortunadas, cuja existência bate contra toda sorte de obstáculos, de ordem econômica, política e cultural. Mas a sua importância, além das limitadas realizações, é enorme, pelas possibilidades novas que elas descobrem, pela inspiração que fornecem ao conjunto do movimento revolucionário, pelo porvir que anunciam.

Ainda assim a grande maioria da juventude em idade escolar se encontra na escola capitalista. Talvez o caráter classista desta escola imponha ao educador revolucionário abandoná-la para não “fazer o jogo do sistema”? Não pensamos assim. Como, de fato, o sistema capitalista gera sobre o plano econômico a classe capaz de transformá-lo, assim sobre o plano cultural gera exigências, contradições, possibilidades que provocam o seu questionamento. O educador revolucionário ocupará todos os espaços de liberdade que, sob a pressão da consciência contemporânea, da contestação dos alunos e dos professores, das ciências pedagógicas, a escola capitalista é obrigada a abrir. A luta se dará desde o interior por uma reforma impossível, sabendo que esta luta, articulada com a do movimento operário, é bem mais importante do que as próprias reformas, para despertar nos alunos e nos professores uma nova consciência e preparar uma nova sociedade.

A sua ação colidirá inevitavelmente contra as resistências da estrutura, das leis, dos hábitos do pensamento, das autoridades escolares e políticas, da maioria dos colegas e dos pais dos alunos e provocará represálias de toda sorte. O sistema retrocede,

defendendo-se até o fim e fazendo vítimas. É deste modo que se pratica, no quadro da escola, a luta de classes. Numa situação tão contraditória, o educador revolucionário poderá resistir somente se estiver disposto a pagar o preço da liberdade.

Conclusões

A objeção mais grave que encontra um projeto de educação libertadora é aquela que põe em questão a sua própria possibilidade e, mais radicalmente, a possibilidade de separar-se da ideologia e de instaurar uma sociedade sem classes.

Esta objeção assume formas diversas. Substancialmente, tende a demonstrar que as relações de dominação se fundam sobre a natureza das coisas e que, em conseqüência, uma mudança de sociedade consolidará novos dominadores, mas não suprimirá a dominação; produzirá uma nova ideologia, mas não fará desaparecer a ideologia; instaurará uma nova educação integradora, e não uma educação libertadora. Qualquer que seja, com efeito, o sistema social, a natureza humana manterá a própria vontade de potência e, portanto, a própria tendência tanto à dominação como ao servilismo; manterá sempre um caráter egoísta, que provocará o abstencionismo no trabalho assim que desaparecerem ou diminuirão os estímulos materiais. Para os cristãos é o pecado original que explica essa corrupção inata.

A natureza da sociedade exige, além disso, uma autoridade, que garanta a ordem e preserve a anarquia. A complexidade crescente da sociedade exige dos responsáveis competências técnicas que as massas não dominam. Em particular, a racionalidade econômica confere às decisões uma tecnicidade a cada dia mais impulsionada, e requer que sejam reservadas a pessoas altamente especializadas. Do outro lado as classes exploradas não devem ser idealizadas: elas não são melhores que as classes exploradoras, aspiram aos mesmos valores, ao idêntico bem-estar, às mesmas formas de poder. Só as exíguas minorias são revolucionárias. A revolução enfim, que deveria gerar a nova sociedade, deve necessariamente passar pela constrição e pela violência, através de um longo período de ditadura do proletariado. Ora, é impossível que tais procedimentos instau-rem relações fundadas sobre a liberdade. A história dos malogros

*Conclu-
sões*

Conclusões

políticos e econômicos das revoluções socialistas, em particular das tentativas de auto-gestão, confirmam esta análise.

Este problema é evidentemente fundamental para todo projeto revolucionário. Só uma profunda confiança no homem e, em particular, no potencial revolucionário das classes populares pode fundar um compromisso revolucionário. Só a convicção de que, movidos pelas novas condições objetivas e subjetivas, os homens são capazes de realizar hoje aquilo que até agora nunca existiu, justifica essa luta.

Somos assim reenviados à divisão fundamental entre os homens: entre quantos crêem que um mundo diferente seja possível e quantos não crêem nisso; entre quantos consideram que os homens sejam ainda capazes de criar algo de inédito e quantos consideram que a “natureza das coisas” fixa à novidade do futuro, limites insuperáveis. É nesta escolha de fundo que se radicam as orientações e as divergências mais importantes. Na origem de cada movimento revolucionário e de cada educação libertadora há um ato de esperança.

Mas justamente por seu caráter decisivo, este debate é particularmente difícil. Ele é, além disso, inevitavelmente monitorado pela cultura dominante, a qual impregna todos os conceitos-chave e impõe à maioria dos homens a pensar a “natureza das coisas” em função da situação presente, isto é, em termos de dominação. A convicção da impossibilidade da alternativa é um dos fatores de estabilidade do sistema. A própria idéia de uma alternativa supõe um esforço de imaginação que é sinal de liberdade: ela é um desafio às aparências, às evidências, ao senso comum, é o germe de uma cultura revolucionária.

Exige-se, portanto, colocar em evidência, na base desta confiança nas classes populares, os fatores objetivos, que lhe conferem um caráter profundamente racional, e proibem de limitá-la a uma aspiração moral ou a um sonho romântico. Mas, ao mesmo tempo, urge mostrar a insuficiência de tais explicações, o caráter finalmente indedutível de uma tomada de posição e introduzir por isso mesmo na racionalidade os fatores imponderáveis, que certamente não a anulam mas modificam e põem em risco seu sentido.

Dispondo o problema da alternativa em termos de possibilidade e não de necessidade, nos colocamos entre aqueles que refutam considerar o advento da sociedade sem classes como uma necessi-

dade objetiva, demonstrável cientificamente. Nesta matéria, as leis científicas são leis tendenciosas. Elas fazem emergir as possibilidades reais, mas multilaterais, que deixam um espaço bastante vasto à iniciativa dos homens. As mesmas análises científicas do resto, como vimos, são marcadas pelas opções radicais. A resposta para o nosso problema será, portanto, científica, mas não apenas científica. A racionalidade humana, em particular a racionalidade política, é mais rica que a racionalidade científica.

O que é em tal perspectiva a “natureza humana”? Muitas coisas através da história foram consideradas exigências da natureza humana e depois revelaram-se reflexo de culturas determinadas e superadas. Por exemplo, a escravidão, a ditadura, o colonialismo. Três exemplos que fazem parte de uma mesma história, a da aspiração à liberdade.

História que não está de todo concluída. Assim, a condição do assalariado, simples executor de decisões tomadas por outros em benefício próprio, pôde parecer por muito tempo, e talvez ainda pareça, perfeitamente natural. Mas a exigência de administrar diretamente a sua empresa se impõe sempre mais na consciência dos trabalhadores. Até quando aceitarão ainda a sua condição de escravos? Os antigos povos coloniais, depois de ter considerado natural a sua dependência política e econômica, a consideram hoje inadmissível e se batem contra todas as formas, antigas e novas, de colonialismo. Os negros, depois de ter por séculos aceitado passivamente a preeminência cultural da raça branca, lutam hoje contra essa civilidade racista, por um real reconhecimento da sua igualdade com os brancos e da sua originalidade cultural. As mulheres, depois de haver por milênios aceitado como natural a própria inferioridade, descobrem hoje o caráter histórico e opressivo da civilização masculina e em toda parte se organizam tendo em vista a própria libertação. Os jovens, até aqui habituados a olhar para o mundo dos adultos como para a ordem das coisas, lhes opõem hoje frequentemente uma recusa radical, que é algo diverso de um conflito de gerações, e que anuncia uma nova escolha de sociedade. Os magistrados e os professores, funcionários do sistema, refutam sempre mais frequentemente o papel que a eles é imposto.

Está, pois, em ato, nos setores mais diversos, um avanço da consciência coletiva, que descobre a própria vocação para a liberdade e extirpa do terreno a “natureza das coisas”. Este movimento é de

resto profundamente coerente com as revoluções científica e técnica, que asseguram ao homem um domínio sem precedentes sobre a natureza e sobre a história, e lhe abre todo um novo campo de possibilidades. A hipótese de uma história que, mesmo entre frouxidades, contradições e regressões de toda sorte, busca o próprio sentido no reino da liberdade, é suficientemente fundada para permitir aos homens realistas e audazes que assumam o risco da esperança.

Porque se trata de risco. O jogo não está feito. O porvir não está para ser construído: está para ser inventado. É vivendo esse processo criador que as gerações futuras colherão todo seu alcance. É contribuindo a prepará-lo que nós podemos daqui para frente intuir sua natureza, e vivê-lo com uma certa antecipação.

Terceira Parte: Cristianismo Integrador e Cristianismo Libertador na Educação

Introdução

O Cristianismo é sem dúvida um imenso movimento de educação. Ele contribuiu, largamente de maneira decisiva, para plasmar indivíduos, povos e continentes. A sua influência se estende muito além dos lugares e dos momentos explicitamente “educativos”, e impregna o conjunto da vida e da civilização. Convidados a “ensinar a todas as pessoas”, os apóstolos se consideraram, por isso mesmo, os educadores do mundo. O “magistério” que a Igreja se atribui é uma função educadora, que ela exerce, também como “perita em humanidade”, em nome de Cristo, o único “mestre”, e de Deus, “o Pai”. Ela a exerce em particular através da linguagem e do simbolismo de sua liturgia. A exerce sobretudo pelo seu próprio modo de existir, o sistema de relações que instaura, o seu propósito frente aos grandes problemas da história.

1. *A educação cristã é integradora ou libertadora?*

Mas essa educação é integradora ou libertadora? Muitos fiéis se

recusarão a aplicar pura e simplesmente estas categorias políticas a uma “comunidade de fé”. Mas, precisamente o problema da “educação cristã” está substancialmente aqui: ela se coloca além das opções antropológicas e dos conflitos políticos, ou é determinada por eles?

Isto equivale a perguntar o que é, em definitivo, a “educação cristã”. O substantivo “educação”, como vimos, assume significados extremamente diversos, até opostos, dependendo das escolhas fundamentais subentendidas na sua definição. Ora, o adjetivo “cristã” põe problemas análogos.

Num tempo, ser cristão, ou pelo menos católico, tinha um sentido bem preciso e unitário: implicava num certo sistema de veracidade, uma dada moral, uma política, e se exprimia no domínio de todo um sistema de instituições temporais (partidos, sindicatos, escolas, centros de lazer etc). Hoje, pelo contrário, em todos esses planos o cristianismo se despedaçou. Não se trata de divergências de opiniões, sobre pontos secundários, no interno de uma unidade “sobre o essencial”: a divergência diz respeito precisamente sobre a definição do que é essencial. Não se trata de uma complementariedade de pontos de vista parciais no interior de uma perspectiva conjuntural comum, mas de uma relação conflitual ao nível próprio das perspectivas totalizantes. Existe em particular uma estreita solidariedade entre a interpretação da relação educativa e aquela das relações entre homens e a Igreja, Cristo, o próprio Deus; entre a concepção da autoridade na estrutura da educação e na estrutura da Igreja; entre as concepções da educação cristã, sobre evangelização, sobre redenção e sobre o pecado original (em particular no que concerne às suas implicações políticas).

É definitivamente do próprio sentido do ser cristão que trata a divergência. Se existe o problema da identidade cristã, não é estranho que o mesmo problema ocorra no âmbito da educação cristã.

2. “*Primado do espiritual*” ou “*primado do temporal*”?

No centro da problemática, está a função da fé cristã em um projeto global de educação. É esta a “instância dominante”, que confere ao conjunto a sua unidade e o seu caráter próprio, ou é uma instância subordinada a outra, pensada ela própria em uma unidade que a supera?

Chegamos assim ao problema mais geral e fundamental, isto é, o das relações entre o religioso e o profano, entre o espiritual e o

3ª Parte /Introdução

temporal. À qual instância cabe, na existência e na história, o papel dominante e consequentemente unificante? “Primado do espiritual” ou “primado do temporal”?

A questão se põe inicialmente no processo de secularizações. Isto implica, de fato, na autonomia do profano com respeito ao religioso, sobretudo no primado do profano sobre o religioso, tanto no plano das estruturas sociais como no plano da cultura.

Por isto mesmo, a religião vê contestado não só seu primado sobre o conjunto da sociedade e da cultura, mas até mesmo sua originalidade. Se, de fato, ela não é mais necessária para fundar o mundo profano, que se basta a si mesmo, não é a religião propriamente supérflua? A secularização portanto desvela o caráter profano não só do mundo, mas da própria religião.

Desde já, para a nossa argumentação, numerosos problemas. A autonomia da educação profana é compatível com uma educação cristã, onde a fé pareceria dever ser a instância dominante e unificadora? Por outro lado a educação autônoma que é anti-autoritária, é compatível com a fé necessariamente ancorada a uma autoridade (de Deus, da Bíblia, da Igreja, do educador etc)? Tocamos aqui num aspecto essencial do conflito histórico entre cristianismo e liberdade, que é uma das grandes fontes dos ateísmos modernos e contemporâneos.

Por outro lado, uma vez reconhecida a autonomia da educação profana, o papel educativo da religião não se torna supérfluo? A secularização fez justiça às idéias de “política cristã”, de “doutrina social cristã”, e até mesmo de “moral cristã”: a “educação cristã” não deveria ter a mesma sorte?

Em particular, a secularização possibilitou ao Estado a posse dos trabalhos escolares, que na Idade Média era de competência exclusiva da Igreja. Mas a secularização traz consigo inevitavelmente uma crise da escola religiosa. Pode esta, de fato, admitir a autonomia da cultura e da educação profana? Pode ela respeitar a liberdade de consciência dos alunos? Em caso negativo não se torna um obstáculo para o amadurecimento humano, e portanto até para a evangelização? Mas em caso afirmativo, onde reside ainda a sua originalidade e, portanto, a sua razão de ser?

O advento das ciências humanas e em particular das ciências (psicológicas, psicanalíticas, sociológicas) da cultura representa neste debate uma virada decisiva. Consiste essencialmente na descoberta

de que a consciência, pessoal e coletiva, não tem a própria explicação em si mesma, mas deve ser entendida, em sua gênese como em seu significado, a partir de fatores objetivos que lhe escapam e que a análise científica deve discernir. O testemunho que a consciência dá de si mesma não é mais uma referência última para a definição do sentido de sua atividade.

Esta perspectiva perturba tanto a interpretação da educação quanto a interpretação do cristianismo. Ela veta a análise da educação cristã partindo unicamente daquilo que a consciência cristã, dos educadores ou da Igreja, diz de si mesma. Para além deste sistema de representações, enfim suspeito de ser largamente ilusório, torna-se necessário analisar os mecanismos inconscientes que o produzem e as intenções objetivas que o atravessam. Para além daquilo que a educação cristã diz de si mesma, se procurará assim descobrir aquilo que de fato ela verdadeiramente é.

Indubitavelmente um tal método tem alguma coisa de perturbador, aliás, de repelente. Ele permite de fato apresentar como científica uma leitura do pensamento e da prática educativas na qual as pessoas e os grupos interessados não se reconhecem, e que está até em evidente contradição com a imagem que fazem de si mesmos. Dominada por pressupostos ideológicos não “verificáveis”, esta leitura não pode aparecer senão como violenta e arbitrária. A refutação será tão mais categórica na medida em que se trata do fenômeno religioso, “sobrenatural”, que uma certa mentalidade cristã considera muito mais como um lugar da ação de Deus de que de homens.

Na realidade, tanto quanto científica, a análise do fato cristão como aquela de qualquer outro fenômeno consciente, não é neutra. Consciente ou inconscientemente, a análise está dominada pelas opções fundamentais e não será verdadeira senão na medida em que estas opções sejam justas. Já desenvolvemos estas perspectivas nos capítulos precedentes. Determinantes que são quanto à educação em geral, são também em relação à educação cristã.

3. *Materialismo histórico: uma nova problemática*

Por isto uma análise da educação cristã que se origine na secularização está destinada a permanecer ambígua. O sentido próprio das questões muda segundo o conteúdo que se atribui ao “mundo profano”, do qual se defende a autonomia, e conseqüentemente segundo

3ª Parte /Introdução

as escolhas fundamentais em função das quais se procede a análise. O materialismo histórico, em particular, transforma profundamente a problemática. Por um lado a análise incide sobre a relação entre o profano e o religioso em função de algo mais fundamental que concerne à própria estrutura do profano, a relação entre a esfera econômica lacerada pela luta de classe e o conjunto da sociedade. Por outro lado, coloca-se em questão o “mundo profano” e este “laicato” ao mesmo título que a “liberdade” liberal, desmascarando o caráter classista.

O cristianismo então não é mais contestável porque colocaria obstáculos na construção do “mundo profano”, mas porque participa deste mundo e serve para legitimá-lo. A crise da educação cristã não é mais assim imputada à crise do cristianismo, mas sim à crise da sociedade, da qual o cristianismo é parte “integrante”. Não é, portanto, mais possível ater-se a um debate geral entre educação humana e educação cristã, pela simples razão de que a educação humana em geral não existe, como não existe o homem em geral. Existe somente uma educação situada consciente ou inconscientemente de um lado ou de outro da luta de classe. Consequentemente o problema da educação cristã não nasce tanto do fato de que cria obstáculo à educação leiga, mas do fato de que ela não se distingue de modo significativo; não deriva da especificidade da educação cristã, mas sim de sua falta de especificidade.

4. *Libertação cristã e libertação política*

O problema da relação entre espiritual e temporal se enleia assim ao problema da relação entre libertação cristã e libertação política, compreendida como luta revolucionária para a construção de uma sociedade socialista.

O caráter “libertador” do cristianismo em educação, como em tudo o mais, parece evidente. O tema da libertação atravessa de fato a Bíblia do começo ao fim. O Antigo Testamento é a história da libertação do povo de Israel, cuja saída do Egito constitui o momento mais típico. O Novo Testamento é o anúncio da libertação realizada através de Cristo. O cristianismo, parece, é libertador ou não é de fato.

Mas este é o tipo propriamente dito da falsa evidência: na medida em que, de fato, a “libertação cristã” é definida como uma mudança espiritual independente de qualquer que seja a transformação polí-

tica, torna-se, inevitavelmente, nos confrontos desta transformação, uma alternativa e um obstáculo. Para colher, portanto, de mais próximo a relação entre educação cristã e educação libertadora, impõe-se uma análise da relação entre libertação cristã e libertação política.

Determinamos já que a “libertação política” da qual se fala aqui deve ser compreendida, ainda uma vez, não no sentido débil, setorial, da palavra e sim no sentido forte e amplo. A política que não diz respeito somente à organização do Estado, mas que abarca também o conjunto da sociedade em sua estrutura e em sua cultura. A libertação é, portanto, a realização de um projeto abrangente de sociedade como um todo no qual o povo será o sujeito de sua própria história. Neste processo a esfera econômica tem uma atuação fundamental, mas não exclusiva. A libertação, de fato, implica igualmente uma transformação cultural e a possibilidade de uma criatividade coletiva; implica uma reestruturação da consciência e do inconsciente, dos quais a libertação sexual constitui um aspecto fundamental. E ela comporta, de resto, um componente “espiritual” (no sentido leigo da palavra).

Esta libertação considera certamente a coletividade, mas uma coletividade de homens livres e criadores que concebem a própria liberdade pessoal como essencialmente solidária com a de todos, e realizam a libertação pessoal na luta pela libertação coletiva.

O conflito entre um tal projeto e aquele da “libertação cristã” parece inevitável. Acima de tudo no plano das análises: para o cristão o “mal de raiz” é uma situação espiritual, o pecado original, definido em relação a Deus, de quem nos privamos, e aos demônios que domina; para o revolucionário é ao contrário a situação objetiva da exploração e da dominação. Conflito, portanto, sobre o plano dos projetos libertadores: para o cristão se trata de reconstruir a amizade com Deus em Cristo, cujo fim será a “vida eterna”; para o revolucionário se trata de transformar o sistema social, as relações objetivas entre os homens, e de instaurar na história as condições de liberdade e de criatividade. Conflito ainda porquanto concerne à iniciativa libertadora que o cristão, proclamando a impotência da humanidade, atribui a Deus e ao Cristo, enquanto o revolucionário atribui à luta das classes exploradas. Estes são somente alguns aspectos de um conflito dramático, inteiriço que opõe, tanto no plano teórico como no prático, as igrejas cristãs aos movimentos revolucionários.

3ª Parte /Introdução

Se pensarmos que o conflito é superável, será necessário precisar de qual modo. Será necessário, talvez, distinguir “os planos”, proclamando a transcendência da fé por um lado, e a autonomia do político por outro? Mas isto introduz um dualismo que não parece corresponder nem à realidade da história objetiva nem àquela da experiência cristã revolucionária; dualismo que contradiz as exigências do alcance tanto da fé cristã quanto de empenho revolucionário.

Portanto, unidade. Mas esta unidade não vai por si mesma a menos que não se queira ignorar o conflito do qual assinalamos alguns aspectos. Mesmo se, de resto, se quisesse esquecê-lo, a história de ontem e de hoje se encarregariam de recordá-lo brutalmente sobre todos os planos da luta. É necessário, portanto, repensar a libertação e a educação cristãs em função das exigências da libertação política ou vice-versa? Uma vez mais, “primado do espiritual” ou “primado do temporal”?

O materialismo histórico como já temos visto empenha-se no sentido do primado do temporal, mesmo indicando que a raiz do problema deva ser procurada mais longe, isto é, no primado da economia. Mas aceitar o materialismo histórico não significa ser constrangido a reduzir pura e simplesmente a libertação cristã ao escopo da libertação política? Um “cristianismo materialista” ou uma “educação cristã materialista” não são contradições nos termos?

5. *Temática desta parte*

Sobre estes temas o debate está aberto na Igreja. Debate que é ele próprio uma luta que empenha os interlocutores em projetos de homem, de sociedade e, portanto de cristianismo, antagônicos.²¹

O ponto de referência histórico desta pesquisa é constituído pela consciência coletiva das minorias cristãs que, onde quer que estejam no mundo, se empenham nas lutas de libertação, e assumem como teoria revolucionária o materialismo histórico.

Não se trata mais, para eles, de confrontar-se, em um plano puramente teórico, com o marxismo, mas de pensar sobre as exigências teóricas de uma prática que quer ser revolucionária e cristã. Não se trata mais de aproximar-se em uma perspectiva de polêmica ou diálogo a um marxismo para eles distante, mas de repensar a própria fé partindo de um marxismo acolhido como a teoria de sua própria prática. Não se trata mais, portanto, de tomar posições frente a frente com um marxismo considerado como um sistema

21. De nossa parte defrontamos em outra parte o problema.

Cfr. *Marxismo e cristianesimo*, Citadella editrice, Assisi, 1973;

Dialogo e rivoluzione, Vallecchi Firenze, 1969;

Cristianesimo, liberazione umana, lotta di classe,

Citadella editrice, Assisi, 1973, 3ª

Ed.; sobretudo os nossos escritos mais recentes:

Cristiani per il socialismo, perché?, Citadella

editrice, Assisi, 1975; *Fede cristiana e*

materialismo storico, Edizioni

Borla, 1977.

acabado e monolítico, mas de contribuir de maneira ativa, crítica e criadora na elaboração de uma teoria revolucionária para a qual o marxismo fornece as grandes orientações.

Empenhar-se nesta pesquisa significa dever escolher entre os vários marxismos que se afrontam no interior do campo revolucionário. Esta escolha exprimirá, sobretudo, a idéia que alguém se faz da luta revolucionária. Mas até a sensibilidade cristã interferirá, recusando tipos de marxismo (economicistas ou cientificistas) no interior dos quais a experiência da fé não tem nenhuma possibilidade de ser reconhecida em sua própria originalidade. Por outro lado, qualquer que seja o marxismo que venha a ser assumido, a possibilidade de inscrevê-lo numa pesquisa cristã não acontece naturalmente: exige, de fato, que o próprio marxismo seja criticado, repensado, completado, de modo que nenhuma dimensão da realidade humana permaneça-lhe estranha. Os cristãos revolucionários não devem, portanto, somente fundar teoricamente a legitimidade de sua prática, mas também devem contribuir com sua sensibilidade própria para enriquecer a teoria e a prática revolucionárias.

De resto o marxismo do qual falamos não é somente uma teoria científica e filosófica da revolução: mas sim o núcleo de toda uma cultura revolucionária e de uma revolução cultural. O núcleo, já dissemos: não se trata, isto é, de uma cultura já elaborada, mas de uma cultura que se busca, no coração das lutas por uma sociedade alternativa. Repensar a fé a partir do materialismo histórico significa, portanto, empenhar-se a inscrever o cristianismo no processo de construção de uma nova cultura e de uma nova sociedade. Neste processo, já temos visto, a educação não é somente um setor particular, mas sim uma dimensão essencial do conjunto. Isso é verdade em particular para o cristianismo, cuja contribuição específica para a luta revolucionária coloca-se sobre o plano da formação da nova consciência e do novo inconsciente. Uma teoria revolucionária da educação cristã quer dizer uma reflexão sobre o conjunto do cristianismo enquanto movimento educativo.

Ela comporta ao mesmo tempo uma análise do fato educativo cristão enquanto fator de integração e, um projeto alternativo. São as grandes orientações deste projeto que queremos expor. Mas, para situá-lo, devemos começar indicando em qual direção deve conduzir-se a análise, que, de resto, é um componente essencial da própria educação libertadora.

3ª Parte

A Educação Cristã Fator de Integração

(Primeiro capítulo)

A análise do fato educativo cristão orienta-se por um nível dúplice: trata-se por um lado de individuar os pressupostos ideológicos, isto quer dizer, a maneira como a própria comunidade cristã se vê; de outro lado, trata-se de identificar o papel desempenhado pela comunidade cristã na sociedade, objetivamente e independentemente das intenções proclamadas. Chamaremos ideológica a primeira análise e científica a segunda.

O núcleo central do debate ideológico levantado pela educação cristã é o problema das relações entre o temporal e o espiritual: problema teológico, mas sobretudo filosófico, dado que as interpretações do cristianismo são postas em função de pressupostos filosóficos diferentes, em particular das relações frente ao platonismo.

A análise científica que intencionamos propor inspira-se no materialismo histórico (na interpretação dada nos capítulos precedentes). Inspira-se nele, é certo, mas sem limitar-se a ele. Deve de fato articular o materialismo histórico com a psicanálise e pôr às claras o papel objetivo da sexualidade desenvolvido na história do cristianismo, em particular pela repressão sexual.

As análises ideológica e científica completam-se e condicionam-se uma à outra. A análise científica aponta para a interpretação dos debates filosóficos e teológicos, permitindo a descoberta das implicações econômicas, políticas e sexuais. A análise ideológica permite à ciência a verificação de suas próprias hipóteses, mostrando de que modo as intenções objetivas que ela revela são transpostas sobre o plano do discurso consciente e de sua lógica própria; mas lhe permite também aprofundar as implicações ideológicas das quais ela é indissociável, devido à tomada de posição que a atravessa. Trata-se definitivamente de uma aproximação unitária em cujo interior os dois ângulos visuais diversos mantêm entre si uma relação dialética que não é apenas de interação mas também de interpenetração.

O centro de perspectiva mais fecundo para conduzir essa análise parece-nos ser o de uma busca dos projetos de homem e de sociedade sustentados pelos vários modelos de cristianismo, busca que revele, por um lado, as implicações teológicas e, por outro, a função

na sociedade capitalista. Parece-nos que esse ponto de vista permite também uma articulação mais imediata entre os vários modelos de cristianismo e seus respectivos projetos pedagógicos.

Distinguiremos nesta perspectiva três grandes modelos de cristianismo: constantiniano, secularizado e revolucionário.²² Simplificando um pouco as coisas, estes modelos de cristianismo correspondem a três épocas históricas e aos seus respectivos regimes: a monarquia absoluta da sociedade pré-capitalista, a democracia liberal capitalista, o socialismo de auto-gestão. Todavia, elas coexistem hoje no mundo cristão, muitas vezes no interior de um mesmo país e até mesmo no interior de uma mesma pessoa. O cristianismo constantiniano, mesmo revelando uma neutralidade arcaica, continua a ser dominante em alguns países como a Itália ou a Colômbia; e ainda dispõe de fortes raízes em outros, como a Espanha; torna-se marginal dado o impacto da secularização tanto na França como na Holanda.

Todavia, a relação do cristianismo com os vários modos de produção não é mecânica.

O cristianismo, de fato, não é só um setor da cultura dominante, mas goza, com relação a ela, de uma relativa autonomia. A ele é consentido encontrar-se, por longos períodos, em conflito com a cultura dominante, devido à sua solidariedade com as culturas de épocas anteriores. Na medida em que a Igreja integra-se a uma dada sociedade, as classes ascendentes afirmam-se em polêmica com ela. Assim é que a Igreja aceitou a secularização, em particular o humanismo liberal, só depois de ter estado longamente na oposição em nome de uma cultura teocêntrica, naturalista, autoritária, ligada à sociedade feudal. Tanto é que nos países socialistas a Igreja até agora, impermeável à cultura marxista, permanece ligada às culturas das sociedades anteriores. No mundo atual, ainda, as relações de poder econômico, político, cultural, têm fortemente um caráter internacional, o que torna muito mais complexa a articulação entre as várias esferas da realidade social. O cristianismo de fato pode nutrir-se pela cultura dominante de países estrangeiros para opor-se à cultura do próprio país.

A. O Cristianismo Constantiniano

O cristianismo constantiniano é assim chamado por causa do caráter que nele mais atenta: a aliança entre trono e altar no seio de uma

22. Desenvolve-mos esta tipologia em *Cristianesimo, liberazione umana...*, cit., sobretudo pp 13-35, e em *Credenti e non credenti per un mondo nuovo*, pp 30-82. Aqui retomamos os aspectos que incidem mais diretamente sobre a concepção da educação. Ao mesmo tempo procuramos mostrar mais precisamente, a ruptura entre cristianismo secularizado e cristianismo revolucionário.

23. “O exemplo típico dessa renúncia gratuita ao humano parece-se com o sacrifício de Abraão, o primeiro dos crentes na sua interpretação literal.

O sacrifício pertence aliás à mesma natureza do cristianismo, que é uma ruptura com a sabedoria humana, uma desconfiança do “bom senso”, escândalo para os judeus, loucura para os pagãos. É necessário portanto evitar tornar o cristianismo “razoável”, fazendo uma espécie de humanismo, porque em tal caso se arrisca a desnaturá-lo. E é este, parece, o espírito das bem aventuranças, e a declaração da revolução cristã, que consiste, deveras, no revirar as categorias humanas, no apreciar aquilo que os homens desprezam. É pedido aos cristãos até mesmo que estejam prontos a mutilarem-se com vistas ao reino dos céus: é melhor entrar no céu sem um olho ou sem uma mão,

civilização/civilidade cristã. Estamos assim subitamente no cerne do problema: as relações entre um certo tipo de cristianismo e um certo tipo de sociedade. A aliança com a classe dominante de uma sociedade autoritária é, neste tipo de cristianismo, simultaneamente efeito e causa de sua orientação doutrinal. Efeito, dado que ela é perfeitamente coerente com seus princípios, em particular com o primado do espiritual. Causa, dado que tais princípios foram formulados e elaborados sob a influência desta situação objetiva.

1. *O primado do espiritual*

A decisão fundamental que se demanda ao homem é a escolha entre Deus e a criatura, entre o teocentrismo e o antropocentrismo, entre o espiritual e o temporal. O cristão é aquele que escolheu Deus e o espírito contra “a carne e o sangue”. Ser cristão significa afirmar o primado do espiritual e aceitar todas as consequências.

O cristianismo constantiniano é o desenvolvimento coerente deste princípio.

Mas o que significa, mais exatamente, “primado do espiritual”? Como afirmava incisivamente o catecismo romano, “o homem foi criado para conhecer, amar e servir a Deus nesta vida e gozá-lo na outra, no paraíso”. A este fim último, a salvação de sua alma, ele deve tudo subordinar e sacrificar. Não se fala de finalidade profana ou terrena. As atividades profanas trazem valores unicamente do fato de ser condições, ocasiões ou meios de salvação. A secularização é por isso pura e simplesmente refutada como de direito, mesmo se reconhecida de fato. Ela é uma revolta contra Deus, e desemboca logicamente no ateísmo. A esfera religiosa é a instância dominante da existência e da história, o lugar no qual é necessário colocar-se para compreendê-las, orientá-las e unificá-las. Isto implica uma interpretação espiritualista da história segundo a qual o papel fundamental diz respeito às idéias, sobretudo morais e religiosas; e as crises da sociedade são fundamentalmente espirituais.

A heteronomia do profano significa que o profano tem necessidade de uma norma moral exterior. Um ideal de maturação humana, pessoal e coletiva, que fizesse abstração de Deus, seria definitivamente imoral: absolutizaria a busca do bem-estar e do prazer. Não há humanismo sem Deus e sem Cristo.

A subordinação do profano ao religioso tem também como consequência a possibilidade, ou mesmo até a necessidade, de deduzir do evangelho uma análise do homem e da sociedade, como também

uma solução de seus problemas. Daí a “doutrina social cristã”, a “política cristã”, a “moral cristã” etc. Mas se o temporal depende do espiritual, o espiritual é, por outro lado, autônomo, transcendente com respeito ao temporal: ele é de fato o lugar do sobrenatural, da graça, da ação livre de Deus. Assim resulta a recusa a submeter a vida cristã, a Igreja, a teologia, a uma análise científica, sociológica ou psicológica e, em particular, de reconhecê-las como uma dimensão política e classista.

O sentido do primado do espiritual não se pode verdadeiramente colhê-lo senão em relação à necessidade de escolher entre a criatura e o criador, necessidade que implica uma rivalidade entre eles. Presuposto ilustrado de modo particularmente eloquente pela doutrina do pecado original e pelo papel atribuído ao sacrifício.

A doutrina do pecado original fornece ao mesmo tempo uma explicação do mal e uma indicação dos papéis respectivos que o homem e Deus desempenham em sua superação. É o homem o responsável pelo mal, e não Deus, que ao contrário o havia criado em um estado de justiça. Por outro lado o homem é corrupto desde o nascimento, e não por causa das estruturas sociais. O seu pecado é essencialmente a revolta e a recusa da obediência.

Decadente como é, o homem é incapaz de apenas com suas forças conduzir uma vida moral, sobretudo se heróica; é, portanto, incapaz de realizar o próprio destino. Ele é exposto ao poder discricional de Deus, que pode condená-lo ou salvá-lo. Só a intervenção de Cristo permite-lhe viver humanamente e cumprir o próprio fim desde que reconheça a própria culpa, a própria impotência, a própria dependência. É tornando-se, como Cristo, obediente até o fim que resgatará a rebelião da qual é culpado.

Em suma, é o homem e não Deus o responsável pelo mal; mas é Deus e não o homem que pode libertar o homem. O primado da iniciativa divina na história é tão mais vigorosamente afirmado quanto a iniciativa humana é excluída.

Esta condição de pecado gera uma contradição entre as aspirações profanas e as exigências religiosas. Uma vez mais é necessário optar. O sacrifício exprime a escolha de Deus, colocando-se por isso mesmo no centro da vida cristã.²³

A sexualidade é o lugar no qual esta contradição explode de modo mais dramático. A heteronomia implica aqui a convicção de que a busca da maturação sexual abandonada à sua dinâmica própria seja sinônimo de desregramento: donde a necessidade de submetê-la a

do que realizar-se humanamente e depois perder-se.

A mesma idéia de penitência, que é o momento da conversão, é associada, na tradição cristã, ao sacrifício, à renúncia. Se reencontra esta concepção em uma certa interpretação da função do sacrifício no culto: a simples destruição de qualquer coisa, de um animal, e até de um homem, aparece como uma afirmação do primado de Deus e dos valores espirituais. Na vida humana a mortificação, enquanto tal, dá glória a Deus. Esta posição encontra a sua expressão mais coerente na vida monástica, que é essencialmente um holocausto, caracterizado pela fuga e pelo desprezo ao mundo (*fuga saeculi, contemptus mundi*). Ela comporta um conjunto de renúncias cujo escopo é o de separar o homem dos valores humanos, porquanto nobres, para dispô-lo à contemplação de Deus. O silêncio em modo

especial, a redução ou mesmo a eliminação das relações humanas torna possível uma relação mais autêntica com Deus.

Esta filosofia e esta teologia do sacrifício intervêm também decisivamente em uma certa interpretação do significado da Redenção, na qual precisamente Cristo realiza aquilo que Isaíque representava simbolicamente e em geral os sacrifícios do Antigo Testamento. Ela põe em evidência, na paixão de Cristo, o caráter de destruição da vítima. A mesma interpretação é referida ao sacrifício da missa (com todos os debates que disso seguem sobre a essência do sacrifício)" (*Cristianesimo, liberazione umana...*, cit., pp 19–20).

regras externas e de legitimá-la subordinando-a à procriação. Toda vida sexual não orientada para esta finalidade torna-se culposa. Por isto a condenação das relações extra-conjugais e, no próprio matrimônio, de regular os nascimentos através da contracepção. A tensão é tão mais aguda enquanto não existe, neste campo (no jargão dos moralistas), "matéria leve": todo pecado é por si mesmo "mortal". A justificação do celibato dos padres e dos religiosos baseada na necessidade de escolher entre o amor de Deus e o amor de uma mulher reafirma a mesma rivalidade entre homem e Deus que está na origem da moral repressiva.

A história do cristianismo está assim permeada pela obsessão da sexualidade. Quase como se este espírito, que é o homem, devesse resignar-se a ser sexualizado só para as exigências da procriação. O "primado do espiritual" foi pago a este preço.

2. *Implicações eclesiológicas*

A salvação, finalidade única do homem, é confiada a uma comunidade única, a Igreja (católica), cuja missão e poder ficam definidos em consequência deste fato. O primado do espiritual sobre o temporal traz consigo o primado da evangelização sobre a humanização, e em particular sobre a libertação política. E esta política interessa à missão da Igreja só em razão de sua relação com a salvação.

Por força de sua transcendência, a Igreja pode constantemente estabelecer critérios que fogem à competência do "profano". Por isso mesmo encontra-se subtraída em seu comportamento a qualquer julgamento humano, sobretudo político: ela pode, portanto, ser juiz sem ser parte.

Consequentemente as derivações morais e políticas dos cristãos, no plano teórico e prático, são o efeito das debilidades pessoais e não podem ser imputadas à Igreja como tal. Elas derivam do fato de que a doutrina social cristã não foi aplicada, e a doutrina nunca é posta em questão como tal. A autoridade da Igreja é pensada segundo o modelo da autoridade de Deus, que ela representa. É, portanto, uma autoridade absoluta que exige uma docilidade incondicional. Daí a estrutura monárquica em todos os níveis; e o sentido hierárquico assumido pela distinção entre padres e leigos. Até mesmo o caráter machista do sacerdócio e, portanto, da autoridade da Igreja é considerado como direito divino nesta Igreja, que aparenta uma comunidade de mulheres gerida por homens. A liturgia, celebrada pelo clero diante de uma assembléia dócil, traduz simbolicamente esta estrutura.

O fato de que a fé e o pertencer à Igreja são necessários para a salvação mobiliza a Igreja a defender e difundir a fé sem omitir o recurso ao braço secular, às constringências jurídicas ou mesmo à força. A liberdade religiosa é por isso exclusiva: não se podem reconhecer os mesmos direitos à verdade e ao erro. Não se pode conceder à liberdade de fazer o mal. A inquisição e as conversões forçadas dos povos colonizados estão entre as conseqüências mais clamorosas de tais princípios. Princípios que inspiram toda uma concepção do cristianismo na qual o ser cristão é muito mais o pertencer a uma instituição do que um ato de liberdade; de um cristianismo para o qual a aliança com o poder é uma necessidade estrutural e que, por isso mesmo, se estrutura em função das necessidades do poder; de um cristianismo que conta muito mais com a verdade do poder de que com o poder da verdade.

As conseqüências sobre a concepção do Estado são decisivas. Cabe ao Estado organizar a vida temporal de tal modo que os homens possam atingir suas finalidades sobrenaturais. O ideal de crandade é exatamente o de um Estado que se proclama cristão e leva isto às últimas conseqüências em todos os planos.

A relação dos fins determina a relação dos poderes. Defendendo o primado de Deus, a Igreja defende seu próprio primado e o do clero, dando lugar ao clericalismo. O Estado é portanto o braço secular da Igreja, para a defesa e a difusão da fé. A Igreja é o braço religioso do Estado, assumindo diretamente as responsabilidades da cultura e da educação.

Mas o é, sobretudo, fornecendo ao Estado uma legitimação ideal e assegurando-lhe a sua lealdade e a lealdade dos fiéis. O soberano torna-se o representante de Deus na terra. Os interesses de Deus e os interesses do Estado estão assim estreitamente associados. A política das Concordatas sanciona a aliança.

Não se pode ser membro, para todos os efeitos, desta cidade se não se é católico. Os fiéis de outras confissões ou religiões, sobretudo os ateus, são cidadãos de segunda classe. Eles vêm limitada juridicamente sua liberdade de palavra e, muito frequentemente, o acesso às responsabilidades civis.

As divergências no plano religioso provocam diferenças essenciais a todos os níveis da vida profana e tornam impossível a colaboração e o diálogo senão de modo ocasional.

O comportamento frente às outras confissões, religiões e ideologias é, por isso, de defesa e de polêmica. Representam uma ameaça

3^a Parte
/1^o Cap.
/A

para a integridade da fé e à unidade da Igreja. O próprio mundo profano no seu conjunto é visto como lugar de tentação e de pecado; a Igreja adverte sobre seus perigos e se esforça para proteger seus membros.

Estamos, em suma, defronte a uma concepção eclesiocêntrica da história: os interesses da Igreja coincidem com os de Deus, o comportamento com respeito à Igreja torna-se o critério essencial para julgar a validade dos regimes políticos, das instituições e das ideologias.

Esta concepção do papel da Igreja no mundo exige uma sua presença materna em todos os setores da vida profana. Daí a multiplicidade das instituições temporais cristãs (Estados, partidos, sindicatos, escolas, universidades, teatros, cinema, centros esportivos, colônias de férias etc), que exprimem ao mesmo tempo a consciência de uma missão específica e uma exigência de proteção.

Na medida em que o Estado se seculariza, os cristãos conservam a nostalgia da cristandade, esforçando-se para realizar o ideal em recintos mais reduzidos. A defesa das instituições temporais cristãs se faz por isso mesmo tão mais apaixonada enquanto representa uma tentativa, por vezes desesperada, de prolongar a presença do Cristo no coração de um mundo que se distancia dele sempre mais.

3. *Implicações antropológicas*

O cristianismo é portanto indissociável do autoritarismo. Em todos os planos de sua existência, o cristianismo se encontra defronte a um poder discricional, ao qual deve submeter-se. Deus, soberano absoluto, que dispõe do direito sobre a perdição e a salvação. O Cristo, único Libertador de uma criatura impotente. A Igreja, organização monárquica e hierárquica, que exige uma obediência absoluta e dispõe, para obtê-la, do braço secular; que, além do mais, estreita relações autoritárias com tudo que lhe é externo e se alia de preferência com regimes políticos absolutos. Uma fé, enfim, que, subordinada a esta instituição e marcada pela recusa da liberdade religiosa, é vivida muito mais como um ato de obediência de que como um ato de amor e de liberdade.

O cristão é portanto um homem que se descobre culpável de um pecado que não cometeu e ameaçado por uma condenação que não mereceu. Vive na esperança de uma salvação à qual não tem direito e que é incapaz de realizar. É marcado por um sentimento fundamental de culpa, de insegurança, de angústia, que não poderá

superar senão invocando a presença asseguradora do Pai, encarnada na autoridade (familiar, política, religiosa). A autoridade satisfará maximamente esta espera quanto mais será capaz, com sua força, de suprir as debilidades do homem e de libertá-lo, no pensamento e na ação, do risco da liberdade.

O cristão é portanto um homem da ordem: a ordem à qual adere é àquela que Deus instaurou. Mas foi verdadeiramente Deus quem criou esta ordem, ou foi o homem da ordem quem criou este Deus? Se no plano ideológico é Deus que exige este homem, no plano real é este homem que tem necessidade de um tal Deus, e é por isso conduzido a erigi-lo. Um tipo de homem que por outro lado é ele próprio o produto de uma sociedade autoritária, à qual assegura a estabilidade, como também de uma sexualidade reprimida e desviada. Religião, política e sexualidade manifestam aqui, mais uma vez, sua profunda coerência e interdependência.

Esta antropologia aponta para uma moral da ordem e da lei, considerada como expressão da natureza humana, que encarna a vontade de Deus e reflete a “lei eterna”. Ela se inscreve em uma filosofia objetivista, de preferência platônica, dada a definir leis gerais do ser, das quais a realidade humana é uma aplicação particular.

4. *Implicações políticas*

É, sobretudo, plasmando este homem da ordem que o cristianismo contribui para formar o “bom cidadão” de quem o Estado forte tem necessidade e que, por sua vez, tem necessidade do Estado forte.

Tal Estado de resto é necessário para a própria Igreja: só tal Estado pode tornar-se seu braço secular. Como contra-partida a Igreja lhe fornece uma legitimação que contribui para sua estabilidade. A Igreja não se limita a sustentar que a autoridade civil vem de Deus, mas assevera que a monarquia é de direito divino. Por isso, opõe-se à democracia e apóia os regimes absolutistas.

O respeito à autoridade assim estabelecido exclui todas as transformações da sociedade que não se realizem de acordo com a própria autoridade e por seu impulso. A revolução, subversão da ordem humana e divina, é em essência satânica. A própria idéia de uma sociedade anti-autoritária e auto-gerida é descartada de partida. Ela, de fato, exprime um otimismo com respeito às capacidades do homem, que ignora o pecado original. Exprime uma fé no homem que tende a substituir a fé em Deus.

O primado do espiritual intervém diretamente e com força no

debate com o marxismo. Dado que seu fundamento, seus erros teóricos e suas falências práticas são considerados ateísmo, a recusa do sistema no plano religioso traz consigo a recusa no plano político.

A função integradora exercida pelo cristianismo está, portanto, na lógica de seus princípios. E forçando até as extremas conseqüências as exigências do primado do espiritual que a Igreja é levada a defender o primado da classe dominante.

Mas aquilo que, no plano lógico, vem em primeiro lugar, no plano da realidade é apenas conseqüência. É, de fato, por causa de sua aliança efetiva com o poder, em uma sociedade classista e autoritária, que o cristianismo foi levado a pensar-se desde o ponto de vista do poder. É por causa de sua escolha política que a própria Igreja sentiu a necessidade de elaborar escolhas religiosas que a justificassem. Esta função objetiva desempenhada pela ideologia religiosa, independentemente das intenções subjetivas, é essencial e fundamental para compreender seu significado.

5. *Implicações pedagógicas*

Se o cristianismo é um movimento de educação, o cristianismo constantiniano é evidentemente um movimento de educação autoritária. A relação autoritária que liga o cristianismo à Igreja, a Cristo, a Deus, é também uma relação educativa. Tal fato encontra o seu melhor fundamento no autoritarismo e no sexismo da família cristã. Formará homens que, plenamente à vontade em um regime absolutista, tornam-se desadaptados em uma sociedade liberal. Todavia o seu respeito à autoridade e à ordem constituída, o medo à ameaça comunista, os tornam habitualmente sustentáculos do regime.

A educação é dominada pelas exigências da fé, até mesmo no terreno profano, para o qual ela traz soluções específicas. A educação é, portanto, da alçada da Igreja, à qual as outras instâncias, em particular a família e a escola, estão subordinadas. O sentido desta educação é claramente manifestado no batismo das crianças: a adesão à Igreja, que não é um ato de liberdade mas de autoridade e que a educação pressupõe, protege, consolida mas não coloca em questão.

A especificidade das respostas cristãs aos problemas profanos, como também a necessidade de defender a fé contra os perigos do mundo, torna necessária a existência de escolas cristãs. Elas se prestam maximamente aos alunos cristãos e tendem a prolongar a atmosfera cristã e protetora da família. Estão sujeitas à autoridade

eclesiástica e atribuem aos leigos uma função subordinada. Nelas o educador é o representante da Igreja e concebe sua relação com os alunos segundo o modelo da própria Igreja. O ensino e a prática religiosa são obrigatórios. Daí a desconfiança com respeito à liberdade religiosa, como também à liberdade *strictu sensu*. O medo da liberdade exprime-se, em particular, nos aspectos da sexualidade, circundada de silêncio e de suspeita e apresentada muito mais como perigo do que como dimensão essencial do amadurecimento. A resistência à educação mista é um sinal entre outros desse comportamento.

Esta lógica é buscada com afã e com rigor particular nas escolas destinadas à formação dos sacerdotes, dos religiosos e das religiosas; escolas das quais a separação do mundo permite torná-las ilhas de cristandade. A vocação dos alunos à obediência justifica o sistema autoritário que ali se instaura; sua vocação para o celibato pede necessariamente um regime repressivo com relação à sexualidade. Mesmo representando um setor restrito das escolas cristãs, esses centros de formação têm, todavia, uma importância excepcional. Por um lado, é verdade, permitem aflorar em toda sua força a lógica pedagógica do cristianismo autoritário. Por outro lado, formam uma incomensurável parte dos educadores cristãos, que se inspirarão amplamente, em suas atividades futuras, nos métodos assim adotados em sua formação.

Nesse estado de coisas, a escola leiga será necessariamente anti-cristã, quando não atéia. Não obstante a sua neutralidade oficial ela será marcada por um clericalismo e um confessionalismo às avessas. Tratar-se-á, para tais escolas, de afastar Deus da escola e da sociedade.

Por isso mesmo a defesa da escola cristã fará corpo com a defesa da fé.

B. O Cristianismo Secularizado

1. Primado do espiritual e secularização

Neste cristianismo a secularização não é mais um fato a ser tolerado, mas a expressão de um amadurecimento da humanidade, que torna possível um amadurecimento da fé. A realidade profana é aqui reconhecida em seu dinamismo e em seu valor autônomo. Porém, o princípio do primado do espiritual é mantido mesmo nesse novo contexto, em função do qual deverá ser repensado.

3^a Parte
/1^o Cap.
/B/1

A afirmação da autonomia do profano é solidária com uma afirmação mais geral das exigências da liberdade, que estão no cerne da luta liberal. A secularização se faz acompanhar, portanto, de uma certa liberalização do cristianismo, que se abre para as exigências da democracia no plano político e reconhece em particular a liberdade de consciência. Esta escolha da liberdade porquanto tardia e tímida, representa uma ruptura nos confrontos com o constantinismo, assim como o liberalismo representa uma ruptura nos confrontos com o absolutismo. Podemos considerar que, no plano coletivo, a ruptura estabeleceu-se com o Concílio Vaticano II. É este esforço de renovar o cristianismo em função das exigências de liberdade, porém sem pôr em questão o sistema capitalista, que caracteriza o progressismo conciliar.

Isto traz consigo uma reestruturação global do cristianismo. Em particular, um novo modo de conceber a relação entre homem e Deus, Deus que não é mais visto como Patrão absoluto, mas como um Amor Libertador, que espera uma resposta livre. Não é mais o rival cuja superioridade brilha sobre a miséria do homem, mas o Amigo, cuja generosidade se exprime na iniciativa e na criatividade que suscita.

Por sua vez a Igreja reconhece a autonomia do mundo, em particular do Estado, e abandona seu projeto de cristandade. Cessa até de considerar-se o lugar exclusivo da salvação e abre-se para o diálogo com as outras confissões, religiões e ideologias, incluindo o ateísmo. Reconhecendo a liberdade de consciência, renuncia assim a quaisquer imposições, sobretudo através do braço secular, e considera a fé uma escolha que ela tem o dever de suscitar. E o seu regime interno atenua o autoritarismo, favorecendo uma certa participação no poder e uma certa ascensão do laicato. Até mesmo uma renovação litúrgica é caracterizada por uma participação ativa dos fiéis. Todavia esta revolução encontra resistências muito fortes, derivadas sobretudo da necessidade de harmonizar as exigências da liberdade com aquelas do “primado do espiritual”. Vale dizer que, mesmo reconhecendo a secularidade do mundo, este cristianismo refuta o reconhecimento da própria secularidade: refuta, isto é, considerar-se ele mesmo sujeito a mecanismos sociológicos e psicológicos profanos, cientificamente definidos; e sobretudo refuta a admissão de que as exigências de democratização, afirmadas no plano político, possam ser transpostas para o plano eclesial. Se, por-

tanto, o autoritarismo constantiniano é atenuado em determinadas formas, o princípio é mantido como direito divino.

Por outro lado, em função do primado do espiritual, a autonomia do temporal é contida dentro de limites bem demarcados: a saber, os de uma ciência e de uma técnica que não definem as próprias finalidades; ou de uma busca do bem-estar e de uma satisfação dos desejos esculpidos em todas as aspirações ideais. A própria política, na medida em que se reconhece sua autonomia, é vista muito mais como uma técnica de governo do que como a busca de um projeto global de sociedade. Em resumo, mesmo que não esteja mais reduzido a um meio, o profano permanece todavia um fim intermediário, isto é, subordinado aos fins espirituais e sobrenaturais e portanto regulado, em última instância, pelas exigências profanas.

A “*nova cristandade*”. Além do mais, em função do primado do espiritual, este cristianismo se considera, muitas vezes, portador de um projeto específico de sociedade, da qual Jacques Maritain talvez seja o teórico mais rigoroso.

Trata-se de um projeto de cidade secular (não mais cristã), da qual os crentes e não crentes serão membros com plenos direitos. A percepção do fim último confere, na verdade, à comunidade cristã uma lucidez particular no campo profano, e torna-a “especialista em humanidade”, permitindo-lhe propor um projeto de sociedade capaz de impor-se por sua qualidade humana. Este projeto diverso tanto do capitalismo liberal quanto do socialismo marxista, é uma “terceira via”, uma política centrista, que constitui a ideologia dos partidos e dos sindicatos cristãos, e particularmente das democracias cristãs. Ele se reconhece amplamente na doutrina social cristã, tal como vem proposta particularmente nas grandes encíclicas sociais. Seu objetivo é o de humanizar o sistema capitalista sem todavia contestá-lo em seu próprio princípio. É esta “cidade leiga vitalmente cristã” que Maritain chama de a “nova cristandade”. Ela constitui, em alguns países, o fundamento teórico para uma unidade política dos cristãos contra a ameaça marxista.

Estes princípios apelam aos cristãos a propor a própria solução específica nos vários setores da vida profana, e a multiplicar as estruturas temporais destinadas a realizá-las. Nestas estruturas os cristãos agem “como cristãos”, mas não “enquanto cristãos”. Não engajam, portanto, a Igreja enquanto tal, e tampouco estão diretamente sujeitos à sua autoridade. Esta presença cristã no campo

3^a Parte
/1^o Cap.
/B/1

profano é seguramente a razão de ser dos leigos que a assumem sob sua própria responsabilidade.

A transcendência do espiritual. Os compromissos e as confusões aos quais a presença política do cristianismo têm dado lugar suscitam todavia em nossos dias um novo modelo, buscado para purificar a fé e a Igreja, restabelecendo a sua transcendência. A “transcendência do espiritual” é uma versão mais nebulosa do primado do espiritual, no qual a influência da fé se mantém sob um plano mais claramente moral e religioso.

Sublinhando a própria independência das opções políticas, o cristianismo se subtrai ainda mais decisivamente a uma análise política, em geral, a toda e qualquer análise científica: ele pertence a uma ordem diversa, não sujeita aos mecanismos e às leis da realidade profana. Se se consegue o reconhecimento do caráter profano da “religião”, será somente para opô-la, polemicamente, à transcendência da “fé” bíblica, posto da iniciativa divina, e para denunciar uma redução da fé à religião por causa da decadência constantiniana. Esta problemática, de origem protestante, vem largamente penetrando nos ambientes católicos. Ela permite a crítica vigorosa à Igreja, à teologia, às instituições temporais cristãs, sem pôr em questão nem a fé nem a Bíblia.

Por outro lado, a autonomia do profano torna possível, no âmbito de uma mesma fé, projetos políticos diversos e antagônicos, sem que nenhum dos quais possa reivindicar a exclusividade da inspiração cristã, e com respeito aos quais a fé deve manter uma distância crítica ou uma “reserva escatológica”. A uma fé politizada integrista, que seja de direita ou de esquerda, se opõe aqui, ou uma fé apolítica e pluralista ou mesmo uma fé com função política essencialmente crítica.

Não é necessário, se diz, substituir os antigos conluios por novos, passar de um integrismo de direita a um de esquerda, de um clericalismo conservador a um clericalismo revolucionário, da sacralização da ordem constituída à sacralização da revolução, dos capelões militares aos capelões da guerrilha. Não se trata de mudar de companheiros de viagem, mas de possibilidades de relações; não de colocar de cabeça para baixo as alianças, mas sim a própria concepção da aliança. O absoluto da fé não deve mais ser aprisionado pela relatividade das opções políticas, por mais nobres que sejam. A palavra de Deus deve reencontrar a sua transcendência com respeito a todas as construções humanas, deve dissociar-se de

qualquer ideologia. Não se pode passar da Igreja dos burgueses para a Igreja dos operários: é necessário que ela seja finalmente a Igreja de todos, reunião e reconciliação dos homens em Cristo, para além das divisões entre nações, raças, classes, sexos etc. A mesma exigência que impõe ao cristão colocar-se à distância da ordem estabelecida, lhe impõe também colocar-se à distância de qualquer ordem revolucionária.

Reconhecendo a autonomia do político, a Igreja move-se do pressuposto de que o político não faça parte de sua missão. Aquilo que não é especificamente cristão não é essencial ao cristianismo e não pode, portanto, engajar a Igreja como tal. Ela se interessa somente na medida em que sua presença condiciona sua tarefa de evangelização. É nesta perspectiva que por muito tempo os movimentos apostólicos, em particular os movimentos de trabalhadores, têm concebido a necessidade de sua presença nos vários ambientes da vida.

Não é mais, portanto, em nome de uma política cristã, mas unicamente em nome da fé que esse cristianismo, exercitando a sua função crítica, exclui do pluralismo que proclama as opções revolucionárias de inspiração marxista.

O "*primado do temporal*". Não obstante essas resistências, as exigências da secularização tendem a impor-se sempre mais no interior do cristianismo. Não implicam só a secularidade do mundo, mas também a do cristianismo e mais em geral a das religiões; não implicam só a autonomia do profano, mas também a heteronomia do religioso. É esta perturbação da perspectiva que exprime a afirmação do "*primado do temporal*". Perturbação esta que chega aos vários planos. No ontológico, antes de tudo: é na realidade mesma que o religioso depende profundamente das estruturas sociológicas e psicológicas, no interior das quais se move e a cujos mecanismos está sujeito. Segue-se que no plano axiológico (dos valores, dos projetos, das finalidades) o religioso não pode senão estar em segundo lugar com respeito à maturação pessoal e coletiva a qual não é só, bem entendido, a busca do bem-estar e do prazer, mas inclui essencialmente a dimensão ético-política. Daí que até mesmo a autoridade jurídica do Estado sobre a Igreja que, enquanto sociedade profana, estará sujeita às mesmas leis (e terá reconhecidas as mesmas liberdades) das outras sociedades, com exclusão de todos os privilégios. O primado do temporal é, enfim, um princípio epistemológico: o que exige que as realidades religiosas (Igreja, teologia, Bíblia, experiência religiosa, prática sacramental etc) sejam estudadas por

uma abordagem profana, científica e filosófica, e que a abordagem teológica assume as conclusões finais.

Estas afirmações de princípio não são suficientemente precisas para indicar uma clara inversão de tendência em relação aos modelos de cristianismo que já havíamos analisado precedentemente; permanecem, todavia, abertas a desenvolvimentos muito diversos, dentre os quais se impõe uma escolha. Em particular, podem permanecer na lógica do liberalismo e levar para uma reconciliação completa entre a Igreja e o mundo moderno, isto é, a uma completa integração da Igreja com a sociedade liberal. Portanto a escolha da liberdade coexiste com a adesão ao autoritarismo classista do sistema capitalista.

É precisamente esta coexistência das exigências da liberdade com as do autoritarismo que constitui a complexidade dos cristianismos secularizados e define sua função específica em nossa sociedade. Por causa dessa coexistência o autoritarismo se encontra mais mascarado de que no constantinismo e exige, por isso mesmo, um esforço mais decisivo para ser desvelado. Ele pode portanto representar, na batalha pela liberdade, um inimigo mais insidioso e temível.

2. *Implicações antropológicas e políticas*

Uma tentativa de pôr em evidência as implicações antropológicas desse cristianismo encontra as mesmas dificuldades. Por um lado, realmente, persegue um projeto humanista, personalista, libertador. Denuncia o naturalismo da filosofia e da moral da ordem. Proclama a originalidade e os direitos da pessoa, colocando-a como o centro da história. Mas este projeto deixa intacto, habitualmente, o autoritarismo da própria Igreja, cujas mudanças formais na realidade não enganam ninguém. Ele subsiste somente graças ao dualismo, teoricamente justificado por sua vez, entre as esferas profana e religiosa.

Mas este dualismo remete a um outro, mais fundamental, no interior da própria esfera profana: o que separa, e opõe, os discursos ideológicos de um lado e as realidades sociais (sobretudo a econômica) do outro. A liberdade, de fato, que o cristianismo secularizado, como de resto, o humanismo liberal, proclama, é objetivamente negada pelas relações capitalistas de exploração e de dominação. A iniciativa humana, que um e outro exaltam, é na realidade colocada a reboque da produtividade, sujeita às suas restrições e subordinada às relações de produção. O homem em geral, em nome de

quem eles proclamam a dignidade e os direitos, não existe fora de suas idealizações: a realidade efetiva não apresenta senão homens determinados de lados opostos de suas classes.

Consequentemente o discurso cristão, tal como o do humanismo liberal, do qual com certo atraso assume as categorias, contribuem com suas respectivas proclamações de liberdade para mascarar o autoritarismo estrutural e, exatamente por isso, para sublinhá-lo.

O individualismo religioso e moral – com a sua defesa da pessoa, da livre iniciativa e da propriedade privada – harmoniza-se com o individualismo burguês. O espiritualismo, que procura explicações e remédios para os males da sociedade no campo moral e religioso, reflete a tendência da ideologia dominante de distanciar a atenção das causas estruturais dos problemas. O interclassismo, enfim, que considera a fé como um lugar de transcendência, de unidade e de reconciliação, opondo as exigências do amor às exigências da luta, favorece a tendência da classe dominante de mascarar a estrutura conflitual da sociedade apresentando os próprios interesses como expressão do interesse geral.

A originalidade cristã desse discurso humanista não é portanto menos ilusória de que o discurso das “terceiras vias”, as quais, no esforço de humanizar o sistema capitalista, terminam por fazer do cristianismo seu último bastião.

Esta experiência cristã é portanto marcada, como a ideologia profana que lhe serve de base, pelo desconhecimento de suas condições de produção e, por isso mesmo, da intencionalidade política objetiva que a atravessa. Ela se move portanto, não obstante sua vocação para a verdade, em uma atmosfera de falsidade estrutural. Esta ruptura entre o discurso consciente e a dinâmica objetiva permite ao cristianismo, como de resto, à ideologia liberal, proclamar exigências de liberdade e de amor, mesmo se legitimando um sistema no qual estas exigências não podem ser respeitadas. Permite ao cristianismo a posição de defesa de um sistema no qual tais exigências não são realizáveis.

3. Implicações pedagógicas

A educação que se inspira nessas várias formas de cristianismo progressista choca-se com os mesmos problemas, sofre das mesmas contradições e destina-se por isso a desempenhar a mesma função. O reconhecimento da autonomia do temporal, com as suas múltiplas implicações, dentre as quais a proclamação da liberdade religiosa,

3^a Parte
/1^o Cap.
/B/3

gera uma nova relação entre o mundo e a Igreja. Ela não mais reivindica a responsabilidade pela cultura e pela educação, senão em seu próprio campo, e modifica a idéia da própria missão educativa em função das exigências da liberdade.

A educação cristã não pode mais considerar a fé como adquirida: ela prepara para a escolha e considera as hipóteses da refutação. O batismo infantil já não ocorre automaticamente. Uma vez que de sua parte a educação “leiga” abandona sempre mais o próprio sectarismo, para tornar-se uma educação para a liberdade em uma atmosfera pluralista, a oposição entre “educação cristã” e “educação leiga” reduz-se notadamente.

Mesmo as discussões sobre o laicato da escola perdem a eficácia, aparecendo como batalhas de retaguarda. A escola cristã, de fato, reconhece já a autonomia da cultura profana e se abre até mesmo para os não-cristãos. Não mais busca a sua legitimação no direito da Igreja como tal de ter sob sua guarda a educação, mas no direito das famílias, em uma sociedade pluralista, de escolher o tipo de educação a ser destinado aos próprios filhos. Além do mais, apresenta-se sempre mais como um serviço prestado, mais que aos crentes, ao conjunto da sociedade, e nesse sentido pretende o reconhecimento e as subvenções públicas. No fundo ela propõe um ensino leigo: no plano dos conteúdos, a sua especificidade se reduz a um setor, o religioso, que por sua parte ocupa um lugar sempre mais limitado, e que, de qualquer forma, tende a ser proposto e não imposto.

Permanece a relação com a autoridade religiosa. Mas mesmo essa evolui. A participação sempre cada vez maior dos leigos e seu acesso às responsabilidades diretivas não são devidos unicamente à diminuição do clero, porém igualmente à exigência de co-responsabilidade que emerge na consciência dos leigos, como na do clero. O princípio da direção clerical é assim posto em questão de novo, tanto no que diz respeito à autoridade escolástica interna, quanto em relação aos superiores (bispos, superiores religiosos etc).

No interior desta orientação geral emergem divergências e apresentam-se problemas novos. Sobretudo no que concerne ao sentido a ser dado ao primado do espiritual num contexto de secularização. Alguns (como Maritain, por exemplo) pensam que o conteúdo mesmo das opções profanas seja vitalmente orientado pelo cristianismo. A educação cristã é, portanto, portadora de um projeto profano específico, porém válido até mesmo para os não-crentes, capaz de suscitar um tipo de comunidade educativa essencialmente

vivaz. Para desdobrar-se, estas virtualidades exigem a presença de uma escola cristã, e fundamentam a sua identidade.

Segundo outros, o cristianismo não é portador de um projeto específico de educação profana. Deve todavia estar presente, com a sua inspiração, no conjunto da existência e da história: portanto, tanto na educação como no trabalho (segundo a exigência que está, por exemplo, na origem dos padres-operários). É isto que, aos seus olhos, justifica a escola cristã.

Porém, numerosos educadores cristãos contestam, sempre mais fortemente, essa identificação entre presença da escola cristã e presença cristã na escola. Esta última, de fato, concerne, pelo menos na mesma razão, à escola leiga, que acolhe habitualmente a grande maioria da juventude. Além disso, a superioridade educativa da escola cristã, até mesmo no plano da fé, não é evidente para todos, se é verdade que a fé deve cessar de ser a adesão a uma herança cultural para tornar-se uma escolha livremente assumida num mundo pluralista e secularizado.

De resto, no mais das vezes, não são motivações “cristãs”, e sim profanas, que impulsionam as famílias a escolher a escola cristã: a dedicação dos educadores, a seriedade dos estudos, a atmosfera moral mais protegida, a ordem, ou até mesmo, mais simplesmente, a proximidade da escola.

A afirmação do “primado do espiritual” desloca a problemática, mais que tudo introduzindo uma análise científica do fenômeno educativo cristão, a partir dos fatores objetivos que o sustentam. Parece evidente então que o primado do espiritual, em educação como em tudo, mais do que falso é ilusório. A própria estrutura da esfera religiosa é dominada pela realidade profana à qual pertence, em particular no que diz respeito ao seu projeto de homem e de sociedade. A educação cristã é portanto, queiramos ou não, um tipo particular de educação profana, cujo caráter “cristão” é uma decorrência. É ao nível daquele projeto que se põe o verdadeiro problema, e se escondem as divergências radicais.

A esse nível, existe sem dúvida um conflito entre educação liberal e educação cristã de tipo constantiniano. Vice-versa, na medida em que o cristianismo assume as exigências da secularização, este conflito tende a desaparecer. No seu esforço de adaptação ao mundo moderno, o cristianismo alcança os esforços da pedagogia burguesa para atender às exigências do humanismo liberal. Enquanto a educação constantiniana formará desadaptados que viverão na sociedade

3ª Parte

capitalista sonhando com a volta à sociedade pré-capitalista e a um regime de cristandade, a educação cristã secularizada formará “bons cidadãos” da sociedade capitalista.

Se, portanto, a escola cristã deixa de ser um problema candente é porque, não obstante as intenções proclamadas, o que ela tem de específico é sempre menos significativo com respeito ao que tem em comum com a escola leiga. Sobretudo a sua falta de especificidade e não a sua especificidade, que é o problema.

Mas se para uns o fato de que a escola cristã seja substancialmente uma escola como as outras, confere-lhe, do ponto de vista leigo, uma legitimidade até aqui contestada, para outros não deixa de ser uma transferência do problema, tornando-o mais radical. O sistema, de fato, no qual a escola cristã vê-se reconhecer o direito de cidadania se encontra ele mesmo posto em dúvida. A escola leiga, à qual se assimila a escola cristã, ela própria é o problema. A questão é tão mais grave enquanto o classismo da escola capitalista acentua-se ainda mais, na escola cristã, sobretudo nos países do Terceiro Mundo, pela seleção ideológica e econômica.

Os educadores cristãos investem, portanto, em todo o mundo, e particularmente no Terceiro Mundo, um capital indiscutível de generosidade e de competência, a serviço dos privilegiados e da conservação social. É urgente que consigam coragem para analisar com lucidez o papel que desenvolvem na sociedade contemporânea e o modo como se colocam com respeito às lutas de libertação: falamos do papel objetivo, estrutural, coletivo, que está frequentemente em contradição com as intenções individuais e as intenções subjetivas mais sinceras.

É fatal esta dinâmica do cristianismo? Uma educação libertadora deverá ser necessariamente anti-cristã? Estas conclusões estão na lógica do cristianismo dominante, como também na do marxismo tradicional. Todavia a presença sempre mais maciça, se bem que ainda bastante minoritária, de cristãos no campo revolucionário, abre perspectivas novas para a pesquisa e para a luta educativas. Se de fato ainda é verdade que uma educação libertadora deve opor-se ao cristianismo dominante, na medida em que ele é um setor da cultura dominante, impõe-se também que as virtualidades libertadoras do cristianismo podem tornar-se um fator dinamizador na formação do homem novo.

A Educação Cristã

Fermento de Libertação

(Segundo capítulo)

Num projeto de educação libertadora como aquele que já mencionamos, a educação não é concebida em primeiro lugar como uma relação interpessoal, com respeito à infância e à juventude, mas como um movimento através do qual as classes exploradas lutam por uma sociedade alternativa, constroem uma nova cultura e geram o homem novo. É tornando-se parte ativa desse processo e aceitando todas as conseqüências no plano da fé, que a educação cristã torna-se libertadora.

Esse projeto educativo se insere por outro lado numa luta conjunta pela transformação do cristianismo a partir das exigências revolucionárias, luta da qual o aspecto educativo, no sentido forte e criativo que aqui atribuímos, constitui mais que um setor específico, mas sua caracterização de conjunto. O discurso sobre a educação cristã libertadora consiste no ato de valorizar essa dimensão essencial e em situar, em relação a ela, as atividades educadoras específicas.

A. QUE É A EDUCAÇÃO CRISTÃ

EM UMA PERSPECTIVA REVOLUCIONÁRIA?

Responderemos a esta pergunta tomando como centro de perspectiva a articulação entre a libertação política (no sentido forte descrito acima) e a libertação cristã, à luz do “primado do temporal”, e mais exatamente do materialismo histórico.

1. O empenho dos cristãos pela libertação política, mesmo podendo inspirar-se na fé cristã, não tem necessidade de legitimação religiosa, mas se justifica, em última instância, de um modo autônomo. A educação libertadora é portanto mais que tudo leiga

É a explosão da exigência de liberdade, colhida nas consciências pessoal e coletiva, como valor essencial e fundamental que se encontra na origem da escolha socialista revolucionária. Na vida de

3^a Parte
/2^o Cap.
/A

um homem, de uma classe, de um povo, tal consciência representa um salto qualitativo.

Mas se o cristão não busca uma legitimação religiosa da sua opção revolucionária, permanece de qualquer modo que, ela é própria de uma maturação suscitada pelas exigências cristãs. Esta radicalização política dos cristãos, em escala internacional, é como tal em nossos dias um fenômeno particularmente significativo e grávido de futuro. Por outro lado, o empenho político uma vez assumido requer ser vivido em coerência com as exigências da fé.

Aquilo que é verdadeiro para o cristão o é também para a Igreja e para o sacerdote, que não se empenham pela libertação dos homens e dos povos oprimidos porque isto supõe o empenho presente “em vista da evangelização”, mas porque o empenho, ele próprio é que se impõe como prioritário.

Não é assim somente para poder evangelizar que o educador cristão intervém no terreno profano, em particular político, mas porque acredita na liberdade. A educação não é, enquanto tal, um apostolado.

Na medida em que o laicato é o reconhecimento da autonomia do profano, como do primado da liberdade, a educação só pode ser, em última análise, leiga. O laicato não se define mais aqui evidentemente por oposição ao cristianismo, e sim por oposição ao dogmatismo e ao autoritarismo, sejam cristãos, leigos, marxistas ou de qualquer outro tipo. Não se define nem mesmo com uma neutralidade negativa, a qual não pode ser senão ilusória, mas com a preocupação de criar as possibilidades positivas de uma opção pessoal.

No sistema capitalista o laicato assim compreendido, e mesmo até que proclamado, não pode realizar-se: não é menos ilusório do que a própria liberdade. Somente a luta por uma sociedade socialista, criando as condições objetivas da liberdade, cria até as possibilidades positivas de uma educação leiga.

Estando assim as coisas, o batismo de crianças e, sobretudo, o tipo de educação que habitualmente isso comporta, dificilmente aparece compatível com uma educação libertadora. Todavia, na sociedade na qual o fato de não ser cristão é ainda visto com suspeita, a sua abolição pura e simples se pode perspectivar somente quando se torna uma iniciativa coletiva, suficientemente difundida a ponto de evitar situações traumatizantes nas crianças interessadas. Enquanto se espera, é bem possível mudar, desde já, o significado do batismo,

considerando-o uma simples etapa num processo destinado a desembocar, ou não, na decisão final por responsabilidade do próprio batizado uma vez adulto ou adolescente.

Os pais cristãos preparam os próprios filhos para essa escolha final, ajudando-os, por um lado, a tomar consciência das múltiplas possibilidades que se abrem para eles, e por outro lado, testemunhando com a própria vida militante a fecundidade da fé cristã.

O laicato assim compreendido deve realizar-se desde a escola a todos os níveis. Mas exclui uma “confessionalidade” para quem a adesão à fé é considerada fundamento da educação, bem como para um laicato que tenha como princípio a recusa da fé.

2. *A luta pela libertação política é uma dimensão essencial da libertação e da educação cristãs*

A libertação cristã é definida em relação ao pecado. Mas o “pecado” capital é o egoísmo e a exploração do homem pelo homem. Desta insígnia brota o mundo, cujas estruturas plasmam a consciência e o inconsciente coletivos. A libertação do “pecado” passa portanto necessariamente através da luta por estruturas e por uma cultura que criem as condições da libertação pessoal. Um esforço de conversão e de educação puramente individual, desviando as consciências dos problemas objetivos e coletivos, termina por contribuir de fato, e não obstante as intenções mais sinceras, à consolidação da situação de pecado.

O cristianismo anuncia até mesmo a libertação da morte. Mas não pode limitar-se à morte natural. Deve preocupar-se, em primeiro lugar, com a morte violenta que se esbate sobre a grande maioria dos homens, obrigados a condições de vida e de trabalho desumanos. Antes do problema da morte do “homem”, deve se afrontar com o problema da morte do oprimido. Antes de superar a morte como destino universal, deve se empenhar em combatê-la como fenômeno de classe.

A vitória contra a morte não pode portanto ser adiada para o além. Ela é uma dimensão essencial da luta contra o sistema que priva a grande maioria dos homens da possibilidade de viver e crescer. Uma fé na ressurreição que se pusesse para além deste problema tornaria-se um instrumento de distração, uma forma de alienação.²⁴

Nem mesmo, finalmente, o acesso à liberdade cristã defronte às leis pode ser considerado uma empresa puramente “espiritual”. A religião da lei faz parte, de verdade, de toda uma ideologia da ordem,

24. Cfr. o nosso artigo *Il marxismo di fronte al problema della morte*, em “*Concilium*”, abril de 1974, pp 163-171 (retomado em *Fede cristiana e materialismo storico*).

3ª Parte
/2º Cap.
/A

a qual reflete um sistema de dominação e forma um certo tipo de homem. Não se pode suscitar uma religião de liberdade e de amor sem estabelecer as condições objetivas, estruturais e culturais.

Se é verdade, portanto, que a mensagem de Cristo não é explicitamente política, ela é, todavia, um projeto de transformação total, que comporta essencialmente exigências políticas e econômicas. Exigências que os cristãos se propõem cumprir e explicam de maneiras diferentes no decorrer das diversas épocas históricas, sob a própria responsabilidade, e em função do nível de maturação da própria consciência. Em nossa época, parece sempre mais evidente a muitos cristãos que as exigências da libertação cristã estão em contradição com a adesão ao sistema capitalista, e que no bojo do sistema capitalista o cristianismo, enquanto mensagem coletiva de libertação, não é realizável.

Isto é tão mais evidente quanto o capitalismo não é um sistema puramente econômico e político, mas um sistema cultural que forma a consciência e o inconsciente. Requerendo uma reestruturação radical da consciência e do inconsciente coletivos, a mensagem cristã requer a alternativa total que a tornará possível.

Aquilo que é verdade para todos os cristãos o é também para a Igreja no seu conjunto e para os sacerdotes em particular. Não existe evangelização ou “pastoral” sem empenho pela libertação política. Diversamente, ela torna-se uma empresa de legitimação das relações de dominação. Isto mesmo verificou-se, por exemplo, na ação missionária nos confrontos da colonização. E continua a verificar-se onde quer que o anúncio da liberdade cristã não denuncie a opressão humana.

Essa luta pela libertação política não é, para a libertação e educação cristãs, uma pura e simples condição externa, mas um componente essencial. Existem exigências que são essencialmente cristãs sem sê-lo de maneira específica: a identidade cristã não coincide com a especificidade cristã. Assim o amor humano é essencial ao cristianismo, sem por isso pertencer-lhe de modo exclusivo.

Consequentemente a educação cristã toma conteúdos diversos, mesmo opostos, de acordo com as diferentes épocas, e em uma mesma época a reboque das opções antropológicas, políticas, classistas às quais, consciente ou inconscientemente ela se remete. Para nós ela deve ser, portanto, essencialmente classista, materialista, auto-gerida.

Afirmando as exigências da libertação política, os grandes mo-

vimentos ateus de nosso tempo, particularmente o marxismo, desenvolvem nos confrontos da humanidade um papel educativo essencial. Este papel, desenvolvem-no até mesmo nos confrontos do mundo cristão, que a eles (movimentos ateus) deve a redescoberta de valores durante muito tempo sufocados.

O sentido próprio das relações entre libertação cristã e libertação política, entre educação cristã e educação libertadora, é assim modificado. Para a libertação cristã não se trata mais de inserir-se em um projeto que lhe permanecesse externo, mas sim de definir as relações entre a dimensão profana e a dimensão religiosa no próprio dinamismo. O próprio laicato torna-se uma dimensão essencial da educação cristã.

Isto exclui uma concepção espiritualista da libertação e da educação cristãs e, por isso mesmo, da missão de Cristo e da Igreja, da Redenção e da evangelização. O espiritualismo que denuncia a redução da fé à política é na realidade ele próprio redutor da fé, que relega para fora dos limites do lugar onde se joga o destino histórico dos homens. Afirmando inversamente que a luta pela libertação política é essencial ao cristianismo, nós afirmamos até mesmo que a ligação necessária entre a luta e as exigências específicas da libertação cristã é para nós essencial. O Cristo aparece então como educador e libertador por excelência da humanidade inteira, até mesmo no plano profano. Libertando aquele potencial humano que séculos de integração política e de repressão sexual contribuíram a sufocar, o cristianismo reencontra na história uma presença mobilizante e criadora.

3. *A luta pela libertação política é a dimensão fundamental da libertação e da educação cristãs*

Esta unidade, todavia, não vai por si só. Tudo, desde o início, parece desmenti-la. É muito mais um projeto a ser buscado do que uma realidade por analisar. Será necessário, para torná-la efetiva, repensar o projeto de libertação política para adaptá-lo ao projeto religioso, ou vice-versa? Os dois movimentos são certamente necessários. Mas as relações entre eles devem ser definidas de maneira mais rigorosa. O primado do temporal, que de nossa parte já colocamos como fundamental,²⁵ torna-se aqui o primado da libertação política. A educação cristã é em primeiro lugar um movimento de libertação, de construção da nova consciência coletiva. O seu aspecto mais fundamental é a sua capacidade de agir numa perspectiva que não

25. Analisamos mais profundamente seu sentido em *Fede cristiana e materialismo storico*.

3^a Parte
/2^o Cap.
/A/3

lhe é específica e na qual todavia se exprimem a sua credibilidade e a sua autenticidade.

O anúncio da libertação cristã não encontra o seu sentido senão no seio deste empenho. A luta pela libertação política não é somente um pressuposto e fundamento de todas as libertações: é também seu aspecto mais urgente e universal. Ela tem para os homens, as classes e os povos explorados um caráter de urgência diverso daquele da fé religiosa. Mas também tem um caráter de universalidade que no nosso mundo pluralista, a fé cristã e “católica” não podem mais aspirar a ter senão em virtude de seu conteúdo humano.

O primado da evangelização se substituiu assim, sobretudo na consciência dos movimentos cristãos, pelo primado da libertação. Não se trata porém de afirmar o primado da libertação política por sobre a libertação cristã ou mesmo sobre a evangelização, mas o primado da libertação política sobre as dimensões religiosas da libertação cristã e da evangelização.

Todo um processo de renovação do cristianismo vem desenvolvendo-se sobre essas bases, nas quais as exigências da libertação política tornam-se um critério de autenticidade: o dever de viver e pensar a fé colocando-se desde o ponto de vista dos pobres e das classes que as representam na luta social. É um critério assaz exigente. Traz consigo uma recolocação das questões de toda a concepção do cristianismo, das relações entre o homem e Deus, entre o homem e Cristo, na medida em que requer do homem um comportamento de passividade diante da história, portanto até mesmo frente à opressão dos homens e dos povos. Uma religião desse gênero não pode ser verdadeira. Um tal Deus não pode existir. O ateísmo tem o mérito de tê-lo demonstrado.

No mundo moderno o empenho pela libertação política é a expressão mais relevante daquele amor humano do qual o Cristo fez o seu primeiro mandamento, seu único mandamento, aquele que resume a Lei e os Profetas, o selo da autenticidade de sua missão, o objeto essencial de seu pensamento sobre os homens, o critério e o fundamento de um amor de Deus que não seja mentira. É essa proclamação feita pelo Cristo sobre o “primado do temporal” que devemos redescobrir e renovar. Esquecida ao longo de uma história de sacralização, cuja origem e função política são bastante claras, ela não pode ser redescoberta a não ser no vivo de uma luta política.

Mas, no esforço de repensar a fé em função das exigências da

libertação política, o militante cristão esbarra continuamente na doutrina do pecado original e em suas enormes implicações. A teologia contemporânea se encontra frente a essa doutrina em uma situação paradoxal. Por um lado, ela persiste na colheita de um artigo fundamental da fé; por outro, é incapaz de dar-lhe um conteúdo crível para o homem moderno. Intervindo nesse debate, o princípio do “primado do temporal” transforma profundamente a problemática. Se não permite chegar a novas respostas teológicas, impõe ao menos que algumas, que constituem obstáculos ideológicos ao processo de libertação, sejam descartadas. A pesquisa teológica nesse campo não pode, de fato, principiar senão a partir de uma reflexão profana, filosófica e científica, sobre a condição universal do homem, o qual aparece desde seu nascimento e mesmo anteriormente a todas as decisões pessoais, ocupado pelo egoísmo, pela vontade de poder e pela passividade.

É um materialismo histórico articulado com a psicanálise que permite hoje a análise mais rica dessa situação, integrando as dimensões pessoais com as sociais. Ela exclui por isso mesmo tanto uma explicação puramente social, em particular econômica, segundo a qual o homem naturalmente bom seria corrompido pelas estruturas da sociedade, quanto uma explicação puramente psicológica, segundo a qual os mecanismos da consciência e do inconsciente seriam atemporais e independentes dos sistemas sociais. Ela desvela em vez disso um homem psicologicamente dilacerado entre instintos opostos, entre a vocação para o egoísmo e para o amor, para o servilismo e para a liberdade, e no qual as estruturas sociais opressivas favorecem a vitória do egoísmo e da servilidade. Mas porque essa relação não é mecânica, a consciência pode reagir sobre as estruturas, acelerar a crise e permitir que as forças objetivas portadoras de uma alternativa prevaleçam.

De acordo com este diagnóstico, não é fácil indicar quais elementos novos levam à reflexão teológica no seu estado atual. O recurso a uma culpa originária que destruísse um estado de “justiça originária”, ou propriamente de imortalidade, além de não ser rigorosamente fundado, nada agrega à compreensão das coisas. sobretudo não responde à exigência de libertar Deus da responsabilidade do mal, uma vez que não vai além do adiamento do problema. Agrava-o ainda mais, sobrecarregando o conjunto da humanidade com a culpa de um só ou de poucos, e golpeando-a conseqüentemente com o

3ª Parte
/2º Cap.
/A

castigo. Por outra sorte, a explicação do desequilíbrio das relações entre os homens com base na ruptura da relação com Deus reincide em uma perspectiva espiritualista, dificilmente conciliável com a análise científica e filosófica do dinamismo psicológico e social, segundo o qual a relação com Deus é secundária com respeito às relações familiares e sociais.

Não é portanto porque seria gerado por um pecado, mas sim porque se dispõe a cometê-lo, que a condição originária se pode chamar “pecado original”. Mas esvaziada de seu sentido primitivo a fórmula não termina por ser enganadora?

Esta colocação em discussão do “pecado original” impõe repensar até mesmo as outras doutrinas solidárias com ela, como sobretudo a da “redenção” e da “salvação”. A ação libertadora do Cristo encontra o seu sentido muito mais em relação às condições atuais do pecado da humanidade de que em relação a um “pecado original”, cuja natureza ficou perdida no tempo. Por isso as afirmações teológicas sobre as capacidades atuais, pessoais e coletivas do homem, assim como suas implicações políticas, se encontram privadas de fundamento. O problema permanece aberto.

4. *A sensibilidade cristã, em razão de sua tradição e de sua experiência espiritual própria, pode trazer, no campo da educação, uma contribuição específica à radicalização revolucionária*²⁶

A partir do momento em que os cristãos revolucionários assumiram até o fundo a racionalidade própria do político, torna-se legítimo repropor, no novo contexto, o problema de sua contribuição específica para a educação libertadora. É certo que esta eventual contribuição deve ser buscada, essencialmente, ao nível do significado, e não do comportamento. Mas é possível, sem que se caia no formalismo, imaginar que uma transformação profunda do significado da revolução não repercuta em seu próprio conteúdo? Que o engajamento revolucionário dos cristãos não esteja marcado pela sua própria tradição e por sua experiência espiritual própria? De nossa parte pensamos que não. Certamente que se trata de influências difíceis de identificar, que não se exprimem em conteúdos determinados, mas sim em exigências e acentuações específicas no bojo de um movimento e de uma luta unitários. Trata-se aliás de exigências que, na marcha da história, expressaram-se em sentido contra-revolucionário, mas que assumidas hoje num novo con-

26. Nestes parágrafos retomamos algumas páginas do nosso artigo *Nouveauté chrétienne et nouveauté du monde*, em “*Lumière et vie*”, n° 116, 1974, pp 109–111, retomado em *Fede cristiana e materialismo storico*.

texto podem e devem representar um enriquecimento para a luta revolucionária.

O cristão, por exemplo, afirmará com ênfase particular a exigência da universalidade da revolução, o que significa que a transformação da sociedade deve estender-se a todos os homens, incluindo-se os mais marginalizados, e a todos os povos, incluindo-se o Terceiro Mundo. A luta política provoca de fato nos militantes a concentração do interesse sobre setores do mundo dos explorados que representam força política significativa; daí a tendência a sub-valorizar as possibilidades revolucionárias do sub-proletariado, que mesmo nos escritos de Marx, algumas vezes, torna-se objeto de juízos severos. Claro, a mobilização do sub-proletariado acarreta problemas complexos: constrangidos a lutar pela sobrevivência mais de que pela vivência, eles estão mais facilmente à venda para a classe dominante. Todavia o proletariado torna-se verdadeiramente revolucionário somente quando supera os próprios objetivos categoriais e orienta a luta para a libertação de todos os homens e de todos os povos. Comportamento que não é absolutamente espontâneo, mas deve ser o fruto de um processo de amadurecimento. Ora, os cristãos chegam ao empenho político e à luta de classes passando pela “opção preferencial pelos pobres”. Certo, interpretada em termos puramente humanitários, essa escolha, que descobre e combate a pobreza sem denunciar e atacar as causas estruturais, de fato contribuiu para consolidar o sistema. Até mesmo quando, por exemplo, a escola cristã se consagra à educação das classes proletárias, ou mesmo dos marginalizados, será habitualmente para inculcar sua ideologia dominante e preparar-lhes para ocupar um lugar subordinado que lhes cabe na sociedade classista. Mas assumida no quadro de um projeto revolucionário a “opção preferencial pelos pobres” predispõe a colheita do aspecto essencialmente universalista e internacionalista da revolução.

Por outro lado, enquanto a teoria marxista, pelo menos no Ocidente, afirma a importância no movimento de transformação dos fatores estruturais sobretudo econômicos, a sensibilidade cristã tende mais que tudo a acentuar os aspectos culturais que interessam à qualidade de vida e o novo tipo de relações entre os homens. Ainda uma vez, essa demanda para a necessidade de mudar o homem e mudar a sociedade, de construir um homem novo para construir um mundo novo sem dúvida prestou serviços à classe dominante

3^a Parte
/2^o Cap.
/A

desviando a atenção da contestação e da transformação das estruturas. Mas assumida no quadro de um projeto político rigoroso, essa exigência contribuirá para reafirmar o caráter totalizante da revolução e o lugar essencial que nela cabe à luta educativa.

Se, ademais, o marxista acentua mais a dimensão coletiva dos problemas, há na sensibilidade cristã antes uma exigência de personalização. Exigência ela mesma muitas vezes afirmada em antítese com a urgência dos problemas coletivos, mas que assim assumida na dinâmica de um empenho revolucionário, recordará constantemente que as lutas e as transformações coletivas têm como objetivo essencial o de criar as condições de uma vida pessoal mais livre e criativa.

Enfim, os temas da unidade e da reconciliação são frequentemente invocados por uma certa consciência cristã apenas como alternativas para a luta. Nesse sentido desenvolvem um papel ideológico integrador. Retomados porém no coração da luta, eles a previnem contra a tentação do ódio e da vingança, recompondo o seu objetivo, a construção de uma sociedade sem classes, lugar de reconciliação e liberdade.

Em uma palavra, trata-se para o cristão de relançar continuamente essa dialética do amor que é a fonte da combatividade revolucionária e o seu critério de autenticidade, contribuindo para a radicalização revolucionária da qual descobre a profunda convergência com a radicalidade cristã.

Não se trata por nada de atribuir à educação cristã a exclusividade dessas exigências nem tampouco de afirmar que o marxismo, identificado com suas deformações históricas, as negue; mas simplesmente de reconhecer que essas duas tradições e esses dois tipos de experiências têm uma mesma naturalidade particular com dimensões diversas do projeto revolucionário, entre as quais é possível instaurar, particularmente no campo educativo, uma complementariedade extremamente fecunda.

De fato, os cristãos que participam de uma opção revolucionária tendem muitas vezes a colocar-se à extrema esquerda. Estes não reprovam mais, como no passado, o partido comunista de ser revolucionário, mas de não sê-lo o bastante. Não pretendemos aqui levantar essas polêmicas, por outro lado muito graves para o futuro da revolução, mas simplesmente levar em consideração uma tendência sem dúvida significativa.

Não se pode certamente negar a ambiguidade de certas rápidas

radicalizações, nem o ridículo ao qual se expõem quantos, recentemente politizados, se acreditam no dever de dar lições de pureza revolucionária a movimentos portadores de uma experiência militante longa e sofrida. Resta porém que, liberada do magma acumulado ao longo da história, a inspiração cristã parece hoje pronta para trazer para a radicalização revolucionária uma contribuição essencial.

5. *A libertação e a educação cristãs não podem reduzir-se à luta pela libertação política, mas colocam esta última em uma perspectiva ampla que lhe confere um sentido novo*²⁷

Ao cristianismo dominante a afirmação do primado da libertação política aparece como redutora. Dizer que a dimensão religiosa do cristianismo não é a mais fundamental, equivale na prática, assim parece, a suprimi-la, ou a fazer dela uma simples correia de transmissão para um projeto político. A dimensão religiosa ou é dominante ou não é de nenhum modo.

Mas é exatamente isto o que nós contestamos. Sustentamos exatamente que a dimensão religiosa do cristianismo não encontra a própria autenticidade e fecundidade senão admitindo a própria posição subordinada: que ela não encontra a própria autonomia (relativa) senão assumindo a própria heteronomia. De outro lado se for verdade que a dimensão fundamental do cristianismo é o seu poder de libertação humana, permanece que essa contribuição é essencialmente ligada à autenticidade de sua mensagem específica. É em razão de sua referência a uma fonte de inspiração e energia irredutível à história que a comunidade cristã pode assumir na própria história um papel original. Uma redução do cristianismo às suas dimensões seculares significaria, para ele e para a história, um empobrecimento no âmbito do próprio plano profano. Se não existe mais identidade cristã, não existe mais contribuição cristã para a libertação humana.

O lugar privilegiado dessa pesquisa é, ao nosso parecer, o aprofundamento do desejo em todas as suas dimensões. Esse desejo de liberdade que está na origem do processo revolucionário e que todavia a revolução, mesmo quando bem-sucedida, não tem a capacidade de satisfazer. Na medida em que a experiência cristã tendo assumido os problemas que a revolução e a história propõem, sem estar à altura de responder, apresenta uma tentativa de resposta a tais problemas e torna-se por isso mesmo uma dimensão original do processo de libertação, e em particular da educação libertadora.

27. Cfr. nosso artigo *Nouveauté chrétienne et nouveauté du monde*, cit.

28. "O seu amor é, certamente, o de um pai. Mas hoje somos mais sensíveis às ambiguidades desta linguagem: deve ficar claro, que esse pai quer que seus filhos tornem-se adultos, que assumam seus próprios riscos e responsabilidades. "Para que os filhos possam viver é necessário que os pais morram". E isto é verdade até mesmo para com Deus. Existe uma certa paternidade divina que deve morrer: o Pai tutor, que estabelece um plano no qual tudo está previsto e do qual os filhos não têm senão que interpretar Sua vontade. Se tudo fosse já de Deus, estabelecido por Ele, a criação seria privada de significado, seria um jogo de marionetes indigno do homem e de Deus. A "morte de Deus" condiciona, portanto, a vida do homem. Indubitavelmente Deus pede ao homem que seja fiel à Sua vontade. Mas a Sua vontade é decididamente a

Ela revela uma presença, na história, do Cristo ressuscitado, que não é a de uma memória subversiva do passado, ou de um mito mobilizador; mas que direciona-se para uma ressurreição e uma comunidade futura, que não são redutíveis a um novo modelo de sociedade.

Certamente essas perspectivas estão bem longe de estarem claras. Representam isto sim, para o militante, uma orientação de pesquisa muitas vezes irrequieta. Mas apresentam também, no vivo da luta, uma nova fonte de inspiração, uma força de mobilização, uma exigência de unificação.

É o testemunho dessa pesquisa e dessa paixão que o educador cristão trará consigo em sua ação. Ele estará assim na possibilidade de fazer frente a uma das dificuldades fundamentais que ela encontra. Educação libertadora, ela não pode propor a fé no Cristo senão como objeto de uma possível escolha. Educação cristã, ela deve alimentar e solicitar tal escolha pela comunicação de uma experiência viva da fé.

Existe pois, de resto, uma ligação bem estreita entre o movimento com o qual se busca Deus e a idéia de Deus por que se anseia. Enquanto uma adesão passiva pode reconhecer um Senhor que pede ao homem a adesão à ordem natural e histórica por Ele estabelecida, uma busca livre não pode ansiar senão por um Deus libertador, que engaja o homem a tomar suas próprias responsabilidades na história. Só um Deus que dá confiança ao homem pode hoje contar com a fé do homem.²⁸

A relação pessoal e coletiva entre o homem e Deus, entre o homem e o Cristo, se insere espontaneamente na educação libertadora, da qual se torna uma dimensão essencial e à qual fornecerá, no plano ontológico, o fundamento último. É porque Deus é um Amor libertador que o educador pode ser cristão só se for libertador e se, pela qualidade mesma de seu amor, será sinal e apelo do Amor original.

Mas a experiência religiosa cristã, se representa uma dimensão específica e relativamente autônoma da experiência humana, deve, por outro lado, integrar-se de modo coerente em uma experiência totalizadora. A fé no Cristo resurrecto não é, como já se disse, uma "experiência religiosa" no sentido setorial: ela tende a tornar-se uma força histórica libertadora. Se por um lado é dominada por uma opção antropológica e política, ela reage, por sua vez, sobre as próprias opções e torna-se fonte de dinamismo libertador. É

suscitando, com a presença operante de sua vida, de sua morte, de sua ressurreição, este dinamismo histórico autônomo, que o Cristo libertador torna-se para o cristão o Educador por excelência.

B. IGREJA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA

O empenho revolucionário põe o cristão em um lugar do qual a realidade da Igreja lhe aparece de modo diverso do que à própria Igreja oficial. Ele se sente estranho e hostil a este mundo que vinha sendo o seu e continua sendo para a maioria dos cristãos. Daí, inevitável a pergunta: é necessário deixar a Igreja? Faz sentido participar de uma luta revolucionária no interior de uma organização contra-revolucionária? A questão é bem mais aguda: já não terei abandonado a Igreja, dado que, face aos problemas fundamentais, teóricos e práticos, já não vejo mais as coisas como ela, já não falo a mesma língua, e assim sou obrigado a considerá-la inimiga?

Para vir diretamente ao nosso argumento, a educação libertadora é necessariamente anti-eclesial? Deve preparar para viver a fé fora da Igreja e contra ela? Sim e não. Sim, desde o momento que a luta contra um certo tipo de Igreja é um setor essencial da luta de classes. Não, porque, esta luta não é, para o cristão, uma refutação total: é conduzida também em nome de exigências das quais esta Igreja é portadora, se bem que sufoque suas virtualidades; é conduzida em nome de uma fé no Cristo que inevitavelmente passa através do testemunho contraditório da Igreja; é conduzida em solidariedade com as massas populares que, no interior dessa Igreja, estão dispostas a uma nova dinâmica da fé. Não ainda, porque a mensagem cristã exige ser vivida e realizada comunitariamente, portanto como Igreja. O abandono da dimensão eclesial seria uma mutilação e uma regressão às fórmulas individualistas ou liberais que a nova consciência cristã tem vigorosamente denunciado.

Esta resposta parecerá indubitavelmente contraditória. E o é, na realidade. Mas nem mais nem menos do que a situação efetiva dos cristãos revolucionários. Contradição que não é vazia de coerência, mas expressão da única coerência que historicamente é possível para eles.

A educação cristã libertadora será, portanto, essencialmente eclesial. Ela comportará, todavia, uma nova concepção do que é pertencer a uma Igreja como também de um novo projeto de Igreja.

de que o homem se desenvolva na liberdade. Deus quer que o homem se assemelhe a Si, porém mais que tudo em Sua vontade de amar, de invenção, de criação. O homem será tanto mais fiel ao desígnio criador e redentor de Deus, quanto mais fiel ele for ao seu próprio projeto fundamental e ao projeto histórico de sua comunidade. Não é de todo verdade que “o homem propõe e Deus dispõe”, porque a decisão de Deus é fundamentalmente a de confiar ao homem a organização de sua vida e de seu mundo. A liberdade do homem não entra, portanto, em concorrência com Deus porque é a obra essencial de Deus: e ela que canta a sua glória porque testemunha o seu amor e a sua fidelidade. A criação não é, portanto, concluída no sexto dia: a sua duração coincide com a duração da história. A obra do homem introduz no ser o inédito,

o único, aquilo que ainda não foi, mesmo com relação a Deus. Aquilo que é verdade ao nível do ser, o é mesmo ao nível do valor. Como já dissemos acima, Deus não é mais o legislador que, do alto da montanha entrega ao homem as tábuas de uma lei escrita que o homem deveria unicamente observar: mas sim é, ao contrário, aquilo que imprime na consciência humana um dinamismo e que, mediante a sua incessante presença criadora, lhe permite a elaboração de seus ideais e de suas normas de vida. Em conclusão, esta perspectiva transforma profundamente a idéia mesma de personalidade religiosa, a qual não pode ser mais definida pela vontade de respeitar uma ordem estabelecida por Deus, mas implica a consciência de que a ordem não existe ainda mas deve ser construída. A fé não é somente a aceitação de um

1. O que é pertencer à Igreja?

O que significa, estando assim as coisas, pertencer à Igreja? Não poderá ser senão um pertencer em *liberdade*, que a lógica institucional se substitua por uma lógica existencial. Na lógica institucional ser membro da Igreja significa aceitar globalmente um conjunto de dogmas, uma moral, uma estrutura hierárquica e perfilar-se por uma fidelidade incondicional. Significa, portanto, afirmar na prática, senão na teoria, o primado da instituição em lugar da liberdade, da ortodoxia contra a verdade, da obediência em vez da caridade.

Exigindo uma adesão incondicional à verdade objetiva, a lógica institucional sufoca a dinâmica da pesquisa com o seu desenvolvimento, as suas contradições, as suas tentativas. Ela impinge um sentimento de culpa e mascara a dúvida. Bloqueia as análises das condições de produção do pensamento. Exclui de suas perspectivas o jogo do inconsciente. A fidelidade à “verdade objetiva” é conseguida à custa da verdade interior. Ela se defende mantendo um vácuo entre a consciência e o inconsciente.

Coexiste com uma falsidade interior que não é somente pessoal, mas torna-se uma atmosfera coletiva. Por isso a lógica institucional ignora a intenção objetiva e o sentido profundo da “verdade” que proclama e ensina.

Na lógica existencial, ao contrário, a relação torna-se o oposto. A instituição não é descartada, mas assume um papel subordinado. A lógica existencial, de fato, parte do pressuposto de que é da natureza da verdade o fato de não poder ser imposta. Ela exige de cada um que seja adotado um comportamento de pesquisa, decidido a avançar até a última consequência da lealdade e do rigor; a interrogar-se sobre o significado inconsciente de cada expressão religiosa; a assumir sem complexos as dúvidas mais radicais, até aonde ainda subsistam; a aderir à verdade oficial só progressivamente, e na medida em que se descubra pessoalmente a consistência e o alcance vital.

Pertencer à Igreja *na verdade interior* significa, resumindo, conceber a Igreja, até mesmo ao nível do pensamento, como uma comunidade em busca, em cujo seio as posições diversas são reconhecidas como legítimas, na qual os períodos de dúvida, parcial ou total, não sejam considerados momentos de debilidade, mas sim estágios normais de um processo de maturação.

O pertencer na verdade interior é indissociável do pertencer *na autonomia*. Enquanto para a lógica institucional a obediência é a

virtude fundamental, para a lógica existencial ela torna-se uma virtude subordinada à liberdade. A obediência incondicional ao homem, seja ele quem for, torna-se imoral. O cristão, de fato, não pode nunca abdicar da responsabilidade de verificar pessoalmente o alcance das ordens recebidas. Ninguém pode exigir, em nome de um Deus libertador, uma obediência de escravos. Essa vigilância é ainda mais necessária ao cristão revolucionário, membro de uma organização religiosa da qual recusa as orientações políticas.

A exigência de autonomia resguarda, em primeiro lugar, o próprio ato de fé, que poderá ser autenticamente religioso somente se for autenticamente humano. Mas ela deve acompanhar toda a vida da Igreja, que é uma comunidade de crentes, na medida em que é uma comunidade de homens livres.

Certamente que a liberdade é solitária, e por vezes angustiante. Frente às orientações dominantes da Igreja, às suas autoridades, aos seus teólogos, às suas tradições, aos seus fiéis, o dissidente não pode evitar de colocar-se a pergunta: “Quem me assegura que tenho razão?”. Na verdade, ninguém. Ninguém pode me substituir em minha ação pessoal. Ninguém pode garantir-me que ela é justa. Ninguém pode me dizer exatamente para onde ela me conduzirá. Eis o risco da liberdade. O Deus da verdade e da liberdade só se pode encontrá-lo aqui.

Trata-se de uma solidão, todavia, que não é individualista. Em sua pesquisa, de fato, o militante encontra-se associado aos demais da comunidade de militantes, em cuja consciência se reconhece. Não é em um aristocrático isolamento, e sim em uma participação ativa em uma pesquisa comunitária, que exprime a sua liberdade.

Por outro lado o pertencer à Igreja será livre somente se for libertador: se, portanto, se realizar *na fidelidade aos pobres, e mais precisamente às classes populares* em luta pela própria libertação. A consciência comunitária dos cristãos é, portanto, a presença da pesquisa e da fé cristãs no coração da consciência de classe do proletariado.

Não é, portanto, a autoridade como tal, mas a experiência da comunidade militante que exprime no modo mais verdadeiro a presença do Espírito criador na história. Não é a docilidade à autoridade, mas a fidelidade à luta das classes populares que traduz, no contexto do nosso tempo, o dinamismo renovador do amor, e é por isso, o sinal da fidelidade a Cristo.

Pertencer, portanto, *no conflito*. A fidelidade às classes populares

mundo que já existe mas também é a participação em um projeto criador.

Sem dúvida para o cristão o Libertador por excelência é Deus por meio do Cristo. Mas a liberdade que o Cristo comunica não é alguma coisa que se soma à vida do homem, um novo setor do seu haver, mas um novo modo de ser. Querer portanto a liberdade do homem é fazer dele um surgimento de vida, de iniciativa e de engajamento.

O problema das relações entre a ação divina e a ação humana, entre graça e liberdade, se põe em termos novos quando se compreende que a graça só pode ser libertadora, que não pode exprimir-se senão suscitando um novo dinamismo humano. Trata-se de cumprir não somente aquilo que falta à paixão de Cristo, mas até mesmo sua ação libertadora” (*Cristianesimo, liberazione umana...*, cit., pp 165–166).

3^a Parte
/2^o Cap.
/B

engaja de fato o cristão a lutar até contra a própria Igreja da qual é membro, na medida precisamente em que ela contribui para a legitimação de sua opressão. Ela o engaja a recusar a ideologia da unidade espiritual invocada para mascarar os conflitos reais. Não é, de fato, mascarando os conflitos, mas assumindo-os lucidamente, na Igreja como na sociedade, que se torna possível superá-los. Estando esses conflitos radicados não na vontade dos homens, mas nas estruturas econômicas e políticas, só uma transformação completa poderá criar as condições para superá-los. Só esta aspiração à unidade do amanhã dá todo o seu sentido aos conflitos de hoje.

É, portanto, definitivamente *na esperança* que se fundamenta e se realiza o pertencer à Igreja: esperança em uma sociedade diversa, mas também em uma Igreja diversa. Crer, não obstante tudo, que a sorte da fé e da Igreja não está totalmente ligada ao sistema capitalista, ou a qualquer que seja outro sistema de dominação, é um ato de confiança que só uma fé audaciosa no Cristo libertador pode justificar. Ele supõe até mesmo uma fé nas massas populares que fazem parte das Igrejas cristãs, e que são mantidas em uma ideologia de submissão contrária aos seus próprios interesses e às suas aspirações profundas. Só esta fé em sua capacidade de esquivar-se, através das experiências de luta, de uma ideologia que lhe é estranha, para redescobrir as virtualidades libertadoras de uma mensagem originariamente a eles destinada, permite crer na possibilidade de uma Igreja diversa.

2. *Um novo projeto de Igreja*

Esta Igreja diversa, como deve ser concebida? A educação cristã libertadora é, ao mesmo tempo, a obra de uma comunidade cristã revolucionária e a construção propriamente desta comunidade. Nesse processo a Igreja é simultaneamente libertadora e libertada, educadora e educada, docente e discente. Ela é, ao mesmo tempo, realidade e projeto. Projeto que se realiza e que se define tal como o da sociedade, no vivo da luta revolucionária. Ele vai no sentido de uma Igreja classista, materialista, autogerida.

Classista, a Igreja o é necessariamente, queira ou não, sem por isso jamais reduzir-se à sua posição de classe. Mas deve passar de um classismo inconsciente e acrítico a um classismo consciente e crítico; da subordinação às classes e aos povos dominantes à subordinação às classes e aos povos dominados. Ela deve, em suma, reencontrar o caráter discriminatório de sua mensagem, de sua ação,

de sua eucaristia, de seu sacerdócio; reencontrar, para si mesma e para seus fiéis, os riscos das perseguições, das prisões, da morte, até quando a exploração não tenha sido suprimida no mundo inteiro. Ela se tornará somente então numa sociedade sem classes, a Igreja de todos.

A Igreja deve, portanto, ser militante. Mas é a luta contra a exploração e a dominação que deve doravante substituir a luta contra os infiéis. É a libertação das classes e dos povos explorados que deve substituir a libertação dos lugares santos.

E todavia o caráter classista-proletário desse projeto revolucionário é desmentido, parece, pelas imagens que oferecem os setores “progressistas” da Igreja. Na sua maioria, eles estão constituídos por elementos da pequena burguesia, e adotam um estilo e uma linguagem estranhos aos trabalhadores. Tornam-se por isso grupos elitistas, marginais, incapazes de arrastar as massas. Se, portanto, classismo existe, ele não é “proletário”. Essa é, de fato, a situação efetiva. Ela não será superada através de proclamações de princípios, mas articulando de modo orgânico as lutas específicas dos cristãos com as dos trabalhadores. É por este caminho que os cristãos revolucionários chegarão até a estabelecer com as massas populares alianças objetivas, que lhes permitam a contribuição para a renovação da consciência coletiva. Um tal empenho supõe que a Igreja reconheça o papel fundamental das realidades econômicas na história, e em particular na sua própria história, e perceba a libertação política como uma dimensão essencial e fundamental da evangelização. É neste sentido que falamos de uma Igreja *materialista*. Materialismo que não sendo mecânico, não exclui certo espiritualismo. Até que o torna possível. É de fato reconhecendo a própria base material que a consciência revolucionária se torna capaz, dentro de certos limites, de agir sobre ela. É contribuindo para transformar a base material que ela cria as condições de seu domínio sobre a história e de criatividade do espírito. Ora, a nova consciência cristã faz corpo com essa consciência revolucionária.

É, portanto, em última análise, por fidelidade ao Espírito, que a Igreja deve ser materialista.

Um outro dos paradoxos da situação dos cristãos militantes, sobretudo católicos, é que eles se batem por uma sociedade de auto-gestão no interior de uma Igreja monárquica e absolutista. Batem-se para superar as estruturas liberais no interior de uma Igreja que ainda não assumiu tal fato. Um tal dualismo não pode

durar indefinidamente. A Igreja não pode permitir-se a denúncia e o combate na sociedade civil dos métodos autoritários que pratica e canoniza na própria vida. De resto, a irrupção verificada por ocasião do Concílio, dos temas da colegialidade e da participação a todos os níveis, põe a manifesto essa exigência de renovar as relações internas da Igreja em função da nova sensibilidade emergente na sociedade civil. Todavia, não havendo colocado em questão os próprios princípios, aquelas reformas não modificaram senão apenas o linguajar. Se através dos debates conciliares a consciência de amplos estratos do povo cristão tem claramente progredido, e de maneira irreversível, a camada da hierarquia não vem seguindo o mesmo ritmo. Depois de haver dado a impressão de escolher a liberdade, a Igreja oficial tomou-se de pânico. Fica claro que ela não estava ainda madura para arriscar-se.

3. *Teologia e educação libertadora*

Este novo modo de ser cristão é, portanto, solidário com o novo modo de pensar como cristão. Uma fé e uma Igreja libertadoras se exprimem em uma teologia libertadora. Mas esta pesquisa, comumente chamada teologia da libertação, está sujeita, por força de sua própria novidade, a muitos mal-entendidos.

Aqui como ali, o essencial está no modo de colocar o problema, de ver ou não ver o foco fundamental. A tentação é forte para os intelectuais de orientar o debate em direção a uma definição abstrata de teologia da libertação e de sua originalidade, com base unicamente sobre algumas publicações específicas. Mas antes de dissertar em abstrato sobre o conceito de teologia da libertação, trata-se agora de esclarecer se existe, de fato, uma problemática nova que seja urgente enfrentar. Antes de saber se o pedido chegou a ser satisfeito, se trata de ver se é legítimo. Antes de examinar a qualidade das respostas é necessário examinar o foco da pergunta.

Ora, este foco não é originalmente debate de teólogos, e sim prática de militantes. Estes, a partir do momento em que decidem viver como cristãos o seu engajamento revolucionário, se encontram diante de uma tarefa árdua, isto é, aquela de levar até o último limite a crítica do cristianismo dominante, e de elaborar, ao mesmo tempo, um modelo alternativo. Por isso mesmo se encontram engajados em uma problemática nova da qual a teologia dominante, mesmo em suas formas “progressistas”, é estruturalmente incapaz de fornecer

a resposta, até porque pertence ela própria àquele mundo que está sendo examinado e criticado.

É precisamente como resposta a essa problemática que se constitui a teologia da libertação. Ela não pretende dar resposta ao problema político, mas sim aos problemas de fé que ocupam os cristãos a partir de seu engajamento político. Não se propõe a definição de como um cristão deva engajar-se politicamente, mas como uma pessoa politicamente engajada em um sentido revolucionário possa ser cristã. Não pretende propor um fundamento teológico para o engajamento político, mas, supondo-se o engajamento já adquirido e fundado, enfrentar os problemas que surgem no plano religioso.

Por outro lado, a teologia da libertação não pretende aproximar à luz da fé um setor até aqui inexplorado, o da práxis revolucionária, e sim o conjunto dos problemas da fé. Não é uma teologia setorial, mas sim a teologia sem mais. Não se trata de uma extensão da teologia dominante, mas de uma alternativa plena frente a ela. A revolução não é o seu tema central mas sim o seu horizonte; não é o novo problema mas a nova variável que muda o sentido de todos os problemas. Distanciando-nos, portanto, de algumas formas quase clássicas da matéria, diremos que a teologia da libertação não é essencialmente uma reflexão sobre a práxis libertadora mas uma reflexão a partir da própria práxis. Tal, não é tanto o seu assunto quanto a sua posição: o lugar que não é simplesmente um ponto de partida, mas um ponto de observação, que não se abandona nunca. É para sublinhar essa diferença que, de nossa parte, falaríamos não de teologia da libertação, mas de teologia libertadora; não de teologia da revolução, mas de teologia revolucionária.

Uma nova problemática amplíssima sim, mas que faz emergir por força de uma experiência particular, a práxis cristã revolucionária; uma problemática não diretamente política, mas que surge a partir de uma opção política. O ponto de partida de uma teologia libertadora é a dramática tomada de consciência, por parte do cristão, da imensa miséria das massas e das estruturas de dominação nacionais e internacionais que as criam. O ponto de partida de uma teologia libertadora vem da descoberta perturbadora, vivida na fé, da ruptura existente entre as classes populares e as classes abastadas, entre o mundo pobre e o mundo rico.

Acomodados na tranquilidade de nossas universidades, ou de nossos conventos, temos às vezes na Europa, a impudência de nos

3^a Parte
/2^o Cap.
/B/3

escandalizar porque certos teólogos proclamam que o problema mais urgente em escala nacional, continental e mundial, é o da exploração e da dominação do homem por parte do homem. Temos a impudência de lembrá-los (coisa que de resto eles nunca jamais esqueceram) que a realidade é mais complexa e que a libertação humana não pode ser reduzida ao nível da libertação econômica. As nossas teologias terminam assim por parecerem-se com produtos luxuosos para uso exclusivo de uma humanidade bem aquinhoada.

Todavia, construir essa alternativa teológica não significa partir do zero. A experiência dos cristãos revolucionários, pessoal e coletiva, é preche de soluções: às vezes implícitas, frequentemente explicitadas de maneira inicial em formas diversas de encontros, de cópias mimeografadas, de boletins, e em outras expressões que a teologia oficial desconhece, mas que encontram em algumas publicações certo início de formulação sistemática.

Se bem que particularmente desenvolvida na América Latina, essa pesquisa não é exclusiva daquele continente. Em formas diversas ela está presente onde quer que cristãos estejam engajados nas lutas de classe. A diversidade das condições econômicas, políticas, culturais, não suprime, de fato, a solidariedade do sistema no nível mundial e, conseqüentemente, a convergência de alguns problemas de fundo. Esta observação nos parece tão mais necessária na medida em que a preocupação de opor geograficamente a teologia latino-americana à teologia européia exprime freqüentemente a necessidade (inconsciente, bem entendido) de eliminar os problemas que a teologia da libertação coloca para os europeus. Aqui como em toda parte, a divisão fundamental não é geográfica, mas classista.

Dito isso, é um fato que a teologia latino-americana da libertação aprofunda as suas raízes na história de um continente colonizado politicamente, economicamente, culturalmente e religiosamente, para o qual a conquista de uma identidade teológica faz parte da conquista da própria identidade sem mais. Os germes desta alternativa existem, portanto. Devem ser desenvolvidos. Assim serão graças às pesquisas de teólogos capazes de dar ouvidos aos militantes, de colher aquilo que se movimenta em sua consciência, e de interpretar as expectativas.

Propomos, portanto, definir, numa primeira aproximação, como teologia libertadora as tentativas de respostas aos problemas teológicos que se colocam os cristãos revolucionários, a partir das

contradições nas quais vivem pelo fato de seu duplo engajamento, cristão e revolucionário.

Uma tal definição é discriminatória. A teologia cessa de ser a resposta aos problemas de todos os cristãos, para referir-se somente a um setor do mundo cristão, caracterizado por uma determinada opção política, ou pelo menos por ela posta em questão. Vice-versa, os cristãos que não compartilham tal opção não podem reconhecer-se nessa teologia: pelo contrário, contestarão a própria autenticidade dos problemas aos quais ela se esforça por responder: problemas que, na realidade, esses últimos não se colocam.

Por outro lado, não poderão reconhecer-se nessa pesquisa todos aqueles que, mesmo dizendo-se cristãos por razões históricas, não reconhecem mais a irreduzibilidade da fé cristã no conjunto das relações sociais e, conseqüentemente a originalidade dos problemas que ela propõe para o militante.

Se esta análise é válida, encontramos-nos em um momento da história da teologia prenhe de possibilidades e de responsabilidades: aquele da constituição de um novo campo teológico, da ruptura instauradora de um novo tipo de ciência. Encontramos-nos, resumindo, em uma virada histórica. A importância e a originalidade dessa empresa estão nos seus liames com a construção de uma sociedade nova. A fé no Cristo pertence ao mundo que morre ou àquele que nasce? Eis o problema. Não haverá revolução teológica a não ser no interior de uma revolução *strictu sensu*.

Mais de que esta ou aquela tese particular, é a transformação do próprio projeto teológico que define radicalmente a novidade da teologia libertadora. Ela não pode ser considerada uma manifestação histórica particular de um conceito geral de teologia: é o próprio conceito de teologia, a sua estrutura epistemológica que ela modifica.

Mas em que coisa, exatamente, consiste essa transformação? A novidade da teologia libertadora está no fato de que ela se insere em uma contra-cultura: deve definir o lugar da fé cristã em um mundo que nasce e do qual ela assume os traços fundamentais. Será, portanto, classista, materialista, comunitária. Por isso mesmo, opõe-se à teologia dominante da qual desvela as profundas solidariedades com a cultura dominante, e cujo caráter ideológico denuncia.

Entre a teologia libertadora e a educação libertadora o liame é, portanto, bastante tênue. Para o cristão revolucionário, de fato, a

3^a Parte
/2^o Cap.
/B/3

teologia não é um sistema acabado, mas um processo de transformação cultural. Ela se inscreve naquela gestação do homem novo que é a revolução cultural.

O teólogo tenderá espontaneamente a pensar essa relação sobre modelos do passado, atribuindo à cultura revolucionária, respeito à fé, um papel análogo àquele desenvolvido há tempo, por exemplo, pela filosofia platônica ou aristotélica. A relação das filosofias com a revelação era, no espírito dos teólogos, de subordinação: a filosofia era “serva” da teologia. A fé, considerada autônoma por força de sua origem divina, se servia, para exprimir-se, dos “instrumentos” fornecidos pela cultura profana. Dentro da mesma ordem de idéias se poderia ser conduzido a pensar que a fé hoje, para exprimir-se, adote os “instrumentos de análise” marxistas. Tratar-se-ia, em suma, de um “núcleo” fundamentalmente autônomo e idêntico que se daria em função das épocas e das culturas, expressões diversas.

Esta concepção da relação fé e cultura é solidária com a doutrina do “primado do espiritual”; ela retoma aquela leitura “espiritualista” da história e da verdade que já denunciámos. Vice-versa, em uma perspectiva “materialista” a fé é pensada em função do primado do profano, mais precisamente da instância econômica. A cultura revolucionária não tem uma posição subalterna, mas dominante. A “palavra de Deus” não perde, por isso, sua relativa autonomia; de qualquer forma ela não se remete a um homem intemporal, em uma linguagem intemporal, mas a homens historicamente situados, em uma linguagem historicamente situada. Assim a palavra de Deus não passa só através da “Revelação”, mas também através daquela pesquisa humana de liberdade que o Espírito criador não cessa de suscitar no correr da história. A identificação entre “Bíblia” e “palavra de Deus” é, portanto, densa de ambiguidades que urge dissipar. A Bíblia é certamente um lugar privilegiado da “palavra de Deus”, mas não é todavia, o único e nem mesmo, talvez, o fundamental.

É passando através do reconhecimento de seu caráter heterônomo que a “palavra de Deus” poderá fazer valer a sua verdadeira autonomia. É passando através da tomada de consciência de seu caráter historicamente situado que poderá fazer emergir o seu valor permanente e irreduzível.

Por conseqüência, quando a teologia se apresenta como instância crítica nos confrontos com todos os sistemas sociais, isto não pode deixar de suscitar fortes reservas. É necessário rejeitar essa pretensão na medida em que implica na existência de uma via cristã específica

no campo político, que permitiria a escolha entre as diversas soluções humanas. É necessário rejeitá-la na medida em que pressupõe uma concepção da fé como uma instância superior às partes e por isso no direito de julgar e deliberar. É necessário rejeitá-la ainda na medida em que considera a fé como a única instância crítica, esquecendo que a crítica fundamental da política, em particular da revolução, é imanente à própria revolução. É necessário rejeitá-la enfim, na medida em que faz da fé uma instância crítica, mas não criticável.

Na realidade, é aceitando ser sujeito a uma crítica científica e política que a fé, a Igreja, a teologia adquirem o direito de exercer, por suas vezes, nos confrontos da fé e da política, uma função crítica.

A alternativa teológica, que é a teologia libertadora, implica numa análise de classe da própria teologia dominante, análise que permite descobrir naquela teologia os mesmos traços essenciais da cultura dominante transportados para o registro religioso. Todavia, como a cultura dominante, a teologia se considera totalmente autônoma com respeito às lutas de classes, tão mais distintamente por se reportar a uma fé e a uma comunidade sobrenaturais. Esta autonomia é afirmada sob duas formas diferentes. A mais explícita consiste no definir-se como ciência especulativa, dirigida exclusivamente ao conhecimento. Esta concepção, que caracterizou séculos inteiros de teologia escolástica, provocava a necessidade de uma reflexão complementar e subordinada, pretendendo juntar novamente o pensamento à ação: teologia “prática”, “espiritual”, “kerigmática” etc. Em nossos dias, sobretudo após o Concílio Vaticano II, as pessoas já se encontram mais facilmente dispostas a reconhecer a prática da teologia como tal. Mas a prática da qual se trata – seja ela a via espiritual ou a ação pastoral – se põe além dos conflitos sociais, e se encontra diante desses conflitos em uma posição similar àquela da verdade especulativa. A “transcendência” e a “reserva escatológica” da fé desenvolvem aqui um papel análogo àquele da “objetividade” burguesa. Com respeito a essas concepções, a “teologia política” parece à primeira vista apontar para uma revirada de posição. Ela, de fato, reconhece o caráter essencialmente político da ação humana, ou até mesmo da realidade cristã e eclesial. Todavia, a noção de política que a comanda é ela própria estranha às lutas de classes: a teologia pode assim exercer a sua função crítica contra todos os sistemas sociais, permanecendo naquela extraterritorialidade que lhe permite o exercício de juiz sem ser parte na causa.

Ora, é propriamente esta a ilusão da cultura dominante. A ver-

3^a Parte
/2^o Cap.
/B

dade imparcial é coerente com a “política imparcial”, que é notoriamente a da burguesia. A independência da verdade dos interesses de classe tem o mesmo sentido real da subordinação da política aos interesses gerais. A mesma ilusão permeia a política e a cultura. A esta ilusão a “teologia política” não parece até hoje escapar. Isto faz dela, mais de que o esboço de uma teologia alternativa, uma forma refinada da teologia dominante.

A teologia libertadora, ao contrário, é a expressão de uma fé partidária, de companheiros, classista; de uma fé que é de um povo exilado a caminho da terra prometida. Ela se insere organicamente na cultura revolucionária e representa um fronte na luta de classes.

Tal como a cultura na qual se move, esta teologia está caracterizada pela consciência de não se projetar na eternidade, mas sim na história, e precisamente naquele sistema de dominação econômico e político que é o capitalismo. Sabe que é relativa a um inconsciente coletivo marcado por milênios de servidão, de frustrações, de recalque. A sua elaboração passa, portanto, necessariamente pelos instrumentos de análises da sociedade, em particular a ciência da história e a teoria das ideologias.

O sujeito dessa teologia não é mais o especialista nem a classe dominante da qual é sem sabê-lo o porta-voz, mas a comunidade militante, este novo lugar teológico no qual a consciência de classe dos oprimidos e a consciência cristã descobrem sua unidade. É no coração desta comunidade e desta luta que o teólogo situará a sua pesquisa, como “intelectual orgânico” do movimento revolucionário.

Estas indicações com vistas a uma caracterização da teologia libertadora são apressadas demais. Se, como pensamos, se trata de uma teologia alternativa e não simplesmente de uma nova teologia, é todo um novo campo que se abre para a pesquisa, uma época que se anuncia na história da teologia, aliás na própria História sem mais. Uma teologia que quereria ser, na terra nova, testemunho daquele que disse: “Eis que renovo todas as coisas”.

4. *Agentes e frentes da educação cristã libertadora*

Os agentes da educação cristã libertadora são, em última instância, as mesmas classes populares em seus setores em grande parte conscientizados, constituídos por militantes, e, em particular, nos grupos que buscam viver a fé no vivo da prática política. É o caso de um grande número de movimentos cristãos de operários, gente

do campo, estudantes, que, se não são exclusivamente educadores, desenvolvem sem dúvida um papel educativo. É o caso igualmente dos grupos de "*cristiani per il socialismo*", das comunidades de base na medida em que se radicalizam politicamente, e dos numerosos indivíduos não-organizados que conduzem suas batalhas a partir dos fronts mais diversos.

Duas categorias de pessoas têm, por outro lado, um papel educativo específico. Por uma parte, os casais de militantes cristãos, na medida em que correm o risco de transformar suas vidas cotidianas em consequência do projeto de sociedade pelo qual lutam. Do outro lado, os sacerdotes, cuja presença ativa no movimento revolucionário exprime, simbolicamente e de uma maneira particularmente eficaz, aos olhos das novas comunidades cristãs, a fidelidade de suas lutas à inspiração originária de Cristo.

Estas minorias não desenvolvem efetivamente um papel de educação libertadora senão na medida em que a sua ação não é fechada em si mesma, mas se articula organicamente com as lutas das classes e dos povos oprimidos. Desempenham, portanto, as suas funções só se mantiverem uma ligação suficientemente estreita com as massas cristãs, para que possam, progressivamente, reconhecê-las como expressão das próprias aspirações reprimidas. Isto exige da parte dos militantes uma atenção particular para com os setores, sempre mais amplos, de "*cristiani in ricerca*", que o sectarismo de uns e outros grupos "revolucionários" poderia eventualmente frear em sua evolução, senão alijá-los definitivamente.

Consequentemente as frentes de educação cristã libertadora são todas aquelas nas quais as classes e os povos oprimidos lutam pela própria libertação. Se, de fato, é verdade que a libertação política é a dimensão fundamental da libertação cristã, todas as lutas pela liberdade, com a tomada de consciência que carregam necessariamente consigo, são um lugar de educação cristã libertadora. É vivendo sua busca e a sua fé no coração dessas batalhas que os cristãos podem descobrir e examinar as virtualidades.

Mas no coração da luta mais ampla e em estreita relação com ela, os cristãos revolucionários devem atender às tarefas específicas. O cristianismo dominante, de fato, é um dos obstáculos que a revolução encontra em seu caminho. A luta contra a alienação religiosa é, portanto, uma tarefa essencial do movimento revolucionário; e a sua importância será particularmente forte nos países nos quais o

3ª Parte
/2º Cap.
/B/4

peso político do cristianismo se faz sentir com mais força. Ora, enquanto essa luta é conduzida por ateus, ela aparece inevitavelmente como uma guerra de religião voltada à eliminação pura e simples do cristianismo. Conduzida por cristãos, mais facilmente aparecerá a sua verdadeira luz de luta política que, por outro lado, não tem em vista a eliminação do cristianismo, mas a sua renovação. Aqui a alienação religiosa não é mais considerada essência do cristianismo, mas o resultado de um desvio das energias cristãs. São justamente estas energias que uma nova educação cristã deve liberar, e reinvestir na luta pela transformação do mundo.

Esta percepção do papel específico que lhes compete, em setores determinados, no coração da luta mais ampla, explica a formação de numerosos grupos de cristãos revolucionários (por exemplo os "*cristiani per il socialismo*"), em uma época na qual a idéia de um partido é decisivamente descartada.

Assim é que a guerra do Vietnã apontou para uma comoção da consciência cristã. Com ela terminou o ciclo da guerra dos cruzados. Muitos cristãos que haviam começado a guerra como cruzados ao final tornaram-se revolucionários. Esta mudança de lado não é importante somente para a história do Vietnã, mas até mesmo para a história do cristianismo. Porque mudar de lado na guerra do Vietnã significa mudar a direção do próprio cristianismo.

O Vietnã é certamente uma expressão típica do contragolpe das lutas de libertação na consciência cristã. Mas é especialmente à América Latina, este continente marcado por séculos de cristianismo colonial e atualmente em luta pela própria libertação, a quem compete hoje, de modo particular dada a sua inversão de direção da história, o papel de educador do mundo cristão.

A educação cristã libertadora tem naturalmente o seu lugar ali onde se desenvolve uma luta especificamente educativa. Primeiro que tudo nos frentes da família e da sexualidade, revelando a função repressiva da "família cristã" no plano econômico-político e no plano sexual, e elaborando uma alternativa. Família e sexualidade se inscrevem assim no interior de um fronte mais amplo (que poderíamos chamar sócio-psicológico) e que engloba o conjunto das estruturas da consciência e do inconsciente coletivos.

No que concerne ao fronte da escola, a questão de seu laicismo não aparece mais como prioritária, senão na medida em que seu caráter confessional é, de fato, cobertura e legitimação de um clas-

sismo mais acentuado. Essencial é, inversamente, a tomada de consciência desse maciço investimento de energias educativas cristãs a serviço do reacionarismo social. Ela suscitará inevitavelmente, nos ambientes autenticamente cristãos, uma exigência de reconversão. Se pode até propor a hipótese de que, em alguns casos precisos e excepcionais, a escola cristã valorize a própria margem de autonomia para tornar-se efetivamente livre e libertadora. Não deixará, de resto, de ter que pagar o preço.

Mas, frequentemente é no interior da escola capitalista, pública ou privada, que hoje os educadores cristãos devem levar adiante a sua batalha, denunciando as contradições da escola como também as contradições sociais e da Igreja, testemunhando sua fé militante. Nas escolas cristãs, até quando ainda subsistirem, a luta pela liberdade de consciência será frequentemente ainda necessária e poderá constituir o detonador de uma reavaliação mais abrangente.

A presença cristã em todas as batalhas dos jovens, dentro e fora da escola, é tão mais necessária quanto a Igreja com a sua ideologia de submissão tem uma parte fundamental em sua integração. A participação dos movimentos cristãos nessa luta mostrará que é possível hoje ser jovem, revolucionário e cristão.

Mesmo os movimentos de libertação da mulher representam um fronte de luta para a educação cristã. A Igreja, amplamente responsável, através de seu sexismo, com o sexismo da sociedade, não poderá lutar pela igualdade dos sexos na sociedade senão dispondo-se a enfrentar a própria ideologia e a própria organização.

No fronte ideológico, a tomada de consciência do papel político desenvolvido pela teologia dominante e pela mentalidade que ela plasma será tão mais profunda e eficaz na medida em que se inscrever em um esforço de elaboração e de fusão de uma teologia alternativa. É na denúncia do interclassismo da doutrina social cristã e dos partidos que a ela se atêm, particularmente as democracias cristãs, que a luta ideológica assumirá um caráter mais imediatamente político.

Uma frente particular dessa luta é a liturgia, mas em geral a reza, da qual se trata, ao mesmo tempo, de desvelar o simbolismo e de liberar a criatividade. Aprendendo outra vez, no coração das lutas e para mais além do ritualismo, a adorar a Deus "em espírito e em verdade", os militantes descobrem de novo, depois de uma longa noite, a reza como horizonte de sua liberdade.

3ª Parte
/2º Cap.
/B/4

As novas análises e a nova vitalidade cristã depois serão alimentadas por uma informação objetiva, seja sobre a vida da Igreja oficial, assim como a dos grupos revolucionários. Mas, como não são esses os tipos de informação que fornece a imprensa cristã oficial, os órgãos da contra-informação tornam-se instrumentos necessários de educação libertadora.

Entre os temas da contra-informação: a repressão na Igreja em todos os níveis, a denúncia das medidas e dos procedimentos com os quais são tomadas, e, por outro lado, as iniciativas lançadas para contra-atacá-las, permitem comprovar a degradação com a qual o autoritarismo mina as estruturas da Igreja, e descobrir concretamente as exigências de uma solidariedade militante.

Essas orientações poderão habitualmente ser adotadas somente fora das instituições oficiais da Igreja e em conflito com ela. Todavia as lutas internas das instituições não devem ser abandonadas, a não ser quando se mostrem efetivamente estéreis: o seu objetivo prioritário, de fato, não é tanto o de mudar as estruturas quanto o de permitir a um número sempre maior de cristãos libertar-se deste jugo. Uma tal ação é hoje tão mais possível na medida em que, há alguns anos, as mesmas instituições cessaram de ser monolíticas e suas contradições internas abriram para a educação libertadora novos espaços.

Conclusão

Um dos aspectos mais impressionantes do sistema capitalista é a lógica com a qual enquadra e unifica, não obstante sua extrema variedade, seus múltiplos componentes. A lógica implacável da qual as análises dos compartimentos estanques da sociedade, assim que abandona a superfície das coisas, descobre sua presença tentacular. Lógica invisível para a imensa maioria dos homens, dado que, para agir ela tem necessidade da obscuridade.

...essa unidade é a força do sistema. Mas as possibilidades de sucesso da alternativa são também elas ligadas à unidade. Na medida, de fato, em que são isoladas, setORIZADAS, as lutas pela liberdade são neutralizadas: quer se trate da transformação econômica, quer da transformação cultural, da emancipação dos trabalhadores, das mulheres e dos jovens; da

libertação política e da libertação sexual; da revolução pedagógica ou da revolução pura e simplesmente. A divisão das lutas não é menos nefasta do que a divisão do trabalho. Uma vez que toda luta se insere efetivamente em uma lógica alternativa somente se encontra o seu lugar em um projeto amplo, abrangente e articulado. A liberdade é indivisível. Também o é a luta para conquistá-la.

Essa percepção da abrangência posta em questão, essa capacidade de religar de contínuo, na análise e na luta, o setorial à totalidade, está no cerne da consciência revolucionária e da educação libertadora. Ela denuncia quaisquer perspectivas reformistas que, em nome do realismo, esquecem-se da solidariedade do real; que, em nome da eficácia dos meios, se esquecem da finalidade.

Entre as divisões mais trágicas na história da liberdade denunciamos aquela que separou o cristianismo dos movimentos revolucionários, sobretudo do marxismo, e que impôs aos homens a escolha entre diversas dimensões essenciais de sua libertação. Esse divórcio entre os dois imensos movimentos de educação das massas marca também, de modo decisivo, a história da educação. Para o cristianismo e para os movimentos revolucionários ele representa um indubitável empobrecimento e uma das causas de seus insucessos.

Mas um novo dinamismo está hoje em ação, que oferece a um e a outro uma possibilidade histórica excepcional: a de renovar-se inserindo-se conjuntamente na história, única, da liberdade.

É a construção dessa nova unidade, possivelmente decisiva para o cristianismo como para a revolução, a histórica equação de uma educação cristã libertadora.

- título* • Educar: para qual sociedade?
- título original* • *Educare: per quale società?*
- autor* • Giulio Girardi
- tradução* • Alexandre Barbosa de Souza, Marcelo Martorelli Vessoni,
Silvia Balzi & Willy Corrêa de Oliveira
- revisão* • Alexandre Barbosa de Souza
- projeto*
- gráfico* • Paulo Vidal de Castro & Thais Vilanova
- tipo* • Aldus
- formato* • 14cm × 21cm
- n° de páginas* • 128
- tiragem* • 300
- gráfica* • Prol
- papel* • polen bold 90g
- impresso em* • 08/2011