

**JOSÉ CARLOS GALVÃO LEMOS**

**A Igreja Católica e a Educação: o discurso da libertação**

**Mestrado em Educação - História e Filosofia da Educação**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**2001**

**JOSÉ CARLOS GALVAO LEMOS**



**A Igreja Católica e a Educação: o discurso da libertação**

Biblioteca  
Nadir Gouvêa Kfouri  
PUC/SP

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação na área de História e Filosofia da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Hadadd.

Mestrado em Educação – História e Filosofia da Educação

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
2001

TOMBO 179.703	
FA	DATA 8/5/04
NF	
VALOR	
PROCED.	

Ficha catalográfica elaborada pela Bib. Nadir Gouvêa Kfourri - PUCSP

DM

370.9 Lemos, Jose Carlos Galvao

L A Igreja Catolica e a educacao : o discurso da libertacao. Sao Paulo : s.n., 2001.  
127 f ; 30 cm.

Dissertacao (Mestrado)- PUCSP

Programa: Educacao: Historia e Filosofia da Educacao

Orientador: Hadadd, Sergio

1. Igreja Catolica - Educacao.

Palavra-Chave: Documentos da Igreja - Documentos pontificios - Igreja para a America Latina - Teologia da Libertacao

DM  
370.9  
L557i  
Ex. 3

**JOSÉ CARLOS GALVÃO LEMOS**

**A Igreja Católica e a Educação: o discurso da libertação**

São Paulo

2001

---



***Comissão Julgadora***

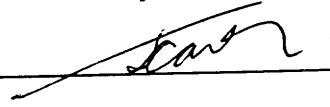
---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

São Paulo, 24 de janeiro de 2001.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Luis', written over a horizontal line.

## **Agradecimentos**

Após um longo período de estudo, de leituras e reflexões, tenho a alegria de iniciar meus agradecimentos, que por sinal são muitos. Esses são dirigidos a pessoas que comigo fizeram história e não poderiam ser esquecidas; são amigos que quero lembrar e registrar meus agradecimentos, pois fazem parte da minha vida. Lembro-me neste momento de um diálogo de Sócrates com Lísias e Menéxeno, onde Sócrates diz que a amizade era o que havia de mais importante e necessário para ele: "Desde de minha infância, houve uma coisa que sempre desejei. Todos têm a sua paixão: uns gostam de cavalos, outros de cães, outros do ouro ou de honras. Quanto a mim, todos esses objetos me deixam indiferentes. O que quero vivamente é conseguir amigos: um bom amigo deixar-me-ia mais feliz que a codorniz mais bela do mundo, que o mais belo dos galos e, mesmo, por Zeus! Que o mais belo dos cavalos ou dos cães. Penso que preferiria um amigo a todos os tesouros de Dario, a tal ponto me sinto ávido de amizade". É assim que me sinto em relação a cada um de meus amigos e, por isso, não poderia deixar de lembrar deles agora, pois quero que todos façam parte deste momento que para mim é singular, especial, quero que a lembrança deles fique na história, para os que virem a ler estas páginas lembre-se do valor de ser e ter um verdadeiro amigo e, assim como Cícero, possas dizer um dia: "Como podes viver uma vida que não se apoie na benevolência de um amigo? Pode haver algo mais doce do que ter com quem falar de todas as coisas como falas contigo mesmo? Que vantagem haveria nas coisas prósperas senão houvesse quem desfrutasse delas como tu mesmo? E não seria difícil suportar as adversas sem alguém que sofresse com elas ainda mais do que tu? [...] a vida sem amizade é nula, ao menos se as pessoas quiserem viver de alguma forma como homens livres. Neste momento é com liberdade que lembro dos meus queridos amigos. Quero agradecer de modo especial ao meu amigo de estudo e confidente, aquele a quem posso "falar de tudo como se falasse comigo mesmo", ao meu amigo Luiz Carlos Novaes, que sempre esteve presente, com sua competência e paciência inquestionáveis, que durante as crises e cansaços reais, sempre esteve presente como amigo. Amizade esta que no desenvolvimento desta dissertação perdeu seu tempo, discutindo comigo textos e originais! Agradeço também ao casal Olavo e Terezinha, que sempre me acolheram em sua casa com carinho de pais. A minha querida amiga Dilza, que sempre me acompanhou e acompanha nos momentos alegres e tristes da vida, e sempre foi "porto seguro", uma amizade tantas vezes provada; é com carinho e admiração que a agradeço por tudo. À Irene, minha ex secretária e também amiga, que

durante estes últimos sete anos, tentou organizar minha vida profissional, com carinho, dedicação e amizade! A minha querida irmã Tânia, que sempre me acompanha e que cuida de mim, me poupando de tantas obrigações. Ao Nelson, esposo da Tânia, e suas filhas - Carolina, Taís e Tamires, sobrinhas inseparáveis. À minha irmã Márcia, que me apoiando desde o início na decisão vocacional tenho certeza que hoje se alegra com mais essa conquista tanto quanto Camila, filha da Marica, sobrinha que carreguei no colo e tive minha experiência paternal. A Adriana, Joacir e Ronilson, queridos irmãos... Aos meu queridos pais, José e Angelita a quem devo tudo e que, embora distantes, são meu refúgio e abrigo em todas horas, no coração e em nosso lar em Tatuí. Ao professor Dr. Sérgio Haddad, que orientou esta pesquisa com competência, dando-me liberdade e demonstrando confiança durante todo o tempo. Aos professores Dr Luiz Eduardo Wanderley e Dr Alípio Casali, pelas contribuições precisas no exame de qualificação.

Por fim o meu maior agradecimento a Deus pelo dom da vida sem o qual nada seria.

Aos meus pais,  
José e Angelita.  
Com carinho...

O mundo humano não é espetáculo  
de inteligência pura, nem  
modelagem de ação cega: é obra de  
mãos inteligentes.

Ernani Maria Fiori

Esta dissertação discute a relação igreja-educação através da análise de documentos, especialmente os documentos que compõem a doutrina social da igreja bem como os documentos episcopais – Medellín, Puebla e Santo Domingo. A análise de tais documentos busca compreender como a igreja católica compreende educação e quais contribuições deu para o avanço da discussão acerca da educação libertadora, principalmente a partir das conferências episcopais latino-americanas.

A partir das proposições nos documentos pontifícios bem como nos documentos produzidos pela Conferência Episcopal Latino Americana, procurou-se fazer uma análise do discurso da igreja acerca do que estava sendo proposto no campo educativo e como tais proposições se aproximam ou se distanciam daquilo que é defendido pelos ideólogos da pedagogia libertadora. Assim, para a análise das orientações emanadas dos documentos da igreja, recorreu-se a contribuições de obras que abordam temas como doutrina social da igreja, teologia da libertação, pedagogia libertadora, movimentos sociais e educação popular.

This dissertation discusses the relationship church-education through the analysis of documents, especially the documents that compose the social doctrine of the church as well as the Episcopal documents - Medellín, Puebla and Santo Domingo. The analysis of such documents try to understand how the Catholic church understands education and which contributions it gave for the progress of the discussion concerning the education for the liberation, mainly starting from the Latin American Episcopal Conferences.

Starting from the propositions in the papal documents as well as in the documents produced by the Latin American Episcopal Conferences, tried to do an analysis of the speech of the church concerning what it was being proposed in the educational field and as such propositions are near or far from what is protected by the theoretical of the pedagogy for the liberation. So, for the analysis of the emanated orientations of the documents of the church, it was used the contributions of works that approach themes such as social doctrine of the church, theology of the liberation, pedagogy for the liberation, social movements and popular education.



## Índice

<b>Introdução</b> .....	04
<b>Capítulo I – Igreja Católica e Educação</b> .....	11
1.- O discurso social nos documentos da Igreja .....	12
1.1.- Encíclica Divinus Illius Magistri .....	13
1.2.- Encíclica Mater Et Magistra .....	14
1.3.- Documentos do Concílio Vaticano II .....	15
1.3.1.- Constituição Pastoral Gaudium Et Spes .....	16
1.3.2.- Declaração Gravissimum Educationis .....	18
1.4.- Outros documentos .....	19
1.4.1.- Populorum Progressio, Evangelii Nutiandi, Instrução sobre a liberdade cristã e a libertação .....	19
2.- A educação e a Igreja após o Concílio Vaticano II .....	22
<b>Capítulo II – Os documentos da Igreja para a América Latina: Medellín, Puebla e Santo Domingo</b> .....	26
1.- O documento de Medellín .....	26
1.1.- Justiça e Paz .....	26
1.2.- Educação .....	32
1.3.- A participação popular na Igreja .....	36
2.- O documento de Puebla .....	37
2.1.- A realidade latino-americana .....	37
2.2.- A igreja e a realidade da América Latina .....	40
2.3.- A Igreja e a participação social .....	44
2.4.- A questão do pobre .....	49
3.- O documento de Santo Domingo .....	53
3.1.- As questões centrais do documento de Santo Domingo .....	54
3.2.- A promoção humana .....	55
3.3.- Cultura .....	57
4.- De Medellín a Santo Domingo: a presença da Igreja Católica na América Latina .....	58
5.- A educação nos documentos episcopais .....	66
<b>Capítulo III – Teologia da Libertação e Educação Libertadora</b> .....	71
1.- A Teologia e a Pedagogia .....	71
1.1.- A Teologia e seu campo de estudo .....	71
1.2.- A Pedagogia e seu campo de estudo .....	72
2.- A categoria libertação no âmbito da Teologia e da Pedagogia .....	73
2.1.- Teologia e Libertação .....	74
2.2.- Pedagogia e Libertação .....	77
3.- Teologia da Libertação x Educação Libertadora: algumas aproximações ...	81
4.- Educação libertadora: teologia da libertação e a educação popular .....	88
<b>Considerações finais</b> .....	107
<b>Bibliografia</b> .....	121

## INTRODUÇÃO

---

Esta pesquisa percorreu um longo caminho. Como ocorre com um grande número de pesquisas, fui – por muitas vezes – reformulando minhas intenções, revendo meus objetivos, buscando novas leituras. Nesta breve introdução, apresentarei um pouco deste percurso, das indagações iniciais e a forma como gradativamente esta pesquisa atingiu o formato atual.

Inicialmente tive por objeto de pesquisa as comunidades eclesiais de base (cebs) e as práticas educativas aí desenvolvidas, na perspectiva de verificar nessas comunidades o desenvolvimento das práticas de educação popular. Partindo do princípio que as cebs revelavam práticas educativas, ainda que não afirmem expressamente essa intenção, pretendi verificar quais ações, sugestões, pistas, práticas foram identificadas pela pesquisa acadêmica, bem como pela *Revista Eclesiástica Brasileira (REB)*, no período de 1980-2000. Assim, a pesquisa estava inicialmente organizada a partir da análise de teses e dissertações produzidas pelos centros de pós-graduação em educação bem como pela seleção de artigos identificados na REB que discutissem a atuação e práticas desenvolvidas pelas cebs; desta intenção inicial, resultou um amplo e exaustivo balanço crítico da produção da REB bem como da produção acadêmica, no período de 1968 a 2000.

Neste momento, meus objetivos iniciais eram: verificar na produção acadêmica referente às comunidades eclesiais de base(cebs) as contribuições para o avanço da educação popular, verificar no periódico *Revista Eclesiástica Brasileira* a forma como a Igreja católica discutiu e compreendeu a atuação das cebs no âmbito da educação popular; identificar as matrizes teóricas que fundamentam as discussões e análises acerca da atuação das cebs presentes nos periódicos e na produção acadêmica e, por

último, como as práticas e organização das cebs foram entendidas pela produção acadêmica e pela *revista Eclesiástica Brasileira*. Tinha, como hipótese inicial, que as cebs recuperaram, na sua práxis, a identidade do sujeito, a memória histórica das pessoas, conseguiram elaborar a consciência de sua marginalização e exclusão, e construíram um projeto de futuro, inaugurando práticas para mudar a realidade circundante com a participação de todos, com a presença forte do povo marginalizado – novos sujeitos históricos emergentes na sociedade e na Igreja; assim, as cebs teriam criado uma identidade, uma nova representação social do povo. Dessa forma ao verificar como a produção acadêmica discutiu a atuação das cebs no âmbito da educação popular, apresentei as seguintes hipóteses de trabalho: existiu/existe no interior das cebs práticas que podem ser compreendidas como manifestações de educação popular, ainda que tais práticas não se apresentem como tal., as cebs criaram um *método* de educação popular, não se constituiu apenas em um movimento interno da Igreja, mas um movimento que mudou a própria Igreja, contribuindo de forma significativa para o avanço de práticas de educação popular. Como procedimento de pesquisa, selecionei para análise algumas dissertações/teses defendidas nos centros de pós-graduação em educação que se ocuparam com a discussão das cebs a partir das informações oferecidas pelo cd rom produzido pela ANPEd, além de um minucioso levantamento da produção da Revista Eclesiástica Brasileira (REB).

A temática central da pesquisa, nesse momento, era a educação popular no âmbito da Igreja católica, especificamente ligada às ações desencadeadas pelas comunidades eclesiais de base (cebs). Acreditando que as cebs revelam modalidades de educação popular, ainda que não afirmem expressamente tal intenção, acreditava que as práticas educativas aí desenvolvidas se articulam ao processo atual de educação popular. Dessa forma, a pesquisa se ocuparia em identificar nas práticas das cebs uma dimensão educativa, alinhada aos diferentes conceitos de educação popular, tendo a preocupação de verificar em que medida alguns elementos compõem nas práticas desencadeadas pelas cebs, a saber: a questão histórica, a questão política, a relação teoria-prática, a relação educação-trabalho, a questão dos direitos sociais, a compreensão da educação popular. Assim, essas questões foram colocadas inicialmente como problemas a serem discutidos pela pesquisa: como a produção acadêmica discutiu as práticas educativas suscitadas nas cebs? Quais as concepções de educação popular ou matrizes teóricas identificadas pela produção acadêmica nas práticas desencadeadas

pelas cebs? Como a Igreja católica discutiu as práticas desencadeadas pelas cebs, na *Revista Eclesiástica Brasileira*, destinada ao clero católico? A partir da análise dos periódicos e dissertações selecionados para a pesquisa, quais contribuições podem ser identificadas como relevantes para o desenvolvimento da educação popular a partir das ações e práticas implementadas pelas cebs?

Nesse momento, fui gradativamente percebendo alguns problemas: faltava à pesquisa uma compreensão mais precisa acerca da educação; o objeto de estudo parecia estar deslocado do âmbito pedagógico, o que me causou um grande desconforto. Assim, resolvi incorporar à pesquisa mais uma fonte – a Revista de Educação da AEC (Associação de Educação Católica). Dessa forma, tinha agora um periódico dirigido ao clero, representativo do pensamento católico brasileiro, um periódico católico dirigido a leigos, preocupado com discussões essencialmente pedagógicas e, por fim, a produção acadêmica. Dessa incorporação resultou um segundo e exaustivo balanço crítico acerca da produção da revista da AEC. Mas os problemas não acabaram. Percebi que minhas intenções de pesquisa ainda não estavam delimitadas e que não existia de fato um problema a ser investigado, dito de outra forma, é como se estivesse apenas ratificando pressupostos já aceitos, o ponto de partida e de chegada eram os mesmos. Diante disso, passei novamente por uma reformulação de meu problema de pesquisa e das fontes que utilizaria nessa nova fase.

Revedo os levantamentos realizados e fazendo novas leituras, fui gradativamente me convencendo de que todas as indagações acerca das cebs, sua práxis, me conduzia para o campo da educação popular; assim, acreditei que não era propriamente as cebs que deveriam orientar a pesquisa mas a educação popular que se realiza tanto nela como em diferentes movimentos sociais. Dessa forma, tanto a produção acadêmica, como os periódicos REB e Revista de Educação da AEC deixaram de se constituir fontes de pesquisa para integrar a pesquisa como parte da revisão bibliográfica. Nesse momento, tinha clareza de que deveria me ocupar de como a Igreja compreendia educação, que contribuições tinha ela a dar nesse campo e a possibilidade da Igreja, através de seus documentos, colaborar com a discussão acerca da educação popular. Iniciei, assim, a leitura de documentos da Igreja, especialmente os produzidos a partir do Concílio Vaticano II bem como os documentos produzidos pelas conferências episcopais latino-americanas. Optei por esses documentos por acreditar que sua análise revelaria a compreensão da Igreja acerca destas questões: de um lado, documentos

destinados à Igreja em todo o mundo e, por outro, documentos produzidos a partir da compreensão da realidade latino-americana na qual o Brasil está inserido.

As contribuições precisas dos professores Dr. Alípio Casali e Dr. Luiz Eduardo Wanderley no exame de qualificação acerca do objeto de pesquisa bem como das possíveis contribuições que a pesquisa poderia oferecer na discussão acerca da relação Igreja-Educação, levaram-me a identificar um outro problema: percebi que fazia, ainda que de forma não deliberada, confusão entre educação popular e educação libertadora. Na verdade, como bem detectou a banca do exame de qualificação, os documentos selecionados para a pesquisa bem como as leituras possibilitadas a partir da análise de tais documentos, orientavam uma reflexão para a educação libertadora e não propriamente para a educação popular. Assim, pela terceira vez, revi meus propósitos iniciais. Passei a ler os documentos numa dupla direção: de um lado, como a Igreja católica trata a educação, como a compreende e, por outro lado, quais concepções de educação estão presentes também nos documentos episcopais latino-americanos. Dessa forma, empreendi uma análise do discurso da Igreja acerca da educação e, para tanto, utilizei-me dos documentos que compõem a Doutrina Social da Igreja (Encíclicas, Decretos, Declarações, Constituições etc.) e os documentos produzidos pelas conferências episcopais latino-americanas a partir de 1968, dado ter sido a primeira conferência realizada já sob a égide do Concílio Vaticano II. Estava assim definida a direção da pesquisa: verificar, através da análise do discurso da Igreja – utilizando-me dos documentos por ela produzidos – a compreensão da educação bem como a existência de propostas para esta educação. O conhecimento prévio de tais documentos me conduzia à hipótese de que a Igreja, em sua compreensão do processo educativo, oferecia importantes elementos que convergiam para o que no meio pedagógico se convencionou chamar pedagogia libertadora. Agora, era preciso buscar verificar a existência de tais indícios nos documentos selecionados.

Sendo esta pesquisa de caráter documental, o levantamento de elementos para a discussão acerca da relação Igreja-educação bem como o discurso da Igreja acerca da educação libertadora se deu pela análise do conteúdo dos documentos pontifícios, abaixo identificados, cuja representação será utilizada em todo o texto:

#### 1.- Do Concílio Vaticano II

- Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* (GS)

- Decreto *Ad Gentes* (AD)
- Declaração *Gravissimum Educationis* (GE)
- Declaração *Dignitatis Humanae* (DH)

## 2.- Outros documentos

- Encíclica *Divinus Illius Magistri* (DIM)
- Encíclica *Mater et Magistra* (MM)
- Encíclica *Populorum Progressio* (PP)
- Encíclica *Pacem in Terris* (PT)
- Encíclica *Evangelii Nuntiandi* (EN)
- Instrução sobre Liberdade Cristã e a Libertação

## 3.- Documentos episcopais latino-americanos

- Documento de Medellín (DM)
- Documento de Puebla (DP)
- Documento de Santo Domingo (DSD)

## 4.- Documentos da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil)

- Igreja: Comunhão e missão na evangelização dos povos, no mundo do trabalho, da política e da cultura ( CNBB, nº 40)
- Educação, Igreja e sociedade (CNBB, nº 47)

A fim de facilitar o acompanhamento das indicações, foi adotado na referência dos documentos pontifícios e episcopais o número dado originalmente para cada parágrafo; isso se deve ao fato de que tais documentos podem ser encontrado em variadas edições de diferentes editoras; dessa forma, a adoção desta forma de referência facilita ao leitor encontrar sem dificuldade qualquer citação, independentemente da edição utilizada. Todos os documentos pontifícios produzidos por ocasião do Concílio vaticano II foram consultados a partir do *Compêndio do Vaticano II – Constituições, Decretos e Declarações*, publicado pela editora Vozes em 1968, com introdução e índice analítico organizado por Frei Boaventura Kloppenburg. Os demais documentos pontifícios foram consultados a partir da coletânea organizada em dois volumes pela Editora LTr *Encíclicas e Documentos Sociais*. Os documentos episcopais foram consultados a partir do texto oficial autorizado pela Conferência Episcopal Latino-Americana (CELAN) .

O texto encontra-se dividido em três capítulos. No capítulo I, *Igreja católica e educação*, são apresentadas as concepções de educação presentes na doutrina social da Igreja. Neste capítulo foram selecionados documentos produzidos no Concílio Vaticano II bem como alguns documentos produzidos a partir dele, com exceção das encíclicas *Divinus Illius Magistri* e *Mater et Magistra*, que por sua relevância não poderiam ficar ausentes nesta pesquisa; assim, no capítulo I é feita uma análise do discurso social da Igreja em relação à educação.

O capítulo II, *Os documentos da Igreja católica para a América Latina: Medellín, Puebla e Santo Domingo* é o mais longo e se ocupa de apresentar de forma detalhada os documentos episcopais latino-americanos: o documento de Medellín, de Puebla e de Santo Domingo. Inicialmente, é apresentada a estrutura destes documentos, como encontram-se organizadas e que referências importantes trazem estes documentos para uma reflexão acerca da relação Igreja-educação. Dividido em cinco tópicos, o capítulo II trata no primeiro tópico da análise do documento de Medellín, abordando questões como justiça e paz, educação e participação popular; no segundo tópico é apresentado o documento de Puebla, abordando questões como o diagnóstico da realidade latino-americana e a inserção da Igreja nesta realidade, a questão da participação social e, finalmente, a questão do pobre; o terceiro tópico se ocupa com a discussão a respeito das conclusões da Conferência de Santo Domingo, refletindo acerca das questões centrais deste documento, da promoção humana e da cultura; o quarto tópico faz um balanço das Conferências de Medellín à Santo Domingo, evidenciando como vem sendo marcada a atuação da Igreja no contexto latino-americano, particularmente em relação à educação; por fim, o quinto tópico deste capítulo se ocupa em discutir as concepções de educação presentes nos três documentos episcopais apresentados.

O capítulo III, *Teologia da libertação e educação libertadora*, busca definir compreender o objeto de estudo tanto da pedagogia como da teologia e a vinculação destas áreas à categoria *libertação*. Assim, o capítulo é dividido em quatro tópicos; no primeiro, faz-se uma reflexão acerca da natureza da teologia e da pedagogia, evidenciando o campo de estudo de cada uma delas; no segundo tópico, busca-se compreender como a categoria *libertação* está presente na teologia e na pedagogia; no terceiro tópico, é apresentada uma reflexão de como a categoria *libertação* aproxima a pedagogia e a teologia quando ambas se voltam para a questão educativa e, por fim, o quarto tópico se ocupa em discutir a relação entre educação libertadora, teologia da

libertação e educação popular a partir da análise do discurso social da Igreja presente nos documentos previamente selecionados e já indicados.

Nas considerações finais, são retomadas as indagações iniciais bem como as reflexões realizadas, sistematizando as análises e discussões empreendidas nos capítulos anteriores.



## CAPÍTULO I

---

### IGREJA CATÓLICA E EDUCAÇÃO

Como afirma Cury (1991), a Igreja católica, na defesa de suas concepções, sempre se colocou como postulante legítima a ser uma agência de transmissão de valores através da educação e como força social capaz de penetrar o campo educativo para fazer valer seus princípios, afirmando-se como um lugar de educabilidade de povos, nações, grupos sociais e indivíduos. Na análise de Cury, a Igreja católica é uma realidade histórica presente e atuante e, por isso, ela não só não está imune às contradições existentes como delas participa, acolhendo dentro de si a tensão homogeneidade institucional/heterogeneidade histórica, de forma mais acentuada a partir do Concílio Vaticano II.

Não resta dúvida que o *aggiornamento* católico provocado pelo Concílio Vaticano II sacudiu a estrutura secular da Igreja católica em todo o mundo, destruindo velhos edifícios religiosos construídos durante séculos, de tal forma que Vanilda Paiva (1991) identifica nesse processo de modernização dois campos-chave: por um lado, a questão da aceitação da ciência que explica o mundo e, por outro, a educação como eixo central da atuação evangelizadora e formadora de consciências pela Igreja; na verdade, a Igreja católica estava duplamente atrasada – não respondia nem aos questionamentos da modernidade cultural liberal nem aos primeiros movimentos críticos sociais. O evidente abismo que se abriu entre a Igreja e o mundo antes do Concílio Vaticano II caracterizou-se, segundo Kloppenburg (1968), como um abismo de mútua incompreensão onde, ao afastar-se das questões sociais, a Igreja se colocou numa situação de antipatia, incapaz de reconhecer elementos positivos também na esfera temporal; assim, na tentativa de superar tal dificuldade, o Concílio Vaticano II revalorizou teologicamente o significado dos *sinais dos tempos*. Talvez tenha sido este o maior ganho do Concílio Vaticano II – o respeito à autonomia da realidade terrestre bem como o reconhecimento do importante papel da Igreja em discutir e refletir sobre esta realidade.

Vejam os como a Igreja vem tratando a questão educativa a partir da análise de alguns de seus documentos mais significativos: a encíclica de Pio XI escrita em 1929, a *Divinus Illius Magistri*, um dos documentos pontifícios que mais discutiu a relação Igreja-educação, em seguida, a encíclica *Mater Et Magistra*, escrita em 1961 por João XXIII, a encíclica *Populorum Progressio*, escrita em 1967 por Paulo VI, cuja preocupação era discutir com maior profundidade o conceito de desenvolvimento, alguns documentos do Concílio Vaticano II - Constituição Pastoral *Gadium et Spes* - (1965) e a Declaração *Gravissimum Educationis* - documentos relevantes na compreensão da relação Igreja-educação.

### 1.- O discurso social nos documentos da Igreja

Discurso social ou doutrina social são termos correlatos e representam uma reflexão moral que se fez/faz na Igreja, através de suas mais altas instâncias, acerca dos problemas surgidos na sociedade moderna com o advento e o desenvolvimento da industrialização e dos sistemas socioeconômicos, fazendo com que a doutrina social tenha como objeto inicial as questões sociais, elegendo como preocupação central o caráter estrutural e social dos problemas e ultrapassando virtudes ou vícios pessoais de seus protagonistas quando tomados individualmente. A doutrina social da Igreja se desenvolveu em estreita vinculação com os documentos oficiais e a primeira intervenção oficial de um pontífice romano se deu em 1891 com Leão XIII, por ocasião da publicação da *Rerum Novarum*, importante marco na reflexão dos católicos acerca dos problemas sociais.

Embora o termo doutrina remeta à idéia de um corpo normativo fechado, podemos perceber uma grande evolução e adaptação do discurso social da Igreja às situações novas, evolução esta bastante acentuada a partir do Concílio Vaticano II; dessa forma, segundo Camacho (1988), é possível perceber duas etapas distintas que marcam o discurso social da Igreja: a primeira, o marco referencial é constituído por um mundo em processo de industrialização e pelos conflitos sociais gerados pelas diferenças econômicas e, a segunda, é caracterizada pelas preocupações acerca do desenvolvimento autêntico e na participação de todos os povos neste processo. Assim, enquanto na primeira etapa os conteúdos doutrinários se fundamentavam na ética natural,

a partir do Concílio Vaticano II cresce a inspiração cristã e aguça a percepção da Igreja frente às questões sociais.

### 1.1.- *Divinus Illius Magistri*

A *Divinus Illius Magistri*, encíclica de Pio XI, talvez seja um dos documentos pontifícios que mais discutiu a relação Igreja – educação. A encíclica discute a relação Igreja-educação a partir de quatro eixos: a quem pertence a educação, o sujeito da educação, o ambiente da educação e, por último, o fim e a forma da educação cristã. A doutrina católica, já com a *Divinus Illius Magistri*, atribui-se a função educativa por excelência, afirmando a necessidade em se criar uma “nova educação de infalível eficácia que possa preparar as novas gerações para a suspirada felicidade terrena”. Ao afirmar que a perfeição só pode estar em Deus e no que Dele decorre, a encíclica de Pio XI adverte para que não se cometam erros quando o assunto é educação e que tal educação só pode ser perfeita se for cristã. Diz o documento:

É portanto de máxima importância não errar na educação, como não errar na direção para o fim último com o qual está conexas íntima e necessariamente toda a obra da educação. Na verdade, consistindo a educação essencialmente na formação do homem como ele deve ser e portar-se, nesta vida terrena, em ordem a alcançar o fim sublime para que foi criado, é claro que, assim, como não se pode dar verdadeira educação sem que esta seja ordenada para o fim último, assim na ordem atual da Providência, isto é, depois que Deus se nos revelou no Seu Filho Unigênito que é o único ‘caminho, verdade e vida’, não pode dar-se educação adequada e perfeita senão a cristã. Daqui ressalta, com evidência, a importância suprema da educação cristã, não só para cada um dos indivíduos, mas também para as famílias e para toda a sociedade humana, visto que a perfeição desta resulta necessariamente da perfeição dos elementos que a compõem. (DIM, nº 6)

Segundo Pio XI, a educação é uma obra necessariamente social e comporta três intervenções distintas: a da família, da sociedade civil e da Igreja. Isso posto, a Igreja se afirma independente de qualquer autoridade terrena, tanto na origem como no exercício de sua missão educativa e, como sociedade perfeita, atribui-se o direito inalienável de vigiar por toda a educação de seus filhos, os fiéis, em qualquer instituição, quer pública quer particular; quanto à extensão, a *Divinus Illius Magistri* afirma que a missão educativa da Igreja estende-se a todos os povos, sem nenhuma restrição.

O sujeito da educação é o homem, o homem todo, espírito unido ao corpo em unidade e natureza – afirma Pio XI e, por isso, exige um ambiente adequado. O

documento reconhece a importância da família e da Igreja como ambientes fecundos para a ação educativa; contudo, reconhece a escola como uma instituição subsidiária e complementar da família e da Igreja e, por essa razão, com elas devem harmonizarem-se. O documento pontifício recusa a idéia de uma escola neutra e laica pois dela se exclui a religião, recusa a idéia de uma escola mista e única pelo fato de tal escola ministrar o ensino em separado da instrução religiosa – o que dificultaria a formação integral cristã; assim, o documento considera indispensável que todo o ensino e sua organização sejam regidos pelo espírito cristão e, reconhecendo a dificuldade de o Estado prover a instrução pública tal como deseja, em virtude da existência de várias crenças, a Igreja exige que o estado – respeitando o pluralismo e a liberdade de escola da família, favoreça com subsídios a iniciativa e obra educativa da Igreja.

### 1.2.- *Encíclica Mater Et Magistra*

A publicação da encíclica *Mater Et Magistra* em 1961, por ocasião dos setenta anos da *Rerum Novarum*, adotou como tema central o processo de socialização. A questão social já não era mais apenas uma tensão entre classes sociais disputando a propriedade dos meios de produção; na realidade, tal tensão já tinha contornos mundiais na medida que se traduzia numa tensão entre povos desenvolvidos e subdesenvolvidos. Diante disso, João XXIII ressaltou a necessidade de colaboração entre todos os setores da sociedade afirmando que todas as comunidades políticas “se condicionam mutuamente e pode, mesmo, afirmar-se que cada uma atinge o próprio desenvolvimento contribuindo para o desenvolvimento das outras e, é por isso que se impõem o entendimento e a colaboração mútuos” (MM, nº 199). Tal posicionamento pontifício colaborou para modificar profundamente o pensamento político da Igreja; no Brasil, o governo de João Goulart, simpático às reformas de base, dá enorme cobertura a este documento. Nesta encíclica, João XXIII revela ter uma consciência clara dos problemas sociais e dos sinais de superação, reconhecendo que tais problemas decorrem de um processo socioeconômico, em que as interdependências criam na vida e na ação dos homens múltiplas formas de laços sociais.

A *Mater et Magistra* tem como por objetivo atualizar a doutrina e, diferentemente de Pio XII, que conduzia sua argumentação baseada em princípios do direito natural com claro predomínio do perfil filosófico, João XXIII inaugura um estilo

fundamentado no empírico e no campo sociológico. A *Mater et Magistra* não pressupõe modelo alternativo de sociedade; contudo, oferece uma visão do homem da qual a doutrina social da Igreja é parte integrante – o homem é visto como fundamento, causa e fim de toda a instituição social. Quando trata da educação, a encíclica afirma:

Qualquer doutrina social deve, não apenas ser enunciada, mas aplicada de fato. Isto vale, de modo particular, para a doutrina social da Igreja [...] A educação cristã, para ser completa, deve estender-se a toda espécie de deveres; logo, é necessário que prepare os fiéis a conformarem sua ação aos ensinamentos da Igreja, também no domínio econômico e social. (MM, nº 228)

Segundo a encíclica, a Igreja – mãe e mestra – deve orientar o indivíduo nas decisões e negócios temporais e, nesse aspecto, é de suma importância que ela – educadora por excelência – assuma a importante tarefa de educar segundo os preceitos cristãos. Ao referir-se ao método que deve ser utilizado no processo de formação do indivíduo frente à questões sociais, a *Mater et Magistra* afirma:

Ora, para que os princípios sociais sejam postos em prática são necessárias três etapas: primeira, o estudo da situação concreta; segunda, o exame atento dessa situação, à luz dos princípios; terceira, enfim, a determinação do que pode ou deve ser feito para aplicá-los, de acordo com as circunstâncias de tempo e lugar. Essas três etapas são comumente expressas pelas palavras *ver, julgar, agir*. (MM, nº 236 – *italico no original*)

Exemplar a afirmação de João XXIII para a educação. Como veremos mais adiante, tal proposição de reflexão acerca da realidade estará bastante presente nas análises empreendidas pelos teólogos da libertação e, no campo educativo, pelos teóricos da pedagogia libertadora. Dois anos depois da *Mater et Magistra* João XXIII edita em 1963 a encíclica *Pacem in Terris*, introduzindo a idéia de desenvolvimento total e consagrando definitivamente a linguagem dos direitos humanos. Os escritos de João XXIII marcam o início de uma reflexão que será aprofundada pelo Concílio Vaticano II, gerando uma grande reviravolta de toda a teologia e, conseqüentemente, da Igreja.

### 1.3.- Documentos do Concílio Vaticano II

Com João XXIII, constatamos um avanço quanto à DSI, a partir de seus próprios posicionamentos e colaborações, considerando o lugar privilegiado dado às camadas menos favorecidas da sociedade. O Concílio Vaticano II simbolizou o momento de

renovação para a Igreja, na medida em que vinha perdendo terreno na área social, permanecendo defasado com relação ao processo histórico; dessa forma, o Concílio Vaticano II veio possibilitar novos posicionamentos eclesiais, registrando-se a relevância da subjetividade, onde toda a realidade passa pela mediação do sujeito. Quanto à situação social traz o Concílio Vaticano II preocupações evidentes de ordem social e econômica, cujos problemas pressupõem soluções imediatas, tendo em vista a situação de extrema pobreza em que se encontra a maioria da população; assim, a pobreza é considerada como uma das preocupações centrais da Igreja, evidenciando a tomada de consciência para com o evidente desequilíbrio entre ricos e pobres; contudo, o discurso conciliar enfrenta tal questão encaminhando-a para soluções assistencialista e paternalista junto aos empobrecidos.

No Concílio Vaticano II, a pessoa é vista como o centro das realizações eclesiais, onde o elemento comunitário é amplamente considerado, tendo em vista a personalização completa da sociedade; através do Concílio Vaticano II, observamos a perda gradativa do aspecto fundamentalmente religioso e a valorização da dimensão do sujeito.

### 1.3.1.- Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* – 1965

Para muitos autores, a *Gaudium et Spes* revela uma leitura idealista da história, considerando a evolução e estruturação da sociedade a partir do homem tomado em sua individualidade, de vontade e decisão próprias; trata-se de uma leitura onde as desgraças sociais são produtos da consciência humana irresponsável e ambiciosa, dando sustentação a uma proposta de modelo social onde predomina uma visão personalista das relações humanas. Para muitos teóricos, a constituição pastoral, embora considere a pessoa como centro da vida social e valorize o aspecto comunitário, o faz marcadamente num horizonte psicologizante e assistencialista. Em que pese tais observações, a *Gaudium et Spes* representa uma nova forma de relacionamento da Igreja com o mundo, voltando-se para valores humanos e temporais, constituindo-se um dos documentos mais importantes do Concílio Vaticano II sendo que, desde o início, o documento se organiza em torno de questões relacionadas ao trinômio homem-sociedade-história.

Quando discute a questão socioeconômica, a *Gaudium et Spes* se concentra na reflexão acerca do desenvolvimento econômico e, retomando a discussão da *Mater et*

*Magistra*, aprofunda a questão das desigualdades geradas pelo desenvolvimento econômico, afirmando que a eliminação de tais desigualdades só se pode basear numa reta compreensão de desenvolvimento, entendendo que todo desenvolvimento deve ser presidido pelo homem, o homem integral, e todos os homens – sem exclusões. A *Gaudium et Spes* toma como ponto de partida a questão da socialização, tal como tratada pela *Mater et Magistra*, a integração do progresso econômico a uma ordem de coisas mais humanas e a consciência de unidade de todo o gênero humano.

A *Gaudium et Spes* dedica um capítulo para discutir acerca do conceito de cultura além de fazer o diagnóstico da situação da cultura no mundo atual, alertando para as crescentes transformações no campo social e cultural que afetam de forma significativa as condições de vida do homem moderno. O documento assim define cultura:

A palavra ‘cultura’ indica, em geral, todas as coisas por meio das quais o homem apura e desenvolve as múltiplas capacidades do seu espírito e do seu corpo; se esforça por dominar, pelo estudo e pelo trabalho, o próprio mundo; torna mais humana, com o progresso dos costumes e das instituições, a vida social, quer na família quer na comunidade civil; e, finalmente, no decorrer do tempo, exprime, comunica aos outros e conserva nas suas obras, para que sejam de proveito a muitos e até à inteira humanidade, as suas grandes experiências espirituais e aspirações. Daqui se segue que a cultura humana implica necessariamente um aspecto histórico e social e que o termo ‘cultura’ assume freqüentemente um sentido sociológico e etnológico. É nesse sentido que se fala da pluralidade das culturas. (GS, nº 53)

A encíclica relaciona cultura à liberdade e autonomia e afirma a urgência em se libertar muitas pessoas da miséria da ignorância, não lhes privando de bens culturais, sobretudo daqueles que constituem a chamada educação de base, a fim de muitos, por causa do analfabetismo, não se vejam impedidos de contribuir para o bem comum. Especificamente à educação, assim se pronuncia a encíclica:

A família é, prioritariamente, como que a mãe e fonte da educação; nela, os filhos rodeados de amor, aprendem mais facilmente a reta ordem das coisas, enquanto que formas culturais vão penetrando como que naturalmente no espírito dos adolescentes, à medida que estes vão crescendo. Para esta mesma educação existem nas sociedades hodiernas, sobretudo graças à crescente difusão dos livros e aos novos meios de comunicação cultural e social, possibilidades que podem favorecer a universalização da cultura [...] Mas todas estas facilidades não conseguirão levar o homem à educação cultural integral se, ao mesmo tempo, não se tiver o cuidado de investigar o significado profundo da cultura e da ciência para a pessoa humana. (GS, nº 61)

Embora a compreensão da Igreja acerca da educação não tenha se alterado significativamente em relação à *Divinus Illius Magistri*, percebemos na *Gaudium et Spes* um avanço considerável quando indaga acerca do que pensa a Igreja a respeito do homem, que recomendações a Igreja deve fazer e como pode colaborar para a construção da sociedade atual, qual o significado da atividade humana no mundo moderno; sem dúvida, tais indagações refletem os ares de modernidade propiciados pelo concílio Vaticano II e que exercerão grande influência nos documentos episcopais latino americanos.

### 1.3.2.- Declaração *Gravissimum Educationis*

A Declaração *Gravissimum Educationis* é um dos documentos do Concílio Vaticano II que discute com maior profundidade a questão educativa e o papel da Igreja frente ao trabalho educativo. O documento ressalta a importância da educação na vida do homem e sua influência sobre o progresso social e, diante disso, afirma a urgência da educação dos jovens e adultos diante do acelerado desenvolvimento social e econômico. Embora reconheça que inúmeros esforços tenham sido empreendidos a fim de se promover de forma crescente a educação bem como o significativo aumento de institutos de educação, a Declaração *Gravissimum Educationis* aponta a existência de um grande número de crianças e jovens que se vêem privados de educação básica, além de muitos não gozarem de uma educação conveniente. Isso posto, a Igreja chama para si a responsabilidade, na condição de mãe e mestra, quanto ao progresso e expansão da educação, como uma forma de cumprir sua missão salvífica a todos os homens e de cuidar da vida do homem, tanto em sua dimensão terrena quanto celestial.

Ao tratar do direito universal à educação, a Declaração *Gravissimum Educationis* define como autêntica educação aquela que visa o aprimoramento da pessoa humana e o bem das sociedades da qual é membro, de tal forma que o educando possa desenvolver seus dotes físicos, morais e intelectuais, para adquirirem o mais perfeito senso de responsabilidade, desenvolvido na própria existência por contínuo esforço e verdadeira liberdade; a prioridade da família frente ao trabalho educativo é reafirmado pelo documento; contudo, não se pode dispensar o auxílio de toda a sociedade organizada.



A educação escolar é tida como um instrumento de importância peculiar que, por força de sua atuação, aperfeiçoa as faculdades intelectuais e desenvolve a capacidade de julgamento do educando; contudo, o documento reafirma o direito inalienável dos pais em escolherem a forma pela qual desejam educar seus filhos cabendo ao Estado, dessa forma, subsidiar escolas fora do controle estatal, respeitando e protegendo assim a liberdade dos cidadãos.

#### 1.4.- Outros documentos

Além dos documentos produzidos pelo concílio Vaticano II, outros oferecem importantes elementos que possibilitam boas reflexões acerca da relação Igreja-educação. Vejamos três importantes documentos que, apesar das diferentes circunstâncias em que foram produzidos, guardam similaridades no que se refere às categorias desenvolvimento e libertação.

##### 1.4.1.-*Populorum Progressio* (1967), *Evangelii Nuntiandi* (1975), Instrução sobre a liberdade cristã e a libertação (1986)

A encíclica *Populorum Progressio*, editada em 1967, tem como eixo central o desenvolvimento integral e solidário do homem e da humanidade e é editada no momento em que se tenta a aplicação da constituição pastoral *Gaudium et Spes* no que toca ao “grito de angústia” dos “povos da fome” que vivem imersos no subdesenvolvimento e coincide também com a recente criação da comissão pontifícia *Iustitia et Pax* (1967), que busca promover o progresso dos povos mais pobres e favorecer a justiça social entre as nações. Na *Populorum Progressio*, Paulo VI se volta para a questão do desenvolvimento solidário da humanidade e sugere, sobretudo aos países ricos, a busca de meios concretos e práticos de organização e cooperação para dispor dos recursos disponíveis e realizar uma verdadeira comunhão entre as nações; no horizonte da análise de Paulo VI, está a injustiça social internacional que tanto afeta os países pobres.

O conteúdo básico da Carta de Paulo VI pode ser sintetizado em três pontos básicos: primeiro, a legitimidade da Igreja de ocupar-se com as dimensões culturais e éticas de uma problemática que, à primeira vista, é apenas econômica e social: o desenvolvimento. Segundo Paulo VI, a Igreja vivendo na história, deve estar atenta aos

sinais dos tempos e interpretá-los à luz do Evangelho, ajudando os homens alcançarem o pleno desenvolvimento e, por isso, propõe-lhes o que possui como próprio: uma visão global do homem e da humanidade (PP, nº 13); o segundo ponto abordado pelo documento pontifício é a dimensão mundial da questão social, afetada por uma distribuição desigual dos meios de subsistência, destinado na origem a todos os homens; segundo Paulo VI, a responsabilidade pelas situações de injustiças está na internacionalização de estruturas sócio-econômicas iníquas e, criticando veementemente o capitalismo liberal, afirma que “infelizmente, sobre estas novas condições da sociedade, construiu-se uma sistema que considerava o lucro como motor essencial do progresso econômico, a concorrência como lei suprema da economia, a propriedade privado dos bens de produção como direito absoluto, sem limite nem obrigações sociais correspondentes” (PP, nº 26). O documento afirma que o verdadeiro desenvolvimento não se reduz a um simples crescimento econômico e, para ser autêntico, deve ser integral, isto é, promover todos os homens e o homem todo. O terceiro e último ponto central da *Populorum Progressio* é a afirmação pontifícia que o desenvolvimento é o novo nome da paz dado que, sem justiça social, não existe base objetiva para uma convivência pacífica e solidária entre os homens e os povos

Na *Populorum Progressio*, o modelo social enfatizado compreende o desenvolvimento econômico direcionado para a criação de um mundo onde todos os homens possam dele participar. Há, na encíclica, a conscientização da situação social dos países subdesenvolvidos na expectativa de se excluir toda espécie de explicação existente, a partir do diagnóstico mais crítico que faz da realidade. A *Populorum Progressio* já objetiva a necessidade de uma transformação social com vistas ao desenvolvimento integral do homem; essa proposta, entretanto, trazida como solução ao problema social, encontra-se fundamentada em bases reformistas. De qualquer forma, o julgamento sobre o desenvolvimento e o julgamento sobre o homem, constituem as afirmações teológicas mais importantes da encíclica buscando nexos entre desenvolvimento humano e liberdade; dito de outra forma, o documento pontifício identifica desenvolvimento não como um simples processo natural mas como expressão da liberdade, não como um dever para o homem mas como destino de toda a humanidade; do mesmo modo que a liberdade se insere profundamente em todo o processo de desenvolvimento pessoal, a solidariedade ativa deve informar todo processo de desenvolvimento coletivo. Diz a encíclica:

Se a procura do desenvolvimento pede um número cada vez maior de técnicos, exige um número cada vez maior de sábios de reflexão profunda, em busca de um humanismo novo, que permita ao homem moderno o encontro de si mesmo [...] Assim poderá realizar-se em plenitude o verdadeiro desenvolvimento, que é, para todos e para cada um, a passagem de condições menos humanas a condições mais humanas. (PP, nº 20)

Dessa forma, o ponto de referência fundamental de toda a encíclica é o desenvolvimento de toda a humanidade sem reduzi-lo a simples processos mecânicos, tecnológicos ou naturais.

Segundo Paulo VI existem, de fato, laços profundos entre evangelização e promoção humana – laços de ordem antropológica, de ordem teológica e de ordem evangélica. Na *Evangelii Nuntiandi* (1975), ao falar da evangelização como uma mensagem de libertação, Paulo VI afirma que muitas pessoas, particularmente dos países pobres, acabam ficando à margem da vida em função da carestia, das doenças crônicas e endêmicas, do analfabetismo e pauperismo, das injustiças nas relações internacionais e especialmente nos intercâmbios comerciais; situações de neocolonialismo econômico e cultural, tão cruel como o velho colonialismo político. Assim, afirma Paulo VI, tem a Igreja o dever de anunciar a libertação de milhões de seres humanos, de dar testemunho em favor deles e envidar esforços para que tal libertação chegue a ser total pois nada disso é alheio à evangelização.

Publicada pela Congregação para a Doutrina da Fé, a *Instrução sobre a liberdade cristã e a libertação* (1986) reinterpreta fundamentos da doutrina social da Igreja em função de uma práxis cristã de libertação, convergindo com propostas dos teólogos da libertação. No capítulo destinado a discutir a práxis cristã de libertação no âmbito da doutrina social da Igreja, a *instrução* faz uma reflexão profunda acerca da libertação sócio-econômica condenando todas as situações de opressão econômica, social e política e indica alguns campos onde esforços devem ser somados em prol da libertação dos povos, entre eles as relações de trabalho e o acesso à cultura. Quando se refere às tarefas culturais e educativas, assim se pronuncia a *instrução*:

As desigualdades, contrárias à justiça, na posse e no uso dos bens materiais são acompanhadas e agravadas pelas desigualdades igualmente injustas no acesso à cultura. Cada homem tem direito à cultura, que é o modo específico de uma existência verdadeiramente humana, à qual ele tem acesso pelo desenvolvimento de suas faculdades de conhecimento, de suas virtudes morais [...] Daí advém a exigência da promoção e da difusão da educação, que é

um direito inalienável de cada um. Sua primeira condição é a eliminação do analfabetismo. (*Instrução sobre a liberdade cristã e a libertação, n°22*)

A *instrução* afirma que o direito de cada homem à cultura não está assegurado se não for respeitada a liberdade cultural e adverte para o perigo de a educação ser transformada em instrumento à serviço do poder político ou econômico de tal forma que não compete à autoridade pública determinar a cultura. A *instrução* reafirma o que já fora proposto na *Gravissimum Educationis* e na *Divinus Illius Magistri*, que a tarefa educativa pertence fundamentalmente e prioritariamente à família e que cabe ao Estado a função subsidiária, ou seja, o Estado deve garantir, proteger, promover e suprir, não reivindicando para si o monopólio escolar e não impedindo a atuação da escola privada. Quando relaciona educação e liberdade, a *instrução* esclarece:

A educação que possibilita o acesso à cultura, é também educação para o exercício responsável da liberdade. É por isso que só existe autêntico desenvolvimento em um sistema social e político que respeite as liberdades, favorecendo-as pela participação de todos. Uma tal participação pode assumir formas diversas; ela é necessária para garantir um justo pluralismo nas instituições e nas iniciativas sociais. Notadamente pela separação real entre os poderes do Estado, ela assegura o exercício dos direitos do homem, protegendo-os igualmente contra possíveis abusos por parte dos poderes públicos [...] Manter o povo à margem da vida cultural social e política, constitui, em muitas nações, uma das injustiças mais estridentes do nosso tempo. (*Instrução sobre a liberdade cristã e a libertação, n°24*)

A *instrução* condena todas as formas e tentativas de limitação das liberdades e afirma que cabe à Igreja estar atenta às angústias de nossa época e indicar o caminho de uma cultura na qual o trabalho seja reconhecido segundo a sua plena dimensão humana. Ao relacionar educação e libertação, o documento afirma que, no processo de libertação, não se pode fazer abstração da situação histórica da nação, nem atentar contra a identidade cultural do povo, não aceitando manipulação de opinião ou presença de grupos que tentem se apoderar do aparelho estatal para impor à coletividade ideologia opostas aos valores culturais do povo

## 2.- A educação e a Igreja após o Concílio Vaticano II

Podemos identificar nos documentos e no ambiente da Igreja do Vaticano II quatro grandes linhas orientadoras da educação após o Concílio: educação e escola, educação e participação, educação e técnica e, por fim, educação e liberdade. Quando

trata da relação educação-escola o Concílio Vaticano II amplia o conceito de educação na medida em que não confere à escola a primazia na distribuição do saber tampouco da educação, pelo contrário, reconhece que a educação deve visar o homem integral e que a educação escolar representa apenas uma dessas possibilidades de formação.

Outro princípio conciliar de grande importância é a compreensão da educação como forma de levar à solidariedade e participação ativa na vida social, econômica e política. Várias referências a educação como instrumento de participação social podem ser encontradas em documentos do Concílio Vaticano II; a *Gravissimum Educationis* afirma que os “homens anelam por participar sempre mais ativamente na vida social e sobretudo na vida econômica e política” (GE, Proêmio); aspiram por uma educação que se “abra à convivência fraterna com outros povos” (GE, 1) e que vise ao “bem estar das sociedades de que o homem é membro e em cujas tarefas, uma vez adulto, terá que participar” (GE, 1). Além da *Gravissimum Educationis*, a *Gaudium et Spes* trata sobre a relação educação-participação social de forma bastante clara, afirmando que

“para que cada indivíduo cumpra com mais solicitude o seu dever de consciência tanto para consigo quanto para com os diversos grupos sociais dos quais é membro, deve ser educado com diligência para uma cultura mais vasta do espírito, valendo-se dos recursos que hoje estão ao alcance do gênero humano. Antes de tudo deve organizar-se de tal maneira a educação dos jovens, seja qual for sua origem social, que surjam homens e mulheres não somente cultos mas também de personalidade forte, como se exigem urgentemente em nossos tempos [...] O homem se fortalece quando compreende as inevitáveis necessidades da vida social, quando assume as exigências multiformes da solidariedade humana e se responsabiliza pelo serviço à comunidade dos homens. Por isso deve ser estimulada a vontade de todos de participar das iniciativas comunitárias [...] Somente assim será lícito alimentar esperanças válidas de um porvir melhor, quando podemos depositar o futuro da humanidade nas mãos daqueles que são capazes de transmitir às gerações que sobrem razões de viver e de esperar . (GS, nº 31)

A idéia da educação como instrumento de participação social está bastante presente nos documentos produzidos pelo Concílio Vaticano II, Concílio este que se caracterizou como um momento de abertura da Igreja às questões sociais, entre elas, a educação e, por isso, a afirmação acima representa claramente a posição da Igreja pós Vaticano II frente às demandas educacionais: preparar o indivíduo para o diálogo com diferentes grupos da comunidade humana, empenhando-se no bem comum e compreendendo as necessidades sociais.

A terceira linha de orientação conciliar para a educação está na integração entre cultura e técnica. Os documentos conciliares alertam para as confusões cometidas quando se estabelece um confronto entre educação acadêmica e técnica, como se humanismo e cultura acadêmica não estivessem igualmente presentes na formação integral do homem. Outra preocupação revelada pelos documentos conciliares é a relação humanismo-cristianismo, principalmente a compreensão equivocada de que o cristianismo se oponha à educação tecnológica, como se tal educação fosse uma espécie de paganismo, oposição à educação clássica, que seria cristã. Tais equívocos resultam, segundo os documentos conciliares, do fato de que nem sempre se consideram na técnica seus dois ofícios, que seja ao mesmo tempo serviço e cultura; trata-se, na verdade, da conhecida dicotomia teoria-prática, trabalho manual / trabalho intelectual, como se aos intelectuais coubessem a produção da teoria e, aos práticos, a execução do que foi pensado pelos teóricos, consagrando assim a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A quarta linha de orientação conciliar para a educação é, sem dúvida, a mais delicada: trata-se da relação educação e liberdade ou, simplesmente, educação para a liberdade. Refletir acerca da natureza humana, como fez o Concílio Vaticano II, implica refletir e, obviamente perceber, a ambivalência da liberdade pois, se ela é uma aspiração do ser humano, o que o engrandece e o responsabiliza pelo próprio destino, também revela um peso por muitos insuportável – o de tomar decisões e responder por elas, com a constante presença do erro, o que justifica às vezes o apoio às formas de governo constituídas por lideranças ostensivas que dispensam as pessoas da árdua tarefa de decidir. Diz a *Gaudium et Spes* que “no mundo inteiro cresce cada vez mais o senso de autonomia e ao mesmo tempo de responsabilidade, que é de máxima importância para o amadurecimento espiritual do gênero humano (GS, 55); continua afirmando que “testemunhamos o nascimento de um humanismo novo, no qual o homem se define, em primeiro lugar, por sua responsabilidade perante seus irmãos e a história.” Também a educação deve ambientar-se nesta “idade nova da história humana” (GS, 54) de que trata a constituição pastoral, formando os educandos na liberdade, para a liberdade. A *Gravissimum Educationis* acentua que a escola deve ter como característica a criação de uma atmosfera de comunidade escolar animada pelo “espírito evangélico de liberdade”(GE, 8); contudo, é na *Gaudium et Spes* que podemos encontrar textos mais elucidativos a respeito da relação educação-liberdade:

A cultura precisa de justa liberdade para desenvolver-se e de legítima autonomia de ação, segundo os princípios próprios. Exige, portanto, merecido respeito e goza de certa inviolabilidade [...] O Sagrado Concílio, retomando o que ensinou o Concílio Vaticano I, declara que há duas ordens de conhecimento distintas, a do saber, a da fé e a da razão. Portanto a Igreja não pode absolutamente impedir que as ‘artes e disciplinas humanas usem princípios e métodos próprios, cada uma em seu campo’. Por isso, ‘reconhecendo a justa liberdade’, afirma a legítima autonomia da cultura humana e principalmente das ciências. (GS, nº 59)

Ao afirmar que a liberdade é condição necessária para a formação completa, integral do homem a *Gaudium et Spes* confere à educação um importante papel :

Num mundo que se apresenta, ao mesmo tempo poderoso e débil, capaz de realizar o ótimo e o péssimo, porquanto se lhe abre o caminho da liberdade ou da escravidão, do progresso ou do regresso, da fraternidade ou do ódio, o homem se torna consciente de que depende dele dirigir retamente as forças por ele despertadas que o podem oprimir ou lhe servir. (GS, nº 9)

Cabe, portanto, à educação, formar o homem para as escolhas apontadas pela *Gaudium et Spes* e, como afirma a *Populorum Progressio*, chegou a hora da ação onde o que está em jogo é a sobrevivência de tantas pessoas, o acesso de todos os povos a condições humanas dignas, a paz no mundo e o futuro da civilização, de sorte que todos assumam suas responsabilidades diante da ignorância, dos erros e tantas barbáries. A Declaração *Dignitatis Humanae*, também documento do Concílio Vaticano II, reafirma que a educação deve estar a serviço da liberdade, resgatando ao homem o direito de deliberar, cabendo à educação formar homens que “sejam amantes da liberdade autêntica; homens que por reflexão pessoal própria, julguem os atos à luz da verdade e organizem suas atividades com senso de responsabilidade” (DH, 8).

---

**CAPÍTULO II**

---

**OS DOCUMENTOS DA IGREJA CATÓLICA PARA A AMÉRICA LATINA:  
MEDELLÍN, PUEBLA E SANTO DOMINGO****1.- O Documento de Medellín**

O documento de Medellín reúne as conclusões da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (CELAM), realizada no período de 26 de agosto a 06 de setembro do ano de 1968, na cidade de Medellín, Colômbia. Dividido em dezesseis itens o documento de Medellín, embora seja a segunda conferência episcopal para a América Latina – a primeira realizou-se no Rio de Janeiro – tem uma importância adicional: é a primeira conferência para a América Latina que se realiza sob a égide do Concílio Vaticano II. O documento de Medellín encontra-se dividido nos seguintes itens: justiça, paz, família e demografia, educação, juventude, pastoral das massas, pastoral das elites, catequese, liturgia, movimentos leigos, sacerdotes, religiosos, formação do clero, pobreza da Igreja, colegialidade, meios de comunicação social. Apresentarei de forma sucinta um breve sumário dos itens que tratam de educação ou que de alguma forma a ela se vincula.

**1.1. – Justiça e Paz**

A relação justiça e paz não podem ser tratadas de forma desarticulada, desvinculada de um contexto maior que, no caso, é a realidade latino-americana. O documento de Medellín elegeu como preocupação central o homem latino-americano já que “para conhecer Deus é necessário conhecer o homem” (DM, p. 5). Segundo o documento, a situação em que se encontra a América Latina exige que a Igreja, além da palavra, tome com dramática urgência, a hora da ação.



O documento de Medellín ao tratar da questão da justiça procura, já de início, definir o que compreende por justiça. Assim, a miséria que marginaliza grandes grupos humanos, a impossibilidade concreta da família em promover a educação de seus filhos, a dificuldade de acesso dos jovens ao ensino superior ou técnico, a reivindicação da mulher por igualdade e direitos de fato, os camponeses que pedem melhores condições de vida e trabalho, a superposição de culturas em face de pouca ou nenhuma integração sócio-cultural entre os países latino-americanos, a implantação de sistemas econômicos que atendem somente os setores com alto poder aquisitivo, a falta de solidariedade e a conseqüente cristalização de estruturas injustas, tudo isso é tido como situações de injustiça pelo documento de Medellín.

Em sua fundamentação doutrinária acerca da questão da justiça, o documento de Medellín, recorrendo a *Gaudium et Spes* afirma que a terra foi criada e tudo o que nela existe é para o uso de todos os homens, e de todos os povos, de modo que os bens criados possam bastar a todos de maneira mais justa e, por isso, a Igreja se interessa pelo chamado progresso temporal na medida em que tal progresso contribui para melhor ordenar a sociedade e, com isso, contribuir para a conquista da justiça; a justiça social é entendida, como uma concepção de vida, como um impulso para o desenvolvimento integral do povo latino-americano.

Buscando a promoção da paz, o documento de Medellín apresenta um conjunto de sugestões dentro de um grupo maior que chama de pastoral social. O documento propõe que a Igreja latino-americana atue e oriente as pessoas quanto a mudanças sociais, reformas políticas, informação e conscientização. Quanto às mudanças sociais, o documento entende que a Igreja deve orientar-se para a formação de comunidades nacionais onde as classes populares tenham, através de estruturas funcionais e territoriais, participação receptiva e ativa, criadora e decisiva na construção de uma nova sociedade. Ainda tratando da orientação da mudança social, o documento de Medellín discute algumas questões como: família, organização profissional e industrialização. O documento de Medellín considera que a família deve assumir sua função no processo de transformação social, organizando-se para que suas legítimas aspirações sejam levadas em conta, cabendo aos governos estabelecerem sadias e

atualizadas políticas familiares. Quanto à organização profissional, o documento de Medellín se diz sensível ao esforço diário daqueles que criam bens e serviços para o desenvolvimento da vida humana e lembra os esforços deste para que o trabalho seja humanizado e dignificado. Em relação à empresa e economia, o documento de Medellín lembra que, no mundo atual, a produção encontra sua expressão concreta na empresa, constituindo a base do processo econômico global. Assim, o documento de Medellín condena quaisquer estruturas econômicas que aprisionam e escravizam o homem. Diz o documento:

A empresa, numa economia verdadeiramente humana, não se identifica como os donos de capital, porque é fundamentalmente uma comunidade de pessoas e unidade de trabalho que necessita de capital para a produção de bens. Uma pessoa ou um grupo de pessoas não pode ser propriedade de um indivíduo, de uma sociedade ou do estado. O sistema liberal capitalista e a tentação do sistema marxista pareciam esgotar em nosso continente, as possibilidades de transformar as estruturas econômicas. Ambos sistemas atentam contra a dignidade humana; um porque tem como pressuposto a primazia do capital, seu poder e sua discriminatória utilização em função do lucro. O outro, embora ideologicamente defenda um humanismo, vislumbra melhor o homem coletivo e na prática se transforma numa concentração totalitária do poder do Estado. Devemos denunciar que a América Latina se encontra fechada dentre essas duas opções e permanece dependente dos centros de poder que canalizam sua economia. (DM, p. 14).

O documento de Medellín, ao se referir à organização dos trabalhadores, incentiva-os para a organização sindical rural e operária de forma que possam ter força e presença para fazer valer seus direitos e aspirações legítimas. Medellín aponta, ainda, a necessidade da América Latina em libertar-se do neocolonialismo a que está submetida, só sendo possível através da justiça e da fraternidade (DM, p. 16). As questões agrárias e fundiárias também aparecem como preocupações no documento de Medellín, quando se trata da justiça. O documento adverte que não basta distribuir terras, é necessário um estudo profundo no sentido de que camponeses possam se organizar e, ao mesmo tempo, terem acesso aos bens da cultura e da saúde, além de participarem nas decisões locais e naquelas que incidam sobre a economia e a política nacional. Para finalizar a discussão acerca da orientação da mudança social, o documento de Medellín trata do processo de industrialização e afirma que não há dúvida de que o processo de industrialização é irreversível e necessário para a independência econômica e para a

integração da América Latina na moderna economia mundial. O documento de Medellín aposta na industrialização como fator decisivo na elevação do nível de vida do povo latino-americano ao mesmo tempo em que lhes possibilita melhores condições para o desenvolvimento integral. Apesar desta confiança no desenvolvimento industrial, o documento chama a atenção para que as macroeconomias respeitem a autonomia dos países latino-americanos, as reivindicações das nações mais pobres e a integração econômica de todo o continente sem que se perca de vista os direitos inalienáveis do homem, verdadeiros protagonistas de todo este processo.

Ainda tratando da paz na América Latina, o documento de Medellín discute a questão da reforma política. A reforma política, segundo o documento, é uma exigência para se transformar muitas das injustas estruturas latino-americanas que atentam contra o bem comum ou favorecem grupos privilegiados. Segundo o documento de Medellín, deve ser favorecida a criação de mecanismos de participação e de legítima representatividade da população e, para tanto, a Igreja deve dar a sua colaboração. Diz o documento:

A carência de uma consciência política em nossos países torna imprescindível a ação educadora da Igreja, com vistas a que os cristãos considerem sua participação na vida política da nação como um dever de consciência e como o exercício da caridade em seu sentido mais nobre e eficaz para a vida da comunidade. (DM, p. 18).

Além da reforma política, assume importante papel a questão da informação e da conscientização do povo latino-americano. Segundo Medellín, é de vital importância que se invista na formação de uma consciência social crítica, bem como na capacidade do povo em perceber, de forma realista, os problemas da comunidade e das estruturas sociais. Assim, cabe à Igreja desenvolver ações que permitam, no âmbito da América latina, a conquista por parte do povo de uma consciência social crítica, não só em relação à vivência comunitária dentro de um mesmo grupo, mas também no que se refere a grupos sociais maiores como profissionais liberais, operários, camponeses, religiosos, funcionários etc.. O documento de Medellín recomenda que a ação de educar esteja articulada em todas as ações empreendidas pela Igreja e se constitua em parte integrante dos planos de trabalho de todas as pastorais. Diz o documento:

O sentido de serviço e realismo exige da hierarquia de hoje uma maior sensibilidade e objetividade social. Para isso se torna imprescindível o contacto direto com grupos distintos, social e profissionalmente, em encontros que proporcionem a todos uma visão mais completa da dinâmica social. Tais encontros podem ser considerados como instrumentos capazes de facilitar ao episcopado uma ação colegiada, útil para a garantia da harmonização do pensamento e das atividades numa sociedade em transformação [...] Além de sacerdotes, religiosos e leigos, poder-se-ia também convidar líderes que trabalhassem em programas nacionais e internacionais de promoção dentro do país [...] Merecem especial atenção os homens-chave, ou seja, aquelas pessoas que estão nos postos de decisão e comando e cujas atitudes repercutem nas estruturas básicas da vida nacional e internacional. (DM, p. 19).

Dessa forma, o documento sugere à Igreja latino-americana que se integre a outras pessoas, estabelecendo com outras instituições um diálogo permanente na busca de soluções para problemas que afligem o povo, denunciando tudo aquilo que possa lesar a justiça e colocar em perigo a paz interna e externa. Para atingir esta missão, o documento de Medellín sugere que instituições e organizações católicas colaborem com outras instituições cristãs não-católicas dedicadas ao trabalho de promoção da justiça e da paz, bem como, com outras instituições e entidades da sociedade civil dedicadas ao mesmo fim.

O documento de Medellín, ao tratar da questão da justiça, identifica três grupos de tensões que exprimem de forma inequívoca ameaças reais à justiça na América Latina. Assim, são identificadas: tensões entre classes e colonialismo interno, tensões internacionais e neocolonialismo externo e, por último, tensões entre países da América Latina.

Ao discutir as tensões entre classes e colonialismo interno, o documento de Medellín identifica alguns subgrupos representativos de tais tensões; são eles: as diversas formas de marginalização (marginalização sócio-econômica, política, cultural, racial, religiosa), as excessivas desigualdades entre as classes sociais, as crescentes frustrações em virtude da insatisfação do povo latino-americano diante aspirações legítimas, opressão por parte de grupos e setores dominantes. Além das tensões entre as diferentes classes sociais, o documento de Medellín identifica tensões a nível internacional bem como as ligadas ao neocolonialismo externo, lembrando as conseqüências que traz para a América Latina a dependência de um centro de poder

econômico. No campo econômico, tal tensão é assim apontada pelo documento: crescente distorção do comércio internacional onde a matéria –prima vale cada vez menos em relação ao produto manufaturado de tal forma que os detentores da matéria-prima permanecem sempre pobres, fugas de capitais econômicos e humanos, evasão de impostos e envio de lucros e dividendos ao exterior, endividamento progressivo, monopólios internacionais. No campo político, as tensões internacionais são denunciadas pelo documento de Medellín através do imperialismo ideológico de qualquer matiz, seja de forma direta ou indireta. Por último, o documento de Medellín discute a existência de tensões entre os países da América Latina, afirmando a necessidade de integração entre os diferentes países latino-americanos, não uma integração exclusivamente econômica, afirma o documento, mas também uma integração social, política, cultural, religiosa, racial, ou seja, que o homem latino-americano possa ser visto de forma abrangente, total. O documento de Medellín aponta duas razões básicas que têm favorecido a tensão entre os países latino-americanos: o nacionalismo exacerbado em alguns países – dificultando o desenvolvimento de mecanismos de cooperação e o armamentismo que, superando o limite do razoável, torna-se um escândalo diante de tanta miséria, pobreza e exclusão.

Após a discussão da existência destas diferentes tensões que ameaçam a paz na América Latina, o documento de Medellín faz uma breve consideração acerca da concepção cristã de paz. Segundo o documento, a paz é entendida como: *obra da justiça* – o que exige a instauração de uma ordem justa onde todos os homens possam se realizar como homens e ter suas legítimas aspirações satisfeitas, *tarefa permanente* – de tal forma que as estruturas possam ser constantemente transformadas e, finalmente, a paz é *fruto do amor* – expressão da real fraternidade entre os homens. A paz não significa, portanto, a simples ausência de violências e derramamento de sangue. Diz o documento:

A opressão exercida pelos grupos de poder pode dar a impressão de que a paz e a ordem estão sendo mantidas, mas na realidade, não se trata senão do ‘germe contínuo e inevitável de rebeliões e guerras. Não se concebe a paz senão criando uma ordem nova que comporte uma justiça mais perfeita entre os homens. Neste sentido, o desenvolvimento integral do homem, a passagem de condições menos humanas para condições mais humanas é o nome novo da paz

[...] Uma paz estática pode ser alcançada com o emprego da força; uma paz autêntica implica luta, capacidade inventiva, conquista permanente. (DM, p. 29).

Dentre os diversos problemas que atentam contra a paz na América Latina, o documento de Medellín chama a atenção para a violência. O documento adverte, recorrendo às palavras de Paulo VI, que o cristão é pacífico, mas não é simplesmente pacifista, porque é capaz de lutar; contudo, prefere a paz à guerra e, mais adiante, afirma o documento: “não se deve abusar da paciência de um povo que suporta durante anos uma condição que dificilmente aceitaria os que têm maior consciência dos direitos humanos” (DM, p. 31). Diante deste quadro, o documento de Medellín apresenta, em suas conclusões pastorais, algumas sugestões para a atuação da Igreja latino-americana: despertar os povos através dos meios de comunicação social para uma viva consciência de justiça, defender o direito dos pobres e oprimidos, denunciar energicamente os abusos e injustiças, encorajar e favorecer todos os esforços do povo para criar e desenvolver suas próprias organizações, lutar contra a política armamentista, lutar pelos direitos humanos, colaborar para a criação de uma nova ordem que assegure a paz ao povo latino-americano.

## 1.2.- Educação

Segundo o documento de Medellín a educação se constitui em fator básico e decisivo para o desenvolvimento do continente. Segundo o documento, apesar de esforços consideráveis, o panorama da educação latino-americana apresenta-se como dramático, com sérias deficiências e inadequações. O documento adverte para a existência de um grande contingente de analfabetos, de homens marginalizados da cultura, privados, muitas vezes, até mesmo do benefício elementar de se comunicarem por uma língua comum; assim, a ignorância se configura como uma forma de escravidão e sua libertação é tarefa de todos os homens latino-americanos; contudo, não basta a incorporação destes às estruturas culturais que existem ao seu redor mas sim capacitá-los para que sejam autores de seu próprio progresso, de maneira criativa e original.

O documento de Medellín também chama a atenção para o fato da educação formal não conseguir atingir um grande número de crianças e jovens latino-americanos

além de desenvolver, na maioria dos casos, um conteúdo bastante abstrato e formalista. A questão dos métodos didáticos também é motivo de preocupação expressa no documento. Segundo Medellín, os métodos didáticos estão mais preocupados com a transmissão de conhecimentos do que com o desenvolvimento de um espírito verdadeiramente crítico, fazendo com que os sistemas educativos estejam voltados apenas para a manutenção de estruturas sociais e econômicas que mais emperram do que transformam a sociedade. Trata-se portanto, de uma educação uniforme, passiva, que desconsidera a riqueza do pluralismo humano do povo latino-americano e o submete aos desejos do mercado de trabalho. Diz o documento:

A formação profissional de nível médio e superior sacrificam com frequência a profundidade humana, em nome do pragmatismo e do imediatismo, para ajustar-se às exigências do mercado de trabalho. Este tipo de educação é responsável pela colocação do homem a serviço da economia e não desta a serviço do homem. Neste momento aflora também uma preocupação nova pela educação assistemática, de crescente importância: meios de comunicação social, movimentos juvenis e tudo quanto contribui para a criação de uma certa cultura popular e para o aumento do desejo de mudança. A democratização da educação é um ideal que está ainda longe de ter sido atingido em todos os níveis, sobretudo no universitário. Já que nossas universidades não levavam suficientemente em conta as peculiaridades latino-americanas, transpondo com frequência esquemas de países desenvolvidos, não deram suficientemente respostas aos problemas próprios do nosso continente. A universidade permaneceu muitas vezes com cursos tradicionais, quase sem currículos de duração intermediária, aptos à nossa situação sócio-econômica. Nem sempre e em todo o lugar esteve devidamente aberta para o diálogo interdisciplinar, indispensável ao progresso da cultura e ao desenvolvimento integral da sociedade. (DM, p.49).

Como se vê, o documento de Medellín aborda questões bastante profundas em relação à educação: respeito à cultura, aspectos quantitativos associados aos qualitativos, conteúdo programático mais próximo da realidade, respeito ao pluralismo, diversificação de métodos, democratização da educação, maior aproximação da universidade dos problemas sociais, maior diálogo interdisciplinar como exigência para uma compreensão mais efetiva da realidade e também da cultura. Diante destas considerações, o documento de Medellín atribui à educação o importante papel de promover a libertação do homem latino-americano de situações de servidão cultural, social, econômica e política.

Ao discutir o sentido humanista e cristão da educação, o documento de Medellín apresenta a educação libertadora como resposta às necessidades da América Latina, ao mesmo tempo em que a considera como missão da Igreja. Por educação libertadora o documento de Medellín entende a educação que transforma o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento, libertando o indivíduo de toda a servidão, fazendo-o ascender de condições de vida menos humanas para condições mais humanas (DM, p.50). Esta educação libertadora deve ser, segundo o documento de Medellín, criadora no sentido de antecipar a sociedade desejada para a América Latina, estar aberta ao diálogo a fim de se enriquecer com as contribuições diversas, ter apreço pelas particularidades locais e nacionais, integrando-a na unidade pluralista do continente e do mundo e, por fim, deve capacitar as novas gerações para as mudanças permanentes e orgânicas que o desenvolvimento supõe. Definida a educação libertadora, o documento de Medellín a elege como missão da Igreja latino-americana uma vez que também é missão da Igreja, enquanto servidora de homens, colaborar nas tarefas de promoção cultural humana sob todas as formas que interessam a sociedade, repudiando qualquer tipo de obstáculo ou discriminação de qualquer espécie, conclui o documento. Diante desta concepção de educação libertadora e do papel da Igreja latino-americana frente à educação, o documento de Medellín faz as seguintes considerações:

A educação é a maior garantia para o desenvolvimento das pessoas e do progresso social; já que conduzida corretamente para os autores do desenvolvimento; e é também ela a melhor distribuidora dos frutos do progresso, que são as conquistas culturais da humanidade, constituindo-se no elemento mais rentável da nação [...] A Conferência Episcopal faz um apelo aos responsáveis pela educação para que ofereçam oportunidades educativas a todos os homens, em vista da posse sempre maior de seu próprio talento e de sua própria personalidade, a fim de que, através dela, consigam alcançar, por si próprios, a sua integração na sociedade, com plenitude de participação social, econômica, cultural, política e religiosa.

O documento de Medellín também se dirige aos pais como os primeiros e principais educadores. Segundo o documento, os pais não podem ficar alheios ao processo educativo, devendo participar na organização de centros docentes bem como em associações de pais. Em relação aos educandos, o documento insiste que não se pode esquecer que o aluno tende para seu auto-aperfeiçoamento; assim, a auto-educação deve ser ordenada com sabedoria. Por fim, o documento de Medellín se dirige aos



educadores, lembrando-os que é preciso valorizar sua missão na transformação da sociedade e que à Igreja cabe auxiliar e apoiar os institutos de formação do pessoal docente, confessional ou não. Considerando o grande número de analfabetos e marginalizados na América Latina, o documento de Medellín ratifica a necessária ação da Igreja na educação de base que, além de alfabetizar, tem também a função de capacitar o indivíduo, convertendo-o em agente consciente de seu desenvolvimento integral.

A escola também está entre os interesses da Conferência de Medellín. O documento defende que as escolas católicas devem integrar-se na comunidade local e estar aberta à comunidade nacional e latino-americana e que todos os setores sociais, sem qualquer forma de discriminação, possam ter acesso às escolas católicas. Isto posto, o documento de Medellín defende o direito dos pais e alunos em escolherem sua própria escola e de obter os meios econômicos necessários, dentro das exigências do bem comum, conclui o documento.

O documento de Medellín identifica, ainda que relativize qualquer tipo de classificação e tipologia, três grupos distintos de pessoas: tradicionais (ou conservadores), os progressistas e os revolucionários. Segundo o documento, os tradicionais ou conservadores manifestam pouca ou nenhuma consciência social, não se preocupando com os problemas gerados pelas estruturas sociais, preocupando-se tão somente com a manutenção de seus privilégios e, por conseguinte, com a chamada ordem estabelecida; quando atuam em relação aos problemas sociais sempre o fazem de forma assistencialista e, quando muito, sob influência do poder econômico, apresentam alguma preocupação desenvolvimentista, que raramente ou nunca traz algum benefício às classes populares. Os progressistas, identificados por Medellín como aqueles que se ocupam dos meios de produção, defendem a mudança tanto quantitativa quanto qualitativa destes; dão maior ênfase ao poder econômico, a tecnização e ao planejamento da sociedade do que à promoção social. Por fim, o documento de Medellín identifica os revolucionários como aqueles que contestam a estrutura econômico-social e reivindicam uma transformação radical da sociedade de modo que o povo possa participar das decisões para o ordenamento de todo processo social.

O documento afirma a necessidade em orientar o indivíduo para o permanente contato com os desafios da vida atual, que a ação da Igreja deve estar relacionada com os 'sinais do tempo', ou seja, não pode ser atemporal tampouco a-histórica e, por fim, deve tornar explícitos os valores de justiça e fraternidade, contidos nas aspirações do povo da América Latina.

### 1.3.- A participação popular na Igreja

O documento de Medellín se propõe a discutir a presença bem como a importância dos movimentos leigos no trabalho e na ação da Igreja latino-americana. Em relação à situação do povo latino-americano e o papel dos movimentos leigos nesta realidade, diz o documento:

Recordemos mais uma vez que o momento histórico atual de nossos povos se caracteriza na ordem social e do ponto de vista objetivo, por uma situação de subdesenvolvimento, revelada por fenômenos maciços de marginalidade, alienação e pobreza, e condicionada, em última instância, por estruturas de dependência econômica, política e cultural em relação às metrópoles industrializadas, que detêm o monopólio da tecnologia e da ciência. Do ponto de vista subjetivo, nosso continente se caracteriza pela tomada de consciência dessa situação, que provoca em amplos setores dos povos latino-americanos atitudes de protesto e aspirações à libertação, ao desenvolvimento e à justiça social. Esta complexa realidade, historicamente, coloca os leigos latino-americanos ante o desafio de um compromisso libertador e humanizador. (DM, p.99).

Diante disso, Medellín lembra que a crescente modernização, além da crescente tecnização e aglomeração urbana, tem provocado fenômenos de mobilidade, socialização e divisão do trabalho. Muitas estruturas, demasiadamente rígidas, têm impedido muitos movimentos leigos de assumirem de forma efetiva um compromisso histórico libertador. O documento de Medellín reafirma o trabalho dos leigos no âmbito do temporal, em vista da construção da história (DM, p.101), ratificando, assim, o que já foi dito anteriormente acerca do compromisso do leigo com o mundo, com a trama de conhecimentos, enfim, com a história. Recorrendo a *Gaudium et Spes* e a *Populorum Progressio*, o documento de Medellín reafirma a autonomia dos leigos bem como sua responsabilidade diante de seu compromisso temporal, cabendo-lhes “iluminar e

ordenar as realidades temporais, às quais estão estreitamente vinculados” (Documento de Medellín, p. 103). Dentre as recomendações pastorais contidas no documento, vale destacar: criação de equipes e movimentos nos lugares ou estruturas onde se decide o processo de libertação e humanização da sociedade, compromisso dos leigos – no âmbito de suas organizações – em promoverem o progresso dos povos mais pobres e favorecerem a justiça entre as nações, que equipes e movimentos não abandonem seus militantes quando são levados a compromissos que ocasionem dolorosas conseqüências, fomentar a espiritualidade própria dos leigos que se baseia em sua própria experiência de compromisso com o mundo e, por fim, que seja dado o devido reconhecimento e apoio a todos organismos internacionais que trabalham na solução de graves problemas sociais.

## **2.- O Documento de Puebla**

O documento de Puebla, como ficou conhecido o texto oficial das conclusões da III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (CELAM) realizada em 1979 na cidade de *Puebla de Los Angeles*, no México, sob o tema *evangelização no presente e no futuro da América Latina*, encontra-se dividido em cinco partes. Vejamos, de forma sucinta o que trata o documento quando refere-se à educação ou a questões a ela vinculada.

### **2.1.- A realidade latino-americana**

O documento discute a realidade latino-americana sob diferentes perspectivas: visão histórica da realidade latino-americana, visão sócio-cultural da realidade latino-americana, realidade eclesial na América Latina e, por último, as tendências atuais e o futuro da evangelização no contexto latino-americano. Ao discutir a realidade latino-americana o documento de Puebla aborda questões importantes como o reconhecimento de se compreender melhor o povo latino-americano em seu contexto histórico, em suas variadas e diversificadas circunstâncias, “herdeiro de um passado, como protagonista do presente, como construtor de um futuro” (DP, p.86); discutir a realidade latino-americana implica a compreensão de que a geração de um povo e de uma cultura é

sempre dramática (DP, p.87). Ao se referir à visão sócio-cultural da realidade latino-americana, o documento de Puebla chama a atenção para a situação de extrema pobreza e miséria na América Latina, os graves problemas sociais como fome, desemprego, subemprego, migrações maciças e forçadas e situa tais problemas como resultado de “determinadas situações e estruturas econômicas, sociais e políticas, embora haja também outras causas de miséria” (DP, p.94). Na análise sócio-cultural empreendida pelo documento outras questões são apresentadas como decorrentes desta situação desalentadora. Diz o documento:

Esta situação de extrema pobreza generalizada adquire, na vida real, feições concretíssimas, nas quais devemos reconhecer: feições de crianças, golpeadas pela pobreza antes de nascer [...] feições de jovens, desorientados por não encontrarem seu lugar na sociedade e frustrados, sobretudo nas zonas rurais e urbanas marginalizadas, por falta de oportunidades de capacitação e ocupação [...] feições de indígenas e, com frequência, também de afro-americanos, que, vivendo segregados e em situações desumanas, podem ser considerados como os mais pobres dentre os pobres [...] feições de camponeses, que, como grupo social, vivem relegados em quase todo o nosso continente, sem terra, em situação de dependência interna e externa, submetidos a sistemas de comércio que os enganam e os exploram [...] feições de operários, com frequência mal remunerados, que têm dificuldade de se organizar e defender os próprios direitos [...] feições de subempregados e desempregados, despedidos pelas duras exigências. Das crises econômicas e, muitas vezes, de modelos desenvolvimentistas que submetem os trabalhadores e suas famílias a frios cálculos econômicos [...] feições de marginalizados e amontoados das nossas cidades [...] feições de anciãos cada dia mais numerosos, freqüentemente colocados à margem da sociedade do progresso, que prescindem das pessoas que não produzem. (DP, p.95).

Assim é retratada a realidade sócio-cultural latino-americana pelo documento de Puebla: desrespeito aos direitos humanos fundamentais como educação, saúde, justiça, moradia, trabalho; alerta ainda o documento para as angústias produzidas pelo abuso de poder, repressões sistemáticas ou seletivas, violação da privacidade, torturas e exílios que se configuram como evidentes e irrefutáveis demonstrações de desrespeito à dignidade humana, numa economia de mercado que, em sua expressão mais rígida e legitimada por ideologias liberais, tem alargado a distância entre ricos e pobres, antepondo o capital ao trabalho e o econômico ao social. O patrimônio cultural é um outro aspecto apresentado pelo documento de Puebla. O documento reconhece a importância da educação como transmissora da cultura, e afirma:

A educação tem progredido muito nos últimos anos; tem aumentado a escolaridade, embora a deserção seja ainda considerável; tem diminuído o analfabetismo, ainda que não suficientemente nas regiões de população autóctone e camponesa. Apesar deste progresso, há deformações e despersonalizações devidas à manipulação de grupos minoritários de poder, preocupados em assegurar seus próprios interesses e impor suas ideologias. (DP, p.100)

O documento identifica, ainda, outros fatores que provocam a deterioração e agressão dos valores e da cultura latino-americana como a vigência de sistemas econômicos que não consideram o homem como centro da sociedade, a presença de multinacionais que acaba gerando dependência econômica, ausência de profundas reformas na agricultura que dificulta o acesso a terra, corrupção pública e privada, entre outros.

O documento de Puebla apresenta também o olhar da Igreja católica sobre a realidade latino-americana. O documento apresenta alguns questionamentos acerca da ação da Igreja diante de uma realidade tão complexa e multifacetada, suas formas de intervenção e suas concepções diante de situações concretas e homens concretos. O documento reconhece a urgência de a Igreja empreender esforços permanentes no intuito de conhecer com mais profundidade a realidade latino-americana e adaptar sua mensagem ao homem de hoje.

Apesar de todo o avanço em suas proposições, o documento de Puebla parece desejar estabelecer um limite e evitar interpretações mais ortodoxas. Ao se referir à opressão e violência que marcam a América Latina diz o documento:

O temor ao marxismo impede a muitos de enfrentar a realidade opressiva do capitalismo liberal. Pode-se dizer que, diante do perigo de um sistema claramente marcado pelo pecado, as pessoas se esquecem de denunciar e combater a realidade já implantada de outro sistema igualmente marcado pelo pecado. É necessário prestar atenção a este, sem esquecer as formas históricas, atéias e violentas do marxismo. (DP, p.108)

Em que pese essa advertência, o documento valoriza experiências avançadas como, por exemplo, as comunidades eclesiais de base (CEBs), alertando sempre para o cuidado em não desvirtuar o trabalho de evangelização desses movimentos. Diz o documento:

As comunidades eclesiais de base que em 1968 eram apenas uma experiência incipiente amadureceram e multiplicaram-se, sobretudo em alguns países. Em comunhão com os seus bispos e como pedia Medellín, converteram-se em centros de evangelização e em motores de libertação e de desenvolvimento. A vitalidade das CEBs começa a dar seus frutos; é uma das fontes de onde brotam ministérios confiados aos leigos: animação de comunidades, catequese, missão. Em alguns lugares não se deu a atenção conveniente ao trabalho de formação das CEBs. É lamentável que em algumas partes interesses visivelmente políticos as pretendam manipular e afastar da autêntica comunhão com seus bispos. (DP, p.109)

Ao discutir as tendências atuais e evangelização no futuro na América Latina o documento de Puebla lembra os grandes desafios a serem enfrentados pela Igreja latino-americana diante de uma sociedade em que os problemas tornam-se cada vez mais agudos, onde a população majoritariamente jovem tem dificuldade crescente em encontrar empregos, onde modelos buscados pela tecnocracia acirram e cristalizam desigualdades e, assim, afirma que são necessárias mudanças estruturais que assegurem uma situação de justiça para a grande maioria de tal forma que todos possam participar da produção e dos progressos da ciência e da técnica moderna, tendo acesso a cultura e ao lazer digno.

## 2.2.- A Igreja e a realidade da América latina

A segunda parte do documento de Puebla discute a atuação da Igreja latino-americana no contexto da realidade já delineada pelo episcopado. Dessa forma, esta parte do documento trata-se de orientações gerais para aqueles que atuam no trabalho de evangelização; o documento alerta para a necessidade em se evitar situações e concepções extremas:

Diante dos desafios históricos que enfrentam nossos povos, encontramos entre os cristãos dois tipos de reações extremas: os 'passivistas', que crêem no poder e não dever intervir, esperando que só Deus atue e liberte; os 'ativistas', que uma perspectiva secularizada, consideram Deus distante, como se houvesse entregado a completa responsabilidade da história aos homens, os quais, por essa razão, procuram angustiada e freneticamente leva-la para diante. (DP, p.152)

O documento de Puebla discute algumas concepções dominantes na América Latina acerca da concepção de homem e, dentre elas, considera inadequadas concepções que, de alguma forma, atentam contra a identidade e a dignidade humana. O documento

destaca a visão determinista que torna o homem prisioneiro de formas mágicas de ver o mundo e de atuar sobre ele de tal forma que o homem não é dono de si mesmo, mas vítima de forças ocultas. Diz o documento:

    Não pouco cristãos, ignorando a autonomia própria da natureza e da história, continuam crendo que tudo o que acontece é determinado e imposto por Deus. Uma variante desta visão determinista, porém, mais de tipo fatalista e social, se apóia na idéia errônea de que os homens não são fundamentalmente iguais. Tal diferença articula nas relações humanas muitas discriminações e marginalizações incompatíveis com a dignidade do homem. Mais do que na teoria, essa falta de respeito à pessoa se manifesta em expressões e atitudes daquele que julgam superiores aos outros. Por isso, com freqüência, domina uma situação de desigualdade em que vivem operários, camponeses, índios, empregadas domésticas e tantos outros setores. (DP, p.163)

Esta visão faz com que muitas pessoas ignorem a autonomia da natureza e da história e acabam por acreditar que tudo o que ocorre é imposto e determinado por Deus. Discutindo a concepção economicista, o documento de Puebla critica três situações que subordinam o homem à lógica do capital: uma visão consumista onde “a pessoa está como que lançada na engrenagem da máquina da produção industrial; é vista apenas como instrumento da produção e objeto de consumo”(DP, p.164), o liberalismo econômico, onde impera uma visão individualista do ser humano onde a dignidade da pessoa está na eficácia econômica e na liberdade individual e, por último, o marxismo clássico que substitui uma visão individualista do homem por uma visão coletivista de tal forma que a meta essencial do ser humano está colocada no desenvolvimento das forças materiais de produção, reduzindo o ser humano, em última instância, às estruturas externas (DP, p.165). Também identificada como uma das visões inadequadas em relação ao homem latino-americano, o documento de Puebla chama a atenção para uma visão estatista de homem, visão esta que, segundo o documento, submete o indivíduo ao serviço ilimitado da suposta guerra contra os conflitos culturais, sociais, políticos e econômicos e, através deles, contra a ameaça do comunismo fazendo com que a vontade do Estado seja confundida com a vontade da nação e, com isso, institucionaliza-se a insegurança dos indivíduos (DP, p.165). Na discussão acerca dessas concepções dominantes no continente latino-americano acerca do homem, emerge no documento a reflexão acerca da cultura e o documento de Puebla também apresenta

também interessante discussão acerca dessa questão. O documento assim trata a questão da cultura:

É o estilo de vida comum que caracteriza os diversos povos; por isso é que se fala de “pluralidade de culturas”. A cultura assim entendida abrange a totalidade da vida de um povo: o conjunto dos desvalores que o enfraquecem e que, ao serem partilhados em comum por seus membros, os reúnem na base de uma mesma consciência coletiva. A cultura abrange, outrossim, as formas através das quais estes valores ou desvalores se exprimem e configuram, isto é, os costumes, a língua, as instituições e estruturas de convivência social, quando não são impedidas ou reprimidas pela intervenção de outras culturas dominantes. (DP, p. 185)

O documento de Puebla chama a atenção para o caráter histórico e social da cultura uma vez que esta se transforma e se modifica no interior da sociedade, enriquecendo-se de forma criativa e contínua pelos encontros recíprocos com outras culturas e pelos desafios que são impostos nessas novas sínteses. Dessa forma, o documento de Puebla alerta para a necessidade de a Igreja respeitar as especificidades culturais como demonstração de respeito à cultura latino-americana uma vez que “as culturas não são terrenos vazios, carentes de autênticos valores” (DP, p.189); trata-se portanto, de uma tentativa da Igreja latino-americana em adotar uma linguagem antropológica, bem como, a utilização de símbolos da cultura na qual se insere.

Mais tarde, precisamente a partir do século XVIII, essa cultura passa a sofrer o impacto da civilização urbano-industrial, caracterizada por um ideal de eficácia e por uma mentalidade predominantemente físico-matemática. A respeito das influências desta civilização urbano-industrial afirma o documento:

Esta civilização é acompanhada de fortes tendências à personalização e à socialização. Produz uma acentuada aceleração da história, que exige de todos os povos um grande esforço de assimilação e criatividade, para que suas culturas não sejam postergadas ou até eliminadas. A cultura urbano-industrial com a conseqüente e intensa proletarização dos setores sociais e até de diversos povos, é controlada pelas grandes potências que detêm a ciência e a técnica. Este processo histórico tende a tornar cada vez mais agudo o problema da dependência e da pobreza. (DP, p. 192)

Dessa forma, o documento de Puebla acusa a cultura urbano-industrial de uma pretensão de tornar-se universal de tal forma que povos e culturas particulares acabam sendo obrigados a integrar-se a ela. Fenômenos como intensificação das migrações e deslocamentos da população do campo para as cidades são exemplos disso, afirma o



documento. Essa busca de “universalidade” da civilização urbano-industrial acaba, por muitas vezes, promovendo um nivelamento e uniformização das diferentes culturas, descaracterizando-as e, até mesmo, eliminando-as, caso não atendam às exigências e expectativas deste tipo de organização social que se impõe. Segundo o documento de Puebla, não se trata de promover um isolamento radical, mas de permitir que as diferentes culturas que formam o povo latino-americano sejam respeitadas em suas particularidades, ao mesmo tempo em que também possam usufruir as descobertas científicas e tecnológicas. O documento de Puebla discute, ainda, o papel das cidades no contexto da civilização urbano-industrial. Segundo o documento, a expansão acelerada e desordenada das cidades tem causado inúmeros problemas, agravado situações de miséria e exploração e provocado, em última instância, a desumanização do homem. Diante disso, o documento de Puebla apresenta, entre outras, a sugestão de que é necessário.

...um questionamento crítico e construtivo do sistema educativo na América Latina e [...] traçar critérios e caminhos, baseados na experiência e na imaginação, para uma pastoral da cidade, onde se encontram em gestação os novos modos de cultura bem como o aumento do esforço evangelizador e promotor dos grupos indígenas e afro-americanos. (DP, p. 199)

Diante desta situação, o documento de Puebla reconhece que uma ação eficaz da Igreja deve estar a serviço da libertação e promoção humana, respondendo de maneira satisfatória aos desafios e aos problemas graves que surgem na realidade latino-americana. O documento esclarece que a promoção humana implica em despertar a consciência do homem em todas as suas dimensões e atuar como protagonista de seu próprio desenvolvimento. Assim, o documento de Puebla apresenta, entre outras, algumas exigências para que seja possível ao povo latino-americano uma convivência social marcada por justiça e liberdade: igualdade de todos os cidadãos com o direito e o dever de participar no destino da sociedade, exercício de suas liberdades amparadas em instituições fundamentais que garantam o bem comum, legítima autodeterminação do povo latino-americano no sentido de que possam organizar-se segundo a marcha de sua história, restabelecimento da justiça formalmente reconhecida.

A relação Igreja e política também é discutida pelo documento de Puebla. De início, o documento afirma que a ação da Igreja não pode se furtar em orientar acerca

das situações, dos sistemas, das ideologias e a vida política do continente e, por isso, “projeta a luz de sua palavra sobre a política e as ideologias, como mais um serviço a seus povos e como guia orientadora e segura para todos os que, de um modo ou de outro, devem assumir responsabilidades sociais” (DP, p. 218) O documento de Puebla, ao concluir a terceira parte, afirma que a missão da Igreja na América Latina é árdua e imensa diante da injustiça institucionalizada que viola a liberdade do homem latino-americano e que somente com abnegação, sem ódio nem violência, até as últimas conseqüências, é que será possível a conquista de uma sociedade mais justa, livre e pacífica, realmente libertadora.

### 2.3.- Igreja e participação social

A terceira parte do documento de Puebla está dividida em quatro capítulos que abordam os seguintes assuntos: centros de comunhão e participação, agentes de comunhão e participação, meios para comunhão e participação, diálogo para comunhão e participação. Como se vê, a terceira parte do documento dedica-se a discutir a questão da participação da Igreja na vida do homem latino-americano. Tratando dos centros de participação, o documento de Puebla chama atenção para a atuação das comunidades eclesiais de base (CEBs) como uma possibilidade de maior inter-relacionamento pessoal, de reflexão sobre a realidade e, sobretudo, de maior compromisso com questões ligadas ao trabalho, ao bairro e à comunidade local. Ainda tratando das CEBs o documento de Puebla adverte para a falta de atenção da Igreja em relação à formação de líderes comunitários fazendo com que muitos membros sejam “traídos por instituições puramente leigas ou ideologicamente radicalizadas perdendo, assim, o autêntico senso eclesial”. (DP, p.249).

Ao falar em participação popular o documento de Puebla ressalta a importância da participação dos leigos, atribuindo-lhes o importante papel de apresentar uma Igreja comprometida com a promoção da justiça na realidade latino-americana. Diz o documento:

Na situação atual do continente, os leigos sentem-se particularmente interpelados pelo aspecto que vão tomando os sistemas e estruturas que, devido

ao desigual processo de industrialização, urbanização e transformação cultural, aprofundam as diferenças sócio-econômicas, afetando principalmente as massas populares, com crescentes fenômenos de opressão e marginalização [...] houve crises que afetaram, naturalmente, o laicato latino-americano e, em especial, o laicato organizado que sofreu não só os embates da agressividade da própria sociedade – repressão dos grupos de poder – mas também aqueles gerados por uma forte ideologização, por desconfiças mútuas e nas instituições, que levaram inclusive a dolorosas rupturas dos movimentos leigos entre si e com seus pastores. (DP, p. 281)

O documento chama a atenção para a necessária incursão dos leigos em questões ligadas ao campo político, social e cultural, com ênfase especial aos setores operário e agrário. Dessa forma, o documento de Puebla convoca todos os leigos a não se eximirem de suas responsabilidades na promoção da justiça e do bem comum diante de uma realidade marcada por agudos problemas de justiça que violam a dignidade do homem e de seus direitos inalienáveis como paz, liberdade, justiça. Recorrendo à citação de João Paulo II, na *Alocução Operária Guadalajara*, o documento lembra que “para o cristão não basta a denúncia das injustiças, pede-se que seja verdadeiramente testemunha e agente de justiça” (apud documento de Puebla, p. 284).

Depois de tratado acerca dos centros e dos meios de participação o documento de Puebla discute quais os meios necessários para incentivar a participação popular. Essa discussão é particularmente importante uma vez que aborda diretamente a questão educacional como um dos meios de incentivo à participação popular na América Latina. Segundo o documento de Puebla, educar o homem é parte integrante da missão evangelizadora da Igreja de tal forma que a educação não pertence ao conteúdo essencial da Igreja mas ao seu conteúdo integral; dito de outra forma, o conteúdo essencial da Igreja é a evangelização e, no âmbito da evangelização, se realiza a educação. A educação é vista como um dos meios para atuação da Igreja na América Latina.

O documento de Puebla apresenta uma análise da situação da educação na América latina. Segundo o documento, a educação na América Latina tem sido marcada pelo desenvolvimento econômico quantitativo e que a situação de pobreza tão visível na América Latina está profundamente relacionada aos processos educativos. O documento de Puebla adverte para o fato de muitas instituições educativas operarem como

mecanismos de desenraizamento e evasão da comunidade desconsiderando, assim, valores culturais das diferentes formas de organização social, seus costumes e sistemas simbólicos. Sobre a atuação da Igreja no campo educativo o documento afirma:

A crescente demanda educacional de índole variada cria também para a Igreja novos desafios, não só no campo da educação convencional (colégios e universidades), mas também em outros: educação de adultos, educação à distância, não-formal, assistemática, em estreita ligação com o notável desenvolvimento dos meios modernos de comunicação social, e, finalmente, as amplas possibilidades ensejadas pela educação permanente. (DP, p. 327)

Dessa forma, o documento de Puebla considera que a Igreja deve, em especial na América Latina, atuar na educação uma vez que esta é uma atividade humana de ordem cultural e a cultura tem uma finalidade essencialmente humanizadora (DP, p.328). Essa função humanizadora da educação pode estar marcada por influências ideológicas bastante variadas que, segundo o documento de Puebla, podem apresentar um caráter utilitário-individualista por considerar a educação como simples meio de se assegurar um investimento a prazo ou pode assumir, ainda, uma dimensão sócio-política definida, seja estatal ou coletivista. O documento de Puebla considera que a Igreja latino-americana deve assumir uma educação evangelizadora na medida em que assume a completa noção de educação libertadora e aponta como características desse tipo de educação: humanização do homem, integração ao processo social latino-americano, desenvolvimento da função crítica, promoção da educação para a paz, conversão do educando em sujeito do seu próprio desenvolvimento e da comunidade onde está inserido. Para que tal educação se realize o documento de Puebla apresenta as seguintes exigências: a educação católica pertence à missão evangelizadora da Igreja, a educação católica não deve perder de vista a situação histórica e concreta em que o homem se encontra, a educação católica deve produzir os agentes de transformação permanente e orgânica que a sociedade da América Latina requer, compreender que todo homem tem direito inalienável à educação e aqueles que não a têm são os mais necessitados da ação educativa da Igreja, as instituições educativas da Igreja recebem mandato apostólico da hierarquia, a família é a primeira responsável pela educação, a Igreja proclama a liberdade de ensino como um direito à verdade que assiste às pessoas e às comunidades, o Estado deveria distribuir equitativamente o seu orçamento com as outras organizações educativas não estatais a fim de que os pais – que também são contribuintes – possam

escolher livremente a educação de seus filhos (DP, p.331). Ao estabelecer tais exigências, o documento de Puebla sugere que a Igreja latino-americana dê prioridade, no campo educacional, aos numerosos setores pobres da população, marginalizados material e culturalmente, direcionando para eles, com preferência, os serviços e recursos educativos da Igreja; assim, o documento de Puebla sugere, entre outras, que a Igreja latino-americana acompanhe a alfabetização dos grupos marginalizados com atividades educacionais que ajudem tais grupos a comunicarem-se de forma eficaz, a terem discernimento de seus direitos e deveres, a compreenderem a situação em que vivem, a se habilitarem para organizarem-se no campo civil, trabalhista e político, participando de processos decisórios que lhes dizem respeito. O documento de Puebla assim se pronuncia acerca da atuação da Igreja latino-americana frente à educação:

Sem descurar os atuais compromissos educacionais escolares, urge responder com generosidade e imaginação aos desafios que a Igreja da América Latina hoje enfrenta e no futuro enfrentará. Essas novas formas de ação educativa não podem ser fruto da veleidade ou improvisação, mas requerem suficiente capacitação de seus promotores e uma fundamentação em diagnósticos objetivos das necessidades, bem como o inventário e avaliação dos próprios recursos. Aconselhável seria recorrer ao uso de métodos participativos. Promover a educação popular (educação informal) para revitalizar a nossa cultura popular, incentivando tentativas que, por meio da imagem e do som, ponham criativamente em destaque os valores e símbolos profundamente cristãos da cultura latino-americana. (DP, p. 333)

A citação acima expõe de forma explícita a opção da Igreja pela educação popular como uma forma informal, não-escolar e, embora não detalhe mais, faz uma clara opção por “métodos participativos”. Segundo o documento de Puebla é preciso que toda a sociedade civil seja estimulada a instaurar um diálogo franco e receptivo e assumam suas responsabilidades educativas transformando-se, junto com suas instituições e recursos numa autêntica cidade educativa.

Além da educação como um dos meios para a participação e evangelização o documento de Puebla apresenta a comunicação social como um ato social vital que nasce com o próprio homem e tem a seu dispor poderosos recursos tecnológicos. Dessa forma, a comunicação social se constitui num instrumento que exerce grande influência sobre a vida do homem, seja de forma consciente, seja de forma subliminar e é condicionada, segundo o documento de Puebla, pela realidade sócio-cultural, ao mesmo

tempo em que se constitui em um dos fatores determinantes desta mesma realidade. A comunicação social como um dos fatores determinantes da cultura contribui, segundo Puebla, para a integração latino-americana, bem como para a democratização da cultura.

O documento de Puebla, ainda que assinale as contribuições dos instrumentos de comunicação social para a democratização da cultura, podem se converter em mecanismos de manipulação ideológica por parte de partidos políticos e econômicos que se esforçam em manter o *status quo* muitas vezes numa flagrante violação dos direitos individuais. Assim, serviços de desorientação da opinião pública, monopólio da informação, programação predominantemente estrangeira, entre outros, podem se constituir fatores altamente prejudiciais à cultura do povo latino-americano, criando falsas expectativas, necessidades fictícias, frustrações e, sobretudo, desinformação, conclui o documento.

Ao discutir a realidade na Igreja da América Latina acerca dos mecanismos de comunicação social, o documento de Puebla alerta para o insuficiente aproveitamento das ocasiões de comunicação social, além da dificuldade em se aproveitar integralmente seus próprios instrumentos de comunicação; diante disso, o documento adverte para a urgência com que a Igreja latino-americana deve voltar-se para uma capacitação crítica daqueles envolvidos no trabalho pastoral. Assim, referindo-se à exortação *Communio et Progressio*, o documento de Puebla lembra da necessidade em se respeitar e ao mesmo tempo favorecer a liberdade de expressão e de informação promovendo, assim, a integração da comunicação pastoral. Diante da importância dos meios de comunicação social, a Igreja latino-americana deve adaptar as respostas pastorais a essa nova realidade, articulando as ações pastorais às potencialidades dos instrumentos da comunicação social cabe à Igreja, portanto, educar o público para o desenvolvimento de uma atitude crítica perante o impacto de mensagens ideológicas, culturais e publicitárias (DP, p. 342). Acerca da utilização dos meios de comunicação social por parte da Igreja diz o documento:

Para maior eficácia na transmissão da mensagem, a Igreja deve lançar mão duma linguagem atualizada, concreta, direta, clara e ao mesmo tempo caprichada. Esta linguagem deve ficar próxima da realidade que o povo enfrenta, de sua mentalidade e religiosidade, de tal sorte que possa ser facilmente captada; para isso, é preciso levar em conta os sistemas e recursos da linguagem

audiovisual própria do homem hodierno [...] Conhecida a situação de pobreza, marginalização e injustiça em que estão imersas grandes massas latino-americanas e de violação dos direitos humanos, a Igreja, no uso de seus meios próprios, deve ser cada dia mais a voz dos desamparados, apesar dos riscos que isso implica. (DP, p.343)

O documento de Puebla apresenta o diálogo como um dos mecanismos importantes para a ação da Igreja latino-americana. É a partir do diálogo que a Igreja pode estender sua ação num mundo marcado pelo pluralismo de idéias e, como afirma o documento, sempre com o máximo respeito aos seus interlocutores.

#### 2.4.- A questão do pobre

Ao discutir o serviço a ser realizado pela Igreja latino-americana, o documento de Puebla apresenta suas “opções preferenciais” e, com isso, traça o perfil da Igreja na América Latina. Para o documento, a ação da Igreja deve estar voltada para os mais profundos anseios e problemas dos seres humanos, auxiliando-os na construção de uma sociedade mais humana, justa e fraterna. Na construção desta sociedade ideal, o documento de Puebla apresenta suas opções preferenciais: os pobres e os jovens. A opção pelos pobres, já afirmada em Medellín é agora ratificada em Puebla, uma vez que, segundo o documento, o povo latino-americano continua vivendo em situação de pobreza e miséria. A partir desta opção, o documento de Puebla acredita que os pobres começam, com o apoio da Igreja, a organizarem-se em busca de seus direitos. O documento de Puebla reforça tal opção recorrendo ao Concílio Vaticano II, no Decreto *Apostolicam Actuositatem*:

Cumprir antes de qualquer coisa as exigências da justiça, para não ficar dando como ajuda de caridade aquilo que já se deve em razão da justiça; suprimir as causas e não só os efeitos dos males e organizar os auxílios de forma tal que os que os recebem se libertem progressivamente da dependência externa e se bastem a si mesmos. (Apud documento de Puebla, p. 355)

Puebla reafirma o necessário compromisso com os pobres e oprimidos por parte da Igreja latino-americana e entende o surgimento das comunidades eclesiais de base (CEBs) como uma alternativa para este trabalho tendo em vista a escandalosa realidade do desequilíbrio econômico da América Latina, afirma o documento. A mudança das

estruturas sociais, políticas e econômicas injustas só se realizará, segundo Puebla, na medida em que houver transformações pessoais e coletivas com respeito ao ideal duma vida humana digna (DP, p. 358). Dentre as ações concretas a serem empreendidas pela Igreja na América latina, o documento de Puebla ressalta: condenação da pobreza extrema que afeta o continente, denúncia dos mecanismos geradores de pobreza, apoio às aspirações dos operários e camponeses que reivindicam o direito de serem livres e responsáveis, defesa ao direito fundamental de se criar livremente organizações de defesa e promoção de direitos, respeito aos valores de outras culturas.

Ao tratar da atuação da Igreja latino-americana, o documento de Puebla chama a atenção para a ação desta Igreja junto daqueles que, de uma forma ou de outra, se constituem os construtores de uma sociedade pluralista no seio da América Latina. O documento identifica duas tendências dominantes na América latina: por um lado, a tendência dominante à modernização, com forte crescimento econômico, urbanização crescente do continente, tecnificação das estruturas econômicas, políticas e militares e, por outro lado, a tendência a pauperização e crescente exclusão das grandes majorias latino-americanas da vida produtiva. O documento de Puebla, ao considerar estas duas tendências contraditórias, defende que tais tendências favorecem a apropriação por uma minoria de grande parte da riqueza bem como dos benefícios gerados pela técnica e pela cultura ao mesmo tempo em que são responsáveis pela extrema situação de pobreza de uma grande maioria, impossibilitando aspirações de justiça e participação social.

A compreensão de que vivemos numa sociedade pluralista, onde se encontram diversas religiões, concepções filosóficas e ideológicas também está presente no documento de Puebla. Segundo o documento, a Igreja não reivindica o privilégio de propor modelos alternativos; contudo, não se furta em denunciar tudo aquilo que for incompatível com a vida cristã. Dessa forma, dentre outras ações, o documento sugere à Igreja latino-americana que seja superada a distinção entre pastoral de elites e o trabalho pastoral propriamente dito; que todas as pastorais e serviços da Igreja se empenhem em defender os direitos dos pobres e marginalizados, que os jovens sejam encarados como uma força transformadora da sociedade e, por último, que a mulher não seja excluída da responsabilidade insubstituível para a humanização dos processos



transformadores da sociedade. O documento elege como um dos princípios orientadores da ação pastoral a defesa e promoção da dignidade humana e defende que sejam estimuladas a elaboração de alternativas viáveis para a renovação e mudanças das estruturas sociais. Ao se referir à política, o documento de Puebla recorre a *Gaudium et Spes* que diz:

A comunidade política e a Igreja são independentes e autônomas, cada qual em seu próprio terreno. Todavia ambas, embora por títulos diferentes, acham-se a serviço da vocação pessoal e social do homem. Este serviço, ambas o realizarão com tanto maior eficácia, para o bem de todos, quanto melhor cultivarem uma sadia cooperação entre si, levando em conta as circunstâncias e lugar (Apud documento de Puebla, p. 375).

Referindo-se ao mundo intelectual e universitário, afirma o documento:

Ao mundo intelectual e universitário, para que atue com liberdade espiritual, cumpra com autenticidade sua função criativa, se disponha para a educação política – diferente de mera politização – e satisfaça a lógica interior da reflexão e rigor científico, já que deste mundo se esperam projetos e linhas teóricas sólidas para a construção de nossa sociedade [...] Aos cientistas, técnicos e forjadores da sociedade tecnológica, para que incentivem o espírito científico com amor e verdade, a fim de investigar os enigmas do universo e dominar a terra; para que evitem os efeitos negativos de uma sociedade hedonista e a tentação tecnocrática e apliquem a força da tecnologia à criação de bens e à invenção de meios destinados a resgatar o homem do subdesenvolvimento. (DP, p. 375)

Além da compreensão na necessária articulação Igreja-política bem como a utilização da técnica e da ciência de forma a colaborar com a construção de estruturas mais justas, o documento de Puebla apresenta outras sugestões de iniciativas práticas para a ação da Igreja latino-americana: para aqueles que lidam com os meios de comunicação social o documento recomenda o respeito a um código de ética da informação e comunicação e que sirvam exclusivamente para a difusão da verdade, da objetividade, da educação e do conhecimento da realidade; aos criadores em arte o documento de Puebla os lembra de sua importância frente à ampliação da dimensão estética da vida humana e de sua importância na personalização do homem concreto; aos juristas cabe o alerta de Puebla para a importância destes na construção de estruturas mais justas; aos operários Puebla lembra de sua importância e compromisso diante de um mundo que rapidamente se urbaniza e se industrializa lembrando-os, mais uma vez,

de seus direitos em criarem livremente associações representativas; aos camponeses o documento de Puebla os lembra de sua grande importância e condena a existência de terras improdutivas que favorecem a exploração e espoliação dos camponeses; aos empresários, o documento ressalta a necessária urgência com que este setor deve procurar dar respostas rápidas às exigências fundamentais do homem, lembrando a todos os empresários a função social de seus empreendimentos e que, “uma sociedade pluralista só é viável quando não há concentração excessiva do poder econômico” (DP, p.377). Por fim, o documento de Puebla se dirige aos militares, lembrando-lhes o seu papel de dar garantia às liberdades políticas dos cidadãos, a paz e a segurança de todos.

O documento de Puebla chama a atenção para os graves problemas que impedem o povo latino-americano ao acesso aos bens e serviços sociais bem como às decisões políticas, agravando ainda mais os atentados à liberdade de expressão. Além desta violência explícita aos direitos dos cidadãos, o documento de Puebla lembra um outro tipo de violência: a concentração da propriedade empresarial, rural e urbana em mãos de poucos, “o que torna imperioso reivindicar verdadeiras reformas agrárias e urbanas; de igual forma, a concentração do poder pelas tecnocracias civis e militares, que frustram as exigências de participação e garantias dum Estado democrático” (DP, p.381). A existência de “ricos cada vez mais ricos” enquanto os “pobres ficam cada vez mais pobres” é explicitamente denunciado em Puebla ao se discutir a situação do homem latino-americano. As situações de descaso e de abandono com o povo latino-americano é assim apresentada pelo documento de Puebla:

O desequilíbrio sócio-político, em nível nacional e internacional, está criando um grande número de desenraizados, tais como os imigrantes, número este que pode crescer de forma imprevisível em futuro próximo. A esses devem acrescentar-se os desenraizados políticos, como os asilados, os refugiados, desterrados e também toda a gama de pessoas desprovidas de documentos. Em situação de total abandono encontram-se os anciãos, os inválidos, os nômades e as grandes massas de camponeses e indígenas quase sempre abandonados num nível de vida ignóbil e, por vezes, duramente ludibriados e explorados. (DP, p.382)

Para reverter esta situação acima descrita, Puebla defende os direitos individuais, sociais e emergentes do povo latino-americano. Por direitos individuais o documento entende o direito à vida, à integridade física e psíquica, à proteção legal, à liberdade

religiosa, à liberdade de opinião, à participação nos bens e serviços, ao acesso a propriedades e outras formas de domínio privado sobre os bens exteriores. Por direitos sociais o documento apresenta o direito à educação, à associação, ao trabalho, à saúde, ao lazer, ao desenvolvimento, ao bom governo, à liberdade e justiça social, à participação nas decisões que concernem ao povo e às nações. Por fim, por direitos emergentes Puebla ressalta o direito à própria imagem, à privacidade, à informação e expressão objetivas, a uma visão pessoal do mundo (DP, p.384). Não basta, contudo, apontar tantas mazelas; segundo Puebla, além de anunciar a Igreja deve também exercer uma ação de serviço, como parte integrante de sua missão, criando, com todos os homens, uma consciência ética em torno dos problemas sociais. Assim, a Igreja deve cuidar para que

... os desenraizados e marginalizados do nosso tempo não se constituam permanentemente em cidadãos de segunda categoria, já que eles são sujeitos de direitos, com legítimas aspirações sociais, e têm direitos a uma atenção pastoral adequada, conforme os documentos pontifícios e as orientações propostas nas reuniões latino-americanas sobre pastoral de migrações. (DP, p. 386)

### **3.- O documento de Santo Domingo**

O documento de Santo Domingo reúne as conclusões da IV Conferência do Episcopado Latino-Americano, realizada em Santo Domingo (República Dominicana), entre 12 e 28 de outubro de 1992. O documento encontra-se dividido em três partes; na primeira parte, o documento trata dos 500 anos da primeira evangelização e faz sua profissão de fé, na segunda parte o documento discute a questão da evangelização, a promoção humana, a cultura cristã e, na terceira parte, o documento discute as linhas pastorais prioritárias para a América Latina e Caribe. Não é uma tarefa muito fácil, no primeiro momento, descrever o documento de Santo Domingo depois de ter apresentado os documentos de Medellín e de Puebla. O documento de Santo Domingo parece marcar uma reorientação nos rumos da Igreja latino-americana, uma reorientação onde se privilegia a dimensão evangelizadora da Igreja, enfatizando sua função religiosa e missionária; contudo, relativizando a missão social; de outra modo, a reorientação para o religioso ocorre às custas do social. Segundo Clodovis Boff (1993) “Santo Domingo é música latino-americana, tocada com guitarra romana” (p. 11).

Dentre as principais mudanças em Santo Domingo podemos perceber a mudança de linguagem: os vocábulos “libertação”, “libertador” foram eliminados e, quando utilizados, sempre aparecem numa dimensão espiritualizante. Em lugar de libertação o documento prefere termos como “promoção humana”, “integração”, “reconciliação”, mudando assim, a perspectiva de trabalho das pastorais sociais. Expressões como oprimidos e opressão também foram excluídas do documento de Santo Domingo. Além da mudança de vocábulo, o documento de Santo Domingo apresentou uma mudança de método; abandonou-se o método ver-julgar-agir, já tradicional na América Latina e ratificado na *Gaudium et Spes*. Em suma, o documento de Santo Domingo não pretende, em suas análises, partir da realidade, mas faz uma clara opção em partir da doutrina da fé; revela uma preocupação pela dimensão especificamente religiosa e missionária da Igreja, com enfraquecimento do compromisso social. O documento de Santo Domingo liga, apesar de tudo, o religioso ao social; contudo, o faz de modo fraco e pouco orgânico.

A primeira parte do documento de Santo Domingo, diferentemente dos anteriores, inicia com uma confissão de fé. Após a profissão de fé, o documento apresenta uma breve análise dos 500 anos de evangelização na América Latina. A segunda parte do documento de Santo Domingo se constitui no núcleo central, ocupando quase que a totalidade do documento; basta verificar que à primeira parte são dedicadas 11 páginas, à segunda 134 páginas e, à terceira parte, apenas 2 páginas. Vejamos, portanto, de forma mais detalhada, o que trata a segunda parte do documento de Santo Domingo, uma vez que tanto a primeira como a terceira parte pouco têm a contribuir com as discussões e análises pretendidas neste trabalho.

### 3.1.- As questões centrais do documento de Santo Domingo

Na segunda parte não se percebe um compromisso com a referência histórica: a evangelização definiu-se por dedução; trata-se, portanto, de um plano elaborado no vazio, desprovido de referenciais históricos e de agentes concretos, que desconsidera o estado da sociedade e também da Igreja. Vamos fazer a nova evangelização e pronto, é a lógica do documento! Diz o documento:

As trágicas situações de injustiça e sofrimento de nossa América, que se tornaram mais agudas depois de Puebla, pedem respostas que só uma Igreja sinal de reconciliação e portadora de vida e da esperança que brotam do Evangelho poderá dar [...] A Nova Evangelização surge na América Latina como resposta aos problemas apresentados pela realidade de um Continente no qual se dá um divórcio entre fé e vida, a ponto de produzir clamorosas situações de injustiças, desigualdade social e violência. Implica enfrentar a grandiosa tarefa de infundir energias ao cristianismo da América latina [...] A Nova Evangelização tem como finalidade formar pessoas e comunidades maduras na fé e dar respostas à nova situação que vivemos, provocada pelas mudanças sociais e culturais da modernidade. (DSD, p. 86).

O documento de Santo Domingo não detalha – tampouco explica – como se fará essa nova evangelização; na verdade, o primeiro capítulo desta segunda parte faz somente uma exposição e uma nova afirmação do organograma da Igreja. O primeiro capítulo divide-se em quatro tópicos: no primeiro, discute-se essencialmente a questão da catequese e celebração de sacramentos e a estrutura da atividade eclesial. O documento dá a este tópico o título de “a Igreja convocada à santidade”; o segundo tópico discute a estrutura territorial da Igreja – a diocese, a paróquia, as comunidades eclesiais de base, a família e recebeu o título de “comunidades eclesiais vivas e dinâmicas”; o terceiro tópico trata dos ministérios da Igreja, sublinhando a separação entre ações clericais e não-clericais, sob o título “na unidade do espírito e com diversidade de ministérios e carismas” e, por fim, no quarto tópico, se discutem as categorias de pessoas a serem evangelizadas – as “gentes”, os batizados afastados, os cristãos separados, as religiões não cristãs, as seitas fundamentalistas, os novos movimentos religiosos e os ateus indiferentes. Neste primeiro capítulo pode-se perceber que são bastante limitadas as tentativas em se criar novidades, fechando e dificultando possibilidades de eventuais inovações.

### 3.2.-Promoção humana

O segundo capítulo está organizado em três tópicos: a promoção humana, os novos sinais dos tempos no campo da promoção humana e, por último, a família e a vida. Dentro da segunda parte, trata-se de um capítulo que aborda questões nucleares, mais consistentes em relação às outras partes; dando a impressão de uma desarticulação

deste com os demais capítulos do documento. De qualquer forma, este capítulo aborda a questão da promoção humana e afirma:

Entre evangelização e promoção humana – desenvolvimento, libertação – existem, de fato, laços profundos: laços de ordem antropológica, dado que o homem que há de ser evangelizado não é um ser abstrato, mas sim um ser condicionado pelo conjunto dos problemas sociais e econômicos [...] A falta de coerência entre a fé que se professa e a vida cotidiana é uma das várias causas que geram pobreza em nossos países, porque os cristãos não souberam encontrar na fé a força necessária para penetrar os critérios e as decisões dos setores responsáveis pela liderança ideológica e pela organização da convivência social, econômica e política de nossos povos. (DSD, p.152).

Em outro trecho, o documento afirma:

O crescente empobrecimento a que estão submetidos milhões de irmãos nossos, que chega a intoleráveis extremos de miséria, é o mais devastador e humilhante flagelo que vive a América Latina e o Caribe. Assim o denunciaremos tanto em Medellín como em Puebla e hoje voltamos a fazê-lo com preocupação e angústia. As estatísticas mostram com eloquência que na última década as situações de pobreza cresceram tanto em números absolutos como em relativos. A nós, pastores, comove-nos até as entranhas ver continuamente a multidão de homens e mulheres, crianças e jovens que sofrem o insuportável peso da miséria, assim como diversas formas de exclusão social, étnica e cultural. (DSD, p. 162)

Diante da constatação deste quadro desalentador em que se encontra o povo latino-americano, o documento de Santo Domingo sugere que sejam promovidos de modo mais eficaz e corajoso os direitos humanos, a partir do evangelho e da doutrina social da Igreja e empenhar-se, segundo valores evangélicos, na superação de toda injustiça, discriminação, ressentimentos e vinganças, promovendo reconciliação e justiça. O documento discute, ainda o agravamento do empobrecimento na América Latina em razão da existência de políticas de corte neoliberal que aprofunda, ainda mais, as situações de injustiças. Segundo Santo Domingo, ao desregular de forma indiscriminada o mercado, ao eliminar partes importantes da legislação trabalhista, ao reduzir os gastos sociais, aumentaram, ainda mais, as distâncias na sociedade. O documento de Santo Domingo discute, também, no âmbito da promoção humana, a necessidade em se pensar numa nova ordem econômica, sem, contudo, avançar muito no sentido de oferecer sugestões concretas. Diz o documento:

Conscientes da gestação de uma nova ordem econômica mundial que afeta a América Latina e Caribe, a Igreja a partir de sua perspectiva, é obrigada a

fazer um sério esforço de discernimento. Temos de nos perguntar: até onde deve chegar a liberdade de mercado? Que característica deve ter para que sirva ao desenvolvimento das grandes majorias. Segundo o recente ensinamento de João Paulo II, é lícita a livre atividade dos indivíduos no mercado. Isto não significa que o mercado possa oferecer todos os bens que a sociedade requer nem que esta possa pagar muitos bens necessários. A economia de mercado deve ter em conta estes limites. (DSD, p.170)

Diante desta situação, o documento de Santo Domingo, ao apresentar suas linhas pastorais afirma a necessidade em se buscar a implementação de modelos socioeconômicos que conjuguem a livre iniciativa, a criatividade de pessoas e grupos, a função moderadora do Estado, sem deixar dar atenção especial aos setores mais necessitados; tudo isto orientado para uma economia de solidariedade e da participação, expressa em diversas formas de propriedade (DSD, p.173), conclui o documento.

Apesar de todas as afirmações acerca da miséria, das estruturas injustas, da exclusão, da pobreza e tantas outras mazelas, o que se pode perceber neste capítulo ao discutir a questão da promoção humana são fragmentos, expressões estereotipadas; o pobre, longe de ser tratado como sujeito é visto como objeto, de modo marginal. Embora o documento afirme a existência de empobrecimento crescente, aumento da brecha entre ricos e pobres, exclusão social, não consegue relacionar tais fenômenos às feições dos pobres dos anos 90 e, ao mesmo tempo, encara o processo de globalização da economia como “sinal dos tempos” como se isso não guardasse relação alguma com a situação de penúria e miséria do povo latino-americano.

### 3.3.- Cultura

Ao discutir a questão da cultura, o documento de Santo Domingo lembra a necessidade da Igreja em orientar e acompanhar pastoralmente os construtores da sociedade na formação de uma consciência moral em suas tarefas e na atuação política. O documento ainda discute a questão da pluralidade cultural e da multiétnia que marca a América Latina e o Caribe. Assim, Santo Domingo, ao apresentar suas linhas e desafios pastorais afirma a necessidade em se superar a mentalidade e a práxis do desenvolvimento econômico induzido do exterior, em favor do autodesenvolvimento, de tal forma que o povo da América Latina e Caribe sejam artífices do seu próprio destino

(DSD, p.196). Além deste compromisso, o documento de Santo Domingo apresenta as seguintes propostas:

- Contribuir eficazmente para deter e erradicar as políticas tendentes a fazer desaparecer as culturas autóctones como meios de forçada integração; ou, pelo contrário, políticas que queiram manter os indígenas isolados e marginalizados da realidade nacional.
- Impulsionar a plena vigência dos direitos humanos dos indígenas e afro-americanos, incluindo a legítima defesa de suas terras.
- Como gesto concreto de solidariedade em favor dos camponeses, indígenas e afro-americanos, apoiar a Fundação *Populorum Progressio*, instituída pelo Santo Padre.
- Rever completamente nossos sistemas educativos, para eliminar definitivamente todo aspecto discriminatório no que diz respeito a métodos educativos, volume e investimento de recursos.
- Fazer o possível para que se garanta aos indígenas e afro-americanos uma educação adequada a suas respectivas culturas, começando inclusive com a alfabetização bilingüe. (DSD, p. 196)

No que diz respeito à ação educativa da Igreja, o documento de Santo Domingo orienta para que a Igreja da América Latina e do Caribe atue sobre a realidade educacional, especialmente sobre os altos níveis de exclusão de muitos da educação escolar e sobre o analfabetismo. Além destes, outro desafio que se impõe à educação escolar, identificado pelo documento de Santo Domingo, é a relação entre educação estatal e educação cristã; segundo o documento, a educação católica é um direito alienável dos pais de família e de seus filhos e ali não se dispõem os recursos necessários para ela, ou simplesmente é proibida. Diante deste quadro, o documento de Santo Domingo apresenta alguns compromissos assumidos pela Igreja latino-americana em relação à educação, expressos em suas linhas pastorais: a educação é mediação metodológica e deve estar integrada a um processo de formação cívico-social inspirado no evangelho, cabe aos pais escolher o tipo de educação a ser dada aos filhos, sem intromissão do poder civil, apoio aos educadores cristãos que trabalham em instituições da Igreja, garantia de recursos públicos destinados à educação católica, promoção cada vez maior da democratização da cultura.

#### **4.- De Medellín a Santo Domingo: a presença da Igreja católica na América Latina**

De Medellín a Santo Domingo. Este foi o percurso da Igreja latino-americana após o Concílio Vaticano II. Interessa-me discutir neste momento, como a Igreja latino-



americana se posicionou/vem se posicionando durante este longo período (1968-1999) frente às questões sociais, entre elas a educação, dado que se encontra em pleno vigor as orientações da última conferência, pelo menos oficialmente.

O documento de Medellín inovou na linguagem, em relação aos outros documentos da Igreja. Segundo Comblin (1988):

Medellín usou um vocabulário específico. O próprio vocabulário já é um retrato da mensagem. A palavra mais usada é a palavra 'homem' (128 vezes). Ao lado da palavra homem, um lugar de destaque é ocupado pela palavra 'pobre'(56 vezes). Dado que o tema da conferência era a Igreja face às transformações da América Latina, não é estranho que a palavra 'transformação' intervenha 24 vezes, e 'mudança social', 40 vezes. A influência de *Populorum Progressio* manifesta-se pelo uso repetido de 'desenvolvimento' (62 vezes), 'estrutura "(24 vezes) e "estrutura injusta"(21 vezes) [...] A palavra 'libertação' aparece 22 vezes e o verbo 'libertar' 24 vezes. Para apreciarmos a importância do vocabulário da libertação, basta assinalar que a palavra 'salvação', tão habitual no modo de falar dos cristãos, ocorre somente 16 vezes, e redenção 3 vezes. (Comblin, p.809)

Comblin (1988) faz uma análise bastante interessante do documento de Medellín, uma análise de conteúdo. Recuperando os termos mais utilizados pela conferência, analisa a incidência destes no contexto das discussões realizadas e identifica as principais categorias com as quais a conferência trabalhou. Assim, identifica como temas próprios de Medellín: o homem, os pobres, a libertação, as comunidades eclesiais de base. Aproveitando esta contribuição de Comblin, vejamos como Medellín trata destas questões.

Ao discutir a questão do homem latino-americano, Medellín abandonou o oportunismo eclesiástico assumindo a causa do homem como homem integral e não simplesmente do homem católico ou do homem cristão; assim, Medellín faz com que a Igreja volte-se para o ser humano universal, colocando-se dentro do universo humano mais amplo e não como centro dele. A questão dos pobres é bastante forte no documento de Medellín na medida em que a Igreja reconhece, oficialmente, que a pobreza não pode ser tratada com esmolas e assistencialismos, reconhecendo que a pobreza tem as suas raízes na injustiça. Avançou Medellín ao reconhecer, portanto, que a pobreza é um grave problema social, com raízes na história latino-americana e não se constitui uma fatalidade, mas é perfeitamente remediável se existir um esforço de redirecionar e corrigir esta história. Segundo o documento de Medellín, os pobres não de deixar de ser objetos para tornarem-se sujeitos de sua libertação. Também a questão

da libertação é central, nuclear, no documento de Medellín. Ao assumir o vocabulário libertação, Medellín se colocou um pouco à distância daqueles que defendiam que a transformação social era necessariamente e obrigatoriamente obra dos que detinham capitais e técnicas e o povo nada mais é do que receptor passivo desta técnica; procurou fugir, assim, dos chamados desenvolvimentistas. Natural esta atitude de Medellín dado que o papa, na *Populorum Progressio*, tinha assumido o linguajar desenvolvimentista dos técnicos, apelando para a generosidade das nações industrializadas e das classes dirigentes latino-americanas. Montero (1991) afirma:

Nos países do Terceiro Mundo, a presença da Igreja nos meios de comunicação (e conseqüentemente na sociedade e na cultura) será equacionada a partir da problemática do desenvolvimento, problemática, aliás, de governos e movimentos políticos nos anos 50 e 60. nesse momento começam a proliferar por toda a América Latina planos de desenvolvimento tal como a Aliança para o progresso que aposta na tarefa educativa como instrumento de superação da pobreza. A partir do Concílio, a Igreja se deixa contagiar pela idéia de progresso e pela crença de que o desenvolvimento é possível na periferia do sistema capitalista. Paulo VI chega a afirmar em 1968 que a paz mundial depende da superação das desigualdades econômicas das nações. 'O progresso é o novo nome da paz', anuncia o pontífice. (Montero, p.83)

Obviamente que o desenvolvimentismo não se configurou na América Latina como sinônimo de paz. Na opinião dos melhores analistas da situação latino-americana os adeptos às teorias desenvolvimentistas eram justamente os responsáveis pelo subdesenvolvimento; afinal, como esperar que grupos que durante séculos exploraram e dominaram o continente latino-americano possam, de repente, atuar como benfeitores? De qualquer forma, Medellín de forma geral também apostou no desenvolvimento como fator de transformação social; contudo, desviando o olhar para a situação do povo latino-americano e não aos interesses das classes dirigentes. Medellín conseguiu avançar em relação à encíclica *Populorum Progressio* já que apelou para a consciência política dos povos situando o agente político, o ator histórico principal nos povos; diferente da *Populorum Progressio* que quando tratou de pensar na maneira de sair da situação de injustiça que assolava o povo da América Latina não foi além do desenvolvimentismo. Segundo Montero (1991), o problema do desenvolvimento se torna a pedra de toque da Igreja latino-americana em seu trabalho pastoral num trabalho de convencimento dos líderes nacionais da necessidade urgente em se superar as desigualdades sociais muito gritantes.

As comunidades eclesiais de base (CEBs) ganharam em Medellín as suas credenciais. A partir de Medellín, proliferou-se por todo o continente latino-americano a

criação de CEBs, apesar da hostilidade da sociedade estabelecida que a acusavam de Igreja paralela, de infiltração marxista, de uma nova forma de laicismo, oposição à hierarquia, entre outros. Apesar das críticas e oposições, as CEBs se firmaram como expressão de que o povo, os leigos, representam força ativa/participativa na Igreja e foram ratificadas também em Puebla e em numerosos discursos papais.

Recurso interessante e bastante perspicaz foi a forma como Medellín extrapolou o contido na encíclica *Populorum Progressio*, para além de onde o papa Paulo VI realmente deseja. O papa não abordou nesta encíclica temas como violência e repressão, neocolonialismo e defendeu as teses desenvolvimentista; Medellín, pelo contrário, se apropriando de idéias da encíclica, prolongou-as, ampliou-as e deu o caráter libertário que acabou revelando.

Não se pode ignorar a conjuntura, o contexto histórico em que se realizou a Conferência de Medellín. Em 1968 muitas coisas aconteceram: revoluções estudantis nos Estados Unidos e na Europa, o fim das democracias na América Latina, o ano dos golpes militares, o ato institucional V no Brasil, golpes militares no Peru e no Panamá; os anos 60 foram, segundo muitos analistas, os anos de triunfo do capitalismo ocidental. Sem dúvida, as circunstâncias para a realização da Conferência de Medellín foram providenciais. A Conferência de Medellín ratificou a teologia da libertação que se encontrava em gestação, oferecendo-lhe condições de divulgação por todo o continente; ainda que, mais tarde, em Puebla, exista uma tendência em nomeá-la como um desvio das conclusões de Medellín, como uma máscara marxista.

Como qualquer fato histórico, a Conferência de Medellín também teve suas limitações em virtude do contexto da sociedade latino-americana e também pela fase de evolução da Igreja. Dentre as limitações apontadas por diversos historiadores em relação à Conferência de Medellín, três merecem destaque: a *fraqueza da crítica interna da Igreja*; o documento de Medellín foi extremamente corajoso na crítica lúcida e aguda da sociedade latino-americana, contudo, não houve a contrapartida da autocrítica acerca da ação e participação da Igreja na formação de uma situação de subdesenvolvimento, a *ambigüidade das propostas em vista do desenvolvimento* que, em alguns momentos, principalmente quando trata da pastoral das elites e movimentos leigos, o texto de Medellín fica preso às teses desenvolvimentistas de tal forma que, em muitos momentos – embora não seja a tônica do documento – fica suposto que o desenvolvimento fará a conversão espontânea das elites que levaram o continente a profundas injustiças e, por

fim, a outra limitação da conferência está na *Igreja branca e latina* que não trata de índios e negros, absorvendo-os numa cultura única, com problemas evidentemente brancos.

Dez anos depois de Medellín acontece Puebla. Na verdade, a Conferência de Puebla foi uma possibilidade, para muitos de seus participantes, em reequilibrar Medellín e, talvez, corrigir algumas coisas afirmadas em 1968. Segundo Ramirez (1988), o documento de Puebla tratou dos problemas sociais da América Latina como uma natural consequência da transição de uma sociedade agrária para urbano-industrial o que acabou gerando inúmeros debates. Para alguns historiadores o documento de Puebla é ambíguo na medida em que não condena nenhum regime social ou político; contudo, o documento de Puebla reafirma e, em certa medida, reforça, muitas das questões abordadas em Medellín. O documento de Puebla reforça uma das idéias fundamentais de Medellín: a relação entre projeto de Deus e projeto humano e, nesta ótica, a salvação está relacionada com o envolvimento e comprometimento com a realidade. Todo o documento está marcado pela análise da realidade de injustiça dominante.

O documento de Puebla retoma uma questão bastante cara à Conferência de Medellín: a libertação. Em Puebla, o conceito cristão de libertação se realiza na vida dos povos, abarcando todas as dimensões da existência humana. Enquanto em Medellín, em nome de uma educação das consciências, se propunha uma educação libertadora, em Puebla se fala de uma evangelização libertadora e, ainda que possa desejar corrigir desvios da teologia da libertação, acaba por assumir seus temas centrais. Em Puebla se fala da evangelização libertadora e, sem rodeios, trata da questão do pecado social, conceito muito discutido e que pode estar sendo utilizado em substituição à *estrutura de pecado*, no contexto de referência às situações opressivas, agora muito piores que em 1968. Outro tema central em Puebla é a opção preferencial pelos pobres, consequência bastante natural das análises e críticas feitas durante a conferência, ratificando assim opção já feita em Medellín.

É bastante evidente em Puebla o nexos existente entre análise da realidade e vida pastoral. A análise de elementos sociais, econômicos, culturais e políticos constituem a condição essencial de intervenção pastoral; é preciso conhecer a realidade concreta do homem para que se possa atuar diante daquilo que o oprime. O conceito de pecado é nuclear na teologia da libertação e freqüente, central, em Medellín e mais fortemente em

Puebla: não se pode separar o pecado da situação de miséria e opressão; assim, em Puebla, o processo de libertação do homem começa pela superação da injustiça social, passa pela tomada de consciência da dignidade humana. Em suma, Puebla confirmou Medellín, avançou e aprofundou suas grandes opções, alargando as bases do consenso eclesial. Referindo-se a Puebla, diz L.Boff (1998):

O balanço de Puebla é positivo: consagra-se o rumo da caminhada da Igreja desde Medellín; as grandes opções dos últimos anos foram agora confirmadas e sacramentadas. Se na fase preparatória havia intranquilidade em relação à linha de fundo da Igreja, orientada pelo interesse de libertação, justiça social, direitos humanos, opção pelos empobrecidos e sua forma de associação (as comunidades de base), agora todos os fantasmas foram exorcizados. A direção foi socializada. O avanço não se fez tanto para frente, mas antes para os lados e para o fundo. A base de sustentação do caminho está agora muito mais larga e oficialmente reconhecida. Se Medellín significou o batismo da Igreja latino-americana, Puebla pode ser considerada e celebrada como sua confirmação. (L.Boff, p.96).

Segundo L.Boff (1998), a conferência de Puebla abre possibilidades futuras para que, no campo social, a temática da libertação integral seja historicada de forma concreta: a libertação econômica, social e educacional se constituindo no passo mais importante do compromisso cristão. Ainda na perspectiva de Puebla, a promoção dos direitos humanos se concretizará como a promoção dos direitos sociais das maiorias cabendo também à Igreja, aprofundar a educação popular na linha de uma opção por uma sociedade alternativa e um descompromisso mais forte com o sistema imperante.

Se as conferências de Medellín e Puebla marcaram o início da Igreja latino-americana e sua inserção nas questões sociais, o mesmo não se pode afirmar a respeito da conferência de Santo Domingo. Como já foi dito, a conferência de Santo Domingo pretendeu um ajuste às direções e encaminhamentos de Medellín e Puebla. O documento de Santo Domingo não deixa de tratar as questões sociais; contudo, o faz de maneira mais formal do que real, não sendo percebida como integrada ao tecido do texto. Sem dúvida, a dimensão mais privilegiada é a evangelização explícita; a ênfase do documento é estritamente religiosa e Cristo é seu eixo teológico. Segundo C.Boff (1993) não falta ao documento teor utópico quando trata da tarefa missionária da Igreja; contudo, a tensão utópica é rompida quando se trata da mudança social (C.Boff, p. 24). Em Santo Domingo fica extremamente complicado o tratamento das questões sociais quando se propõe uma perspectiva essencialmente religiosa, aproximando, por exemplo, questões relacionadas à cultura muito mais ao religioso do que às estruturas sociais.

Além do mais, tratando-se de uma questão tão profunda como é a da cultura, o documento de Santo Domingo não poderia, certamente, encontrar um conceito único, homogêneo, cartesiano que a definisse; contudo, o documento de Santo Domingo revela e também menciona “a escassa presença da Igreja no campo cultural (...) antropológico-social” (DSD, 199). Além desta complexidade científica, os delegados presentes em Santo Domingo também ficaram divididos ao discutir a questão da cultura já que havia, entre eles, interesses e lugares sociais bastante distintos a partir dos quais organizam seus discursos bem como suas práticas pastorais.

Optando por uma iluminação doutrinal em lugar da descrição da realidade, como feito em Medellín e posteriormente em Puebla, o documento de Santo Domingo sofre um deslocamento dispersivo e atomizante, ou seja, o documento apresenta estilhaços, fragmentos da realidade, sem, contudo, apresentar uma discussão mais sistematizada, analiticamente organizada. Este caráter dispersivo do documento, e obviamente da conferência, prejudica a reflexão em torno de questões como cultura, das cidades, do papel da Igreja, entre outros. Sinal evidente desta fragmentação do real bem como a variedade de discursos é a confusão que o documento apresenta entre cultura e cultura cristã, tomando-as, em muitos momentos, como sinônimos; neste sentido, Puebla foi mais cuidadosa ao optar por seguir os passos da *Gaudium et Spes* onde a cultura indica a “maneira particular como em determinado povo cultivam os homens sua relação com a natureza, suas relações entre si próprios e com Deus, de modo que possam chegar a ‘um nível verdadeiramente e plenamente humano’” (DP, p.184). Assim, extrapolando Puebla, se a cultura codifica a vida particular e integral dos grupos sociais então é a vida particular e integral destes grupos que devem se constituir em marcos iniciais para o trabalho de evangelização, e não como aponta Santo Domingo. Acerca desta confusão conceitual sobre cultura, diz Süß (1993):

A visão cética do mundo nas *Conclusões de Santo Domingo* contrasta, às vezes, com a visão otimista da *Gaudium et Spes*. O diálogo entre ‘cultura cristã’ e as culturas não é um diálogo em pé de igualdade. É o diálogo entre o perfeito e o imperfeito. O diálogo inicia um processo de purificação e transformação das culturas até estas se tornarem ‘cultura cristã’. ‘A fé, ao encanar nessas culturas, deve corrigir seus erros e evitar sincretismos’. Por outro lado, a identificação do evangelho com a cultura cristã, hegemônica e padronizada, remete os sujeitos de outras culturas a condições coloniais de evangelização. No âmbito de cultura cristã, o próprio linguajar das *Conclusões*, ao falar em penetrar, invadir, incorporar, torna-se agressivo e machista, lembrando as práticas coloniais do passado. A tentativa de impor signos (símbolos, ritos, costumes) universais da cultura cristã para obter significados

universais, favorece sincretismos. As pressões universalizantes frente a uma determinada cultura sempre levam à clandestinidade de práticas particulares [...] Uma cultura cristã não responde à particularidade e pluralidade cultural dos povos latino-americanos e caribenhos, nem aos múltiplos cristianismos vividos no mundo. (Süss, p.177).

Assim, uma cultura cristã, perfeita, logo historicamente inexistente, não pode se constituir em parâmetro, paradigma utilizado pela Igreja no tratamento de homem concreto, historicamente situado. Talvez esta seja uma das tensões constantes no documento de Santo Domingo, a busca do equilíbrio entre cultura e cultura cristã, singular e plural, universal e particular, entre outros. O fato é que, se Santo Domingo apresenta uma clara consciência da situação latino-americana e, em certa medida, ratifica as conferências anteriores, parece não revelar esta mesma consciência e clareza nos métodos e estratégia a serem desenvolvidos pela Igreja, fazendo da “nova evangelização” uma panacéia de tudo, cabendo ao clero assumir a liderança por tal evangelização. Comblin (1993) faz uma severa crítica ao documento de Santo Domingo, e afirma:

A grande vitória romana foi ter conseguido a eliminação total da retórica da libertação. Este é o grande contraste com Medellín e Puebla. Conseguiram suprimir a teologia da libertação e isto está sendo considerado uma grande vitória. Ora. A teologia da libertação procurava renovar a síntese bíblica na qual o evangelho sempre diz respeito às coisas concretas da vida: às esperanças dos homens, os sofrimentos, as doenças, as opressões e assim por diante. Rompeu-se a unidade. Doravante evangelização será o setor dominante da Igreja: promoção humana e inculturação serão apêndices reservados a algumas comissões especializadas como na cúria romana; não vão interferir na organização da Igreja. (Comblin, p.217).

Dessa forma, parece que, para Santo Domingo, a propalada nova evangelização e demais ações da Igreja serão realizadas com e pelas estruturas existentes atualmente, ainda que se tenha a clareza de que tais estruturas surgiram e se mantiveram às custas da velha evangelização e dos métodos e expressões por ela criados.

O que se pode depreender de tudo isto é o evidente conflito em que foi produzido o documento de Santo Domingo: é um texto de leitura complicada, retorcido, que não tratou diretamente sobre o homem e seu ambiente social; contudo, algumas considerações realizadas por diferentes comissões ratificam a anunciada continuidade de Medellín e Puebla: suscitar uma humanização libertadora e integral a partir de uma opção preferencial pelos pobres, a luta pelos direitos humanos e sociais como mediação privilegiada da tarefa humanizadora, compreender a pluralidade cultural que marca o

continente latino-americano, cuidando e fomentando seus valores, particularmente aquelas que são exploradas e oprimidas.

### **5.- A educação nos documentos episcopais**

O documento de Puebla procura fazer uma análise da realidade educacional na América Latina e denuncia a insuficiência de oportunidades educativas, profundamente marcada pela situação de pobreza do povo latino-americano, uma aceleração da demanda em educação em todos os níveis, um distanciamento da educação nas exigidas mudanças para uma sociedade mais justa, uma visão marcadamente utilitário-individualista como simples meio de assegurar um porvir. Apesar da expansão de atendimento escolar durante a década de setenta, o documento de Puebla afirma que subsistem carências como a ausência de mais de 20% das crianças entre seis e onze anos do ensino fundamental do sistema escolar, alto nível de evasão, ausência de escolas adequadas às zonas rurais e por isso o analfabetismo é persistente. Ainda segundo o documento, a escola aparece como uma instituição que não se situa no contexto social e necessita de mecanismos que lhe permitam levar em conta as condições e necessidades do ambiente social e cultural.

O documento de Medellín concentrou seus esforços na discussão acerca do homem situado na transformação e no acelerado desenvolvimento da América Latina e, junto com esse desenvolvimento, discutem-se as injustiças estruturais, misérias, dependências, marginalização, tudo como consequência de uma ordem orientada para o lucro econômico. É nesse contexto que a Conferência de Medellín discute a educação, reconhecendo que tal educação, no âmbito da América Latina, ainda está fortemente presa a conteúdos desvinculados da realidade social, métodos didáticos passivos centrados apenas na informação, orientação elitista e, o mais grave, orientada para a manutenção das atuais estruturas desenvolvimentistas que subordina o indivíduo ao mercado.

A Conferência de Medellín propõe como alternativa para a educação latino-americana a chamada *educação libertadora*, destinada a ser um fator de mudança social e busca da libertação integral. A concepção de educação libertadora como saída para a solução dos graves desvios da educação na América Latina está presente em todo o documento de Medellín e, cabe a essa educação, ajudar o homem a libertar-se de todas



as servidões, pois, segundo Medellín, a educação libertadora torna o educando sujeito de seu próprio desenvolvimento.

A Conferência de Puebla, diferentemente de Medellín, concentra sua reflexão sobre um objeto específico da Igreja – a evangelização, e é nesse contexto que situa a educação. Assim, embora o documento de Puebla dedique um capítulo à educação, é preciso discuti-la a partir das idéias de todo o documento. No âmbito do documento de Puebla, a educação tem por finalidade ajudar as pessoas a crescerem como tais e seu objetivo é a plenitude do homem (DP, p. 329) onde a capacitação para o trabalho, a formação profissional, como a própria instrução, são elementos integrantes, mas periféricos ao essencial do fato educativo, uma vez que a educação não está a serviço da economia, mas a serviço do homem, de um homem existente e situado numa realidade concreta, afirma o documento.

Em Medellín propõe-se uma educação libertadora; Puebla aprofunda este conceito de educação libertadora no âmbito do trabalho de evangelização. Se em Medellín o conceito de libertação fez contraposição ao conceito de dependência, Puebla contextualiza libertação no que denomina pecado social e afirma a educação como uma instância que educa o cidadão para a vida política, conscientizando-o acerca da realidade sociopolítica em que vive. O documento de Puebla amplia o campo da educação ao estabelecer uma clara relação entre educação e trabalho e alerta para a necessidade dos educadores em se esforçarem para conferirem a seu ensino um conteúdo que valorize o trabalho, a condição dos trabalhadores, a cultura popular, o conhecimento das situações concretas de pobreza, marginalização e injustiça social. Por fim, o documento de Puebla reconhece que na sociedade atual não se educa só na escola, pelo contrário, a educação é um fato permanente que abrange toda a vida e que se exerce com novas metodologias, o que justifica os atuais discursos de novas formas educativas.

Se nas Conferências de Medellín (1968) e de Puebla (1979) é possível localizar e discutir propostas para a educação na América Latina, para o bem da verdade mais explicitamente em Medellín do que em Puebla, o mesmo já não se pode afirmar para a Conferência de Santo Domingo (1992). Como já foi dito, parece ter ocorrido em Santo Domingo aquilo que Clodovis Boff (1993) chamou de ajuste pastoral, um redirecionamento global da Igreja latino-americana.. Esse redirecionamento pode ser percebido já no abandono do método ver-julgar-agir e a eliminação do termo *libertação*

dando lugar a *promoção humana*. Obviamente essa supressão do termo libertação e do método ver-julgar-agir no documento de Santo Domingo irá refletir sobremaneira nas formulações da Igreja latino americana, particularmente a do Brasil, na educação.

Pouco antes da Conferência de Santo Domingo, que foi realizada em outubro de 1992, realizou-se, no Brasil, em maio de 1992, a 30ª Assembléia Geral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com o tema *Educação, Igreja e Sociedade*. Nesta assembléia, a CNBB entende que a educação não é um problema isolado e se encontra estreitamente relacionado aos impasses de fundo vividos pela economia, na política e na cultura, associando-se a um quadro conjuntural negativo – desemprego, arrocho salarial, concentração de renda e recessão. O documento produzido pela CNBB a partir desta assembléia retoma o diagnóstico já feito em Medellín – ausência de crianças que nem chegam a freqüentar a escola, altos índices de reprovação e evasão conduzindo ao fracasso escolar, acentuada seletividade do sistema educacional, inadequação da escola à realidade do aluno, ingresso precoce da criança no mercado de trabalho. Como podemos ver, a CNBB reafirma o diagnóstico feito pelo episcopado latino americano em Medellín e ratificado em Puebla.

Outra questão abordada pelo documento da CNBB é a educação popular, entendida como uma educação que transcende os aspectos da pura alfabetização concebendo, assim, as relações sociais como lugar privilegiado dos processos educativos. Diz o documento ao tratar da educação popular:

A educação popular tem provocado reações e compreensões diversificadas. Dentre essas, destaca-se para os educandos, uma possibilidade de sistematizar seus anseios, necessidades, e apreender um instrumental técnico-científico para a solução de seus problemas. Para os educadores, um constante interrogar-se sobre sua cosmovisão e sua relação enquanto mestre; para os pensadores, um alerta para o perigo de reduzir o conceito 'educação' à instrução acadêmica. Para os políticos, uma constante denúncia da precariedade do sistema oficial de ensino. Para seus propagadores, uma tensão constante, harmonizar planejamento com participação, autoridade com troca de saberes, e instrução técnico-científica com a formação para o exercício da cidadania. Para as instituições de educação, alguns problemas: absorver essa realidade no sistema oficial e reconhecer a capacidade técnico-prática dos profissionais formados na escola da vida. (CNBB : 1992, p. 16)

Como podemos perceber, a CNBB quando trata da educação popular a vê no horizonte da formação integral do educando de tal forma que este educando possa participar conscientemente e ativamente de todos os processos sociais; objetivos que se coadunam aos explicitados em Medellín e Puebla quando se propunha uma *educação*

*libertadora*. O documento dos bispos brasileiros se posicionam diametralmente contra uma educação que busque exclusivamente a preparação de mão-de-obra para o mercado, com finalidade técnico-lucrativa, sem que se evidencie o papel humano do trabalhador e o sentido cultural do trabalho. Dessa forma, a CNBB reafirma sua opção pela educação anunciada em Medellín:

Toda educação tem uma dimensão política, mesmo se implícita, pois seu sentido é a busca do bem comum. O processo educativo (metodologias, técnicas, conteúdos, relacionamento) tanto pode favorecer à formação de pessoas capazes de impulsionar as necessárias transformações do mundo e de resistir às opressões que condicionam nossa época, quando pode ceder às forças de desumanização que mantêm as pessoas e os grupos em situação de dependência manipulando-os e sujeitando-os a estruturas injustas. Nessa última hipótese impedirá as pessoas de exercerem suas prerrogativas como seres livres e responsáveis. Deixa, assim, de ser educação verdadeira para converter-se em instrumento condicionador de homens e mulheres acomodados, alienados ou apenas revoltados (CNBB : 1992, p. 44)

O reconhecimento da Igreja do Brasil, através da CNBB, do caráter político da educação, e diante das recomendações que faz aos diferentes segmentos sociais, mostra de forma inequívoca persistência das Conferências de Medellín e Puebla na compreensão do papel da educação no âmbito social bem como a responsabilidade da Igreja diante dessa educação, nas palavras da CNBB, *libertadora* e não manipuladora. Nesse contexto, o documento entende que cabe às instituições educativas ter consciência da dimensão política de sua ação pedagógica e posicionar-se através de seus objetivos e práticas a favor da humanização e construção de uma nova sociedade de tal forma que a cidadania possa se traduzir na consciência de direitos e deveres do cidadão; cabendo-lhes, ainda, perceber a não neutralidade das ações que empreendem. A opção pelo trabalho educativo com as classes populares é assim reafirmado pelo documento:

A educação evangélico-libertadora transforma o educando em sujeito do próprio desenvolvimento e do desenvolvimento social [...] Sua prática é essencialmente dialógica [...] A educação evangélico-libertadora desafia o educador, as instituições, os conteúdos, as metodologias e as relações educativas exigindo a revisão continuada de práticas educativas que, muitas vezes, favorecem as desigualdades sociais, a eliminação dos mais pobres, reforçando o individualismo, a competição; favorecem, enfim, o próprio sistema injusto que se denuncia verbalmente. É preciso ter coragem para assumir um processo educativo global que parta de um novo lugar social – isto é, das multidões marginalizadas – que se oriente e vá até os novos sujeitos históricos da sociedade que emerge. Qualquer trabalho educativo, em qualquer meio social, deve ser revisado a partir do lugar dos interesses sociais dos grupos historicamente colocados à margem da vida social, econômica, política, cultural

e religiosa. Isso questiona a instituição e o educador e exige deles uma opção. (CNBB : 1992, p. 63)

No discurso da CNBB, tal qual nos documentos de Medellín e Puebla, é possível identificar muitos elementos das concepções de Paulo Freire quando trata da pedagogia libertadora: a educação é gerada pela sociedade, e não especificamente nas instituições escolares (*a educação é mediatizada pela realidade apreendida, de onde se extrai o conteúdo*), o educando não é mero receptor passivo dos conteúdos elaborados (*educação bancária*), valorização da memória cultural do povo e sua capacidade crítica, conteúdos significativamente relevantes (*temas geradores*), relação educador-educando pautada no diálogo (*educação dialógica*), desenvolvimento da capacidade crítica diante da sociedade (*estudo da realidade*).

Como podemos perceber, a posição da Igreja do Brasil frente à educação, às vésperas da Conferência de Santo Domingo, não muda diante do que já havia sido proposto nas duas conferências anteriores. O fato é que, se a Conferência de Santo Domingo não avançou muito no que diz respeito à educação, também não impediu que continuassem vivas as orientações anteriores e, para lembrar, cito novamente o que disse Clodovis Boff (1993): *Santo Domingo é música latino-americana, tocada com guitarra romana* (p. 11).

De uma forma geral, o documento de Medellín apresenta explicitamente concepções da *educação libertadora* enquanto o documento de Puebla, ainda que confirme e ratifique as proposições de Medellín, aposta no que denominou *evangelização libertadora*; o documento de Santo Domingo, contudo, não aprofunda tampouco apresenta propostas efetivas para o campo educativo. No capítulo seguinte discuto algumas aproximações entre Teologia da Libertação (TdL) e Educação Libertadora (EL) nas perspectivas apontadas nos documentos ora apresentados bem como a nomenclatura e conceitos por eles adotados quando referem-se à educação.

---

## TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E EDUCAÇÃO LIBERTADORA

### 1.- A Teologia e a Pedagogia

Antes de iniciar uma reflexão acerca da relação teologia da libertação – pedagogia libertadora, é preciso que se esclareça o que realmente se pretende com essa discussão; daí, a necessidade de se discutir a conceituação dos vocábulos teologia, pedagogia e libertação. Dessa forma, parece necessário uma reflexão preliminar acerca da natureza e objeto de estudo tanto da teologia quanto da pedagogia para que algumas aproximações possam ser feitas.

#### 1.1.- A Teologia e seu campo de estudo

É preciso percorrer diversos caminhos a fim de que fique claro o caráter da teologia e seu estatuto. A via etimológica não parece ser o caminho mais apropriado para a consecução de tal objetivo; contudo, a abordagem etimológica se constitui numa primeira via de acesso para a compreensão do campo de estudo da teologia onde *Theós* se refere a Deus e *Logia* significa estudo; como se vê, não se avança muito com a simples análise etimológica. Uma outra via para a compreensão do que trata a teologia é a via histórica onde, segundo Libânio (1987), ao longo da história, o termo *teologia* assumiu diversos sentidos: como discursos que tratam dos deuses e relatos mitológicos, como uma das subdivisões da filosofia teórica, uma reflexão sobre o ser, entre tantos outros. De qualquer forma, o sentido atual, sistemático, para o emprego do termo teologia varia muito de autor para autor mas, genericamente, é entendido como uma reflexão metodológica, sistemática e rigorosa sobre a fé cristã. Libânio (1987) assim define teologia:

A teologia liga-se ao concreto da vida humana. É impulsionada pelas experiências humanas. Procura falar a essas experiências de modo perceptível. Tem, portanto, uma relação com o nível empírico, sem confundir-se com ele. Poderíamos definir este *nível empírico* como o do conhecimento dos mecanismos de funcionamento das estruturas da realidade. É o nível em que as ciências exatas, verificáveis trabalham. Para isso, elas usam o método da observação, da verificação, da falsificação. Suas interpretações devem ser testadas, verificadas, comprovadas pelos fatos, pelas experiências. Apesar de relacionar-se com ele no duplo movimento da captação da realidade e da devolução do dado pensado à luz da Revelação a esta mesma realidade, a teologia não se situa especificamente nele. Ela não se concentra em conhecer as estruturas e mecanismos da realidade. Este conhecimento lhe serve como condição prévia ou como necessidade para mediatizar seus conhecimentos em vista de uma ação. (Libânio : 1987, p. 217)

Como se vê, a teologia ocupa-se também com o sentido histórico e humano, que o homem foi tematizando e descobrindo ao longo da história, articulando assim três níveis de análise: o nível empírico – a descrição, estudo e análise de um dado fenômeno, o nível filosófico – que tem sentido no horizonte de sua vida humana e histórica e, por fim, o nível teológico – que trata do designio de Deus. Assim, segundo Gustavo Gutierrez (1975), a teologia deve ser entendida como uma reflexão crítica sobre a práxis dado as novas relações que se estabelecem entre homem e natureza, nascidas do progresso da técnica e da ciência bem com as relações que os homens estabelecem entre si, de tal forma que o pensamento teológico seja orientado para uma reflexão sobre o sentido da transformação da sociedade e sobre a ação do homem na história.

## 1.2.- A Pedagogia e seu campo de estudo

Definir o campo de estudo, o estatuto da pedagogia não é uma tarefa fácil e está longe de ser uma discussão terminada; assim, apresentarei de forma sucinta algumas contribuições de diferentes autores acerca da natureza e constituição da pedagogia como ciência; obviamente, não é esta a intenção desta pesquisa, afinal, o acúmulo da produção acerca desta temática demandaria uma outra pesquisa. Dessa forma, tal como foi tratada a teologia, apresentarei as possibilidades de compreensão do termo *pedagogia* bem como as dificuldades encontradas em tal conceituação.

Para Luzuriaga (1961) a pedagogia é, ao mesmo tempo, arte, técnica, teoria e filosofia, o que evidencia, de início, a complexidade do estudo do fenômeno educativo

dado as inúmeras possibilidades teóricas de abordagem. Luzuriaga trata pedagogia como sinônimo de educação não estabelecendo nenhuma problematização acerca de seu estatuto teórico ou científico – a pedagogia se constitui em ciência dado ter um objeto específico, que é a própria educação e um método próprio (observação, experimentação, compreensão e interpretação). Acerca da compreensão do que seja educação, afirma Luzuriaga::

Se deseja definição mais sucinta da educação, creio que se poderia enunciar da seguinte maneira: a educação é uma função real e necessária da sociedade humana, pela qual se busca desenvolver ou facilitar o desenvolvimento da vida do homem, e introduzi-lo no mundo social e cultural, apelando para sua própria atividade. (Luzuriaga, 1961, p.43)

Para alguns autores, a ciência pedagógica tem se diluído nas ciências da educação, conferindo à pedagogia o estatuto de ciência prática. Para Freitas (1994), a identidade de uma disciplina é a sua especificidade epistemológica e, como as ciências aplicadas à educação carecem deste estatuto epistemológico próprio, passam a não ter existência própria, mas somente se relacionada à área do conhecimento da qual derivam; dito de outra forma, ciências como a psicologia da educação ou sociologia da educação, por exemplo, chamadas por Luzuriaga de ciências relacionadas, dão sustentação à pedagogia e só têm sentido quando se referenciada às ciências de origem – no caso a psicologia e a sociologia. Da mesma forma, Freitas afirma que a pedagogia é essencialmente prática, faltando-lhe uma especificidade epistemológica.

Em que pese todas essas discussões e análises, é exemplar a afirmação de Mialaret & Dottrens (1975) quando diz que a educação sempre existiu, em todos os tempos e lugares, e que está intimamente ligada às relações dos humanos entre si, enquanto a pedagogia, definida de forma provisória e sumária, não tem o mesmo caráter universal e permanente que tem o fenômeno educativo. Isso posto, esta pesquisa tratará da pedagogia entendendo ser a educação seu objeto privilegiado, ainda que compreenda a evidente subordinação deste objeto às ciências de referência que constituem o que se tem denominado ciências da educação.

## 2.- A categoria *libertação* no âmbito da Teologia e da Pedagogia

O vocábulo *libertação* tem sido utilizado em diferentes contextos e de forma tão diversa que exige uma discussão prévia. Como afirma L.Boff (1976), a experiência

sócio-política do subdesenvolvimento tem levado à consciência de libertação, criando um horizonte novo e uma ótica pela qual se pode compreender o passado sob as condições do presente e iluminar dimensões ocultas mas presentes em qualquer articulação humana; como lembra Gutierrez (1984), a categoria libertação representa uma tentativa de ruptura em todos os níveis e com todas as situações de injustiça que impeçam o homem ao seu desenvolvimento integral permitindo dois níveis de significação: o primeiro, libertação como uma aspiração das classes sociais e dos povos oprimidos tendo em vista o aspecto conflituoso do processo econômico; o segundo, como uma forma de conceber a história como processo de libertação de homens e mulheres que vão conscientemente assumindo o próprio destino. Isso posto, é nessa perspectiva que tal categoria será compreendida neste trabalho – como uma exigência do desdobramento de todas as dimensões da pessoa, como requisito para construção de uma sociedade qualitativamente diferente.

## 2.1.- Teologia e Libertação

A fim de clarear a compreensão acerca da relação teologia e libertação é necessário discutir de que libertação está se tratando quando referenciada à teologia. O antecedente imediato da categoria *libertação* no vocabulário teológico latino-americano pode ser encontrado na *Populorum Progressio* de Paulo VI. A partir da década de 50 falou-se muito sobre desenvolvimento como um projeto de tirar o povo latino-americano de sua condição de miséria; afastando-se um pouco desta idéia, Paulo VI fala do desenvolvimento integral já que a simples idéia de desenvolvimento econômico – ligada à índices materiais e econômicos – descuidava das outras dimensões da vida humana o que levou à utilização do vocábulo libertação durante a Conferência de Medellín (1968). A utilização do vocábulo libertação, embora utilizado em Medellín, não fora dominante. Em linha direta com a *Populorum Progressio*, o documento de Medellín refere-se com mais freqüência ao desenvolvimento integral; contudo, é possível notar no texto oficial de Medellín uma evolução crescente rumo ao termo libertação, tomado como sinônimo de desenvolvimento integral. Apresentando matizes ricas como a idéia de superação de toda servidão – libertação econômica, social, política, cultural etc., o homem como sujeito de seu próprio destino, a superação da dependência, a idéia de libertação e teologia, conseqüentemente teologia da libertação, assume um estatuto eclesial a partir da conferência de Medellín.



A teologia da libertação, doravante referida como TdL, se constitui num fenômeno público que extrapolou os limites da Igreja. Leonardo Boff (1975) afirma que o importante não é a teologia da libertação, mas a libertação histórica do povo, onde a práxis libertadora exige uma racionalidade adequada, capaz de procurar as mediações teóricas que melhor desvendem os mecanismos geradores da opressão e que transcenda a mera catarse verbal das denúncias de opressão. Além daqueles que defendem de forma incondicional a TdL existem também aqueles que recomendam prudência vislumbrando um perigo latente da TdL transpor a militância religiosa para a militância política, de tal forma que, ao supervalorizar a práxis, a teologia arrisca-se a cair seja no empirismo (Teologia provinda unicamente da práxis), seja no pragmatismo (Teologia orientada exclusivamente para a práxis), seja no empirio-pragmatismo, ao que se recomenda um discurso teológico disciplinado metodologicamente e crítico em relação às mediações utilizadas. Contestando tal proposição, Boff, L. (1978) afirma que a TdL se constrói, fundamentalmente, à base de três mediações: a mediação sócio-analítica (ver), a mediação hermenêutica (julgar) e a mediação prático-pastoral (agir) e afirma que romper a unidade entre essas três mediações é que levará ao sociologismo, ao teologismo ou, ainda, ao pragmatismo social.

Ratzinger (1984), na conhecida *Instrução sobre alguns aspectos da teologia da libertação*, faz severas críticas à TdL, onde o ponto mais crítico é a relação entre TdL e marxismo levando Boff, C. & Boff, L. (1984) afirmarem que *Marx não é pai nem padrinho da teologia da Libertação (p. 118)*; para os autores a TdL sempre se utilizou do marxismo como mediação, como ferramenta intelectual, instrumento de análise social. Alguns autores, entre eles Lorscheider e Brasil (1984) afirmam que falta à instrução vaticana um justo equilíbrio entre dois antagonismos que trabalham o mundo de hoje, de forma particular, o mundo latino-americano: o capitalismo e o marxismo uma interpretação unilateral do documento acerca dos sistemas sociais, forma esta de interpretação já abandonada pela Igreja desde o Concílio Vaticano II, além da evidente falta de finura no texto da instrução que piora quando se discute o problema da mediação das ciências sociais e ignora a tradição intelectual e a metodológica do trabalho latino-americano. Obviamente, Boff, C. & Boff, L. (1986) não ficaram fora desse debate; para os autores o estilo e o tom do documento são pouco adequados ao tema abordado, predominando o gênero doutrinário, abstrato, discorrendo sobre idéias e ideais libertários da cultura dominante. Leonardo Boff (1987) apresenta sua

compreensão de libertação como uma categoria cujo espectro abarca várias dimensões. Acerca do que denomina conteúdo pedagógico de libertação, afirma:

Libertação é a palavra daqueles que tomaram consciência de sua opressão histórica, que a rejeitam e que querem resgatar a liberdade cativa mediante um projeto alternativo de sociedade de cunho democrático, popular e social [...] A categoria libertação estabelece uma relação nova entre agente social e povo, entre o poder político e a sociedade civil, entre o professor e o aluno. Libertação implica partir das capacidades do outro, negar-se a impor-lhe receitas e criar condições para que exerça sua liberdade e criatividade. O brasileiro Paulo Freire elaborou toda uma "Pedagogia do oprimido" e uma compreensão da 'Educação como prática de liberdade'. (Boff, L. : 1987, p. 847)

Agostini (1990) se reporta à Paulo Freire quando discute a questão consciência e conscientização. Mesmo não reconhecendo Paulo Freire como o criador do vocábulo *conscientização*, o autor atribui a Paulo Freire a explicitação prática e teórica dada a este conceito tornando-o elemento básico de toda a educação que pretende ser libertadora. Segundo Agostini (1990) os movimentos populares propiciaram um enriquecimento importante às práticas e às teorias da conscientização o que permitiu uma evolução desses movimentos, muitos deles ligados à Igreja. A partir disso, afirma Agostini, redescobre-se a importância de uma educação que parta das lutas cotidianas para permitir um olhar crítico sobre a caminhada dos próprios movimentos e sobre a organização da sociedade em geral.

Sem dúvidas, os anos noventa marcam reflexões profundas por parte dos teólogos da libertação acerca da ação da conjuntura da Igreja católica. Clodovis Boff (1996) afirma que *a proposta predominante neste Pontificado é a de uma Igreja de autoridade/obediência e não a de uma Igreja comunhão e participação* (p. 147). Acerca da possível crise vivida pela TdL nos anos noventa assim se pronuncia Enrique Dussel (1999):

Na verdade, a teologia da libertação no início da década de 1990 enfrenta certamente novos desafios, muito diferentes dos que enfrentou em fins da década de 1960, quando teve origem. Ficar 'dormindo sobre os louros'- como reza o dito popular -, seria sumamente perigoso não só para ela, como principalmente para o povo do qual é sua expressão sincera [...] O certo é que, de qualquer maneira, a teologia da libertação enfrenta o desafio de fundamentar a práxis da libertação dos povos latino-americanos, ainda que isso a coloque no banco dos réus dos governos que oprimem os pobres [...] Alguns teólogos conservadores acreditam que a crise do socialismo e do marxismo seria também a crise da Teologia da Libertação. No entanto, e isso será visto claramente nos próximos decênios, a teologia da libertação não depende absolutamente do marxismo como sua inspiração principal. Tem, pelo contrário, a capacidade de revitalizá-

lo, se fosse necessário, e em vista do projeto histórico de libertação dos pobres, dos oprimidos no continente latino-americano. (Dussel : 1999, p. 118)

Resistirei a tentação de estender-me mais na discussão acerca da TdL, uma vez que a TdL não é o objeto de estudo deste trabalho; contudo, pode-se afirmar que a teologia da libertação sempre esteve presente em inúmeros debates empreendidos pela Igreja e que, certamente, muito orientou as reflexões acerca da dimensão educativa exercida nos/pelos movimentos populares no interior da Igreja católica.

## 2.2.- Pedagogia e Libertação

Como já explicitado, ao tratar da relação pedagogia – libertação, a pedagogia será tomada a partir de seu objeto, a educação; assim, importa discutir a relação educação – libertação. Alguns autores, com destaque para Freire, Fiori e Dussel, deram importante contribuição para o campo pedagógico ao alertarem para a existência de projetos globais e de projetos pedagógicos de dominação e, conforme Damke (1995), ao reconhecerem tais projetos possibilitaram também que fossem pensados projetos globais ou projetos pedagógicos de libertação; assim, na análise de Damke(1995), esses autores mostraram que, enquanto um projeto de dominação procura interditar o acesso das camadas populares à apropriação e à produção do conhecimento, um projeto de libertação supõe que elas não sejam meros consumidores de conhecimentos já elaborados, mas que se tornem capazes de produzi-los e de utilizá-los para transformar a realidade.

A discussão acerca da relação educação-libertação vem sempre acompanhada de reflexões sobre o que é o ser humano, de sua natureza inacabada e de sua capacidade em tomar consciência de sua incompletude, o que determina – segundo Paulo Freire – um dos traços fundamentais da consciência que é a capacidade de não se deixar aprisionar, de transcender e estar sempre em um constante processo de transformação, encontrando na libertação o núcleo originário do processo educativo; assim, tão verdadeira será a educação quanto maior for a possibilidade de libertar-se de modelos estáticos e rígidos. Dessa forma, o núcleo que sustenta o processo educativo é justamente o fato do homem não estar acabado, pronto mas, pelo contrário, em permanente construção e, por isso, estar sempre num movimento constante de busca, uma busca que se identifica com a própria educação; dessa forma, uma educação que se pretende libertadora deve,

portanto, comprometer-se com as várias faces da libertação; afinal, uma realidade multifacetada exige olhares atentos.

A questão da consciência, como ela se constitui e como as circunstâncias reais contribuem para o desenvolvimento do processo de libertação é constantemente retomada quando se trata da educação libertadora. Cunha (1980) discute a questão da consciência crítica e afirma que o termo conscientização tornou-se bastante difundido na América Latina a partir da Conferência de Medellín e com a obra de Paulo Freire ganhou expressão no meio educacional. O autor afirma que a pedagogia libertadora nasceu da experiência do pobre e, neste contexto, a atividade pedagógica libertadora tem que reconhecer o próprio papel na transformação da sociedade. Segundo Cunha :

“...educar significa, então, educar para o reconhecimento e exercício concreto dos direitos humanos, especialmente os negados pelo sistema capitalista de opressão[...] Educar então é educar para o sindicato, a associação, a participação ativa inclusive na própria escola. Já aqui a educação e a pedagogia começam a ultrapassar concretamente os muros da instituição. Há, para além destes direitos, os direitos populares e bens elementares e infra-estrutura educar, então é educar para ter e usar livremente e em quantidade devida o alimento, a água, o esgoto, calçamento, transporte, lazer, educação/cultura, atendimento médico e social, saneamento básico e, principalmente, trabalho.”(Cunha :1982, p.153)

Se reportando a Paulo Freire, Cunha (1982) afirma que a relação educador/educando e educando/educador não é apenas uma inversão de papéis, pelo contrário, exprime o nível mais profundo da pedagogia – o aprendizado da vida, a fecundidade pedagógica do acontecer humano, o que esvazia a educação como atividade explícita e específica; para o autor, a educação que se coloca na perspectiva da libertação – diferentemente da pedagogia tradicional que reproduz os quadros culturais e ideológicos do sistema, não tem como preferência a cultura do sistema dominante, mas exatamente a atitude que o oprimido toma diante da vida.

Paiva (1993) quando discute a práxis educativa dos movimentos populares, entre eles as comunidades eclesiais de base – CEBs, procura conceituar educação e, nessa tentativa, diz:

O que é educar? Como se dá esse processo? A educação, ou seja, a ação de educar, quer dizer *fazer o educando descobrir o saber-necessário-para-viver*. Um primeiro pressuposto é que a ação de educar não pertence a umas determinadas pessoas. A ação de educar não tem sujeito fixo: todas as relações sociais reproduzem ou inventam uma forma de ser-com-os-outros e é nisto que consiste a educação. (Paiva : 1993, p.618)

Para Paiva (1993) o grande mérito dos movimentos populares foi o desenvolvimento de uma democracia participativa, intimamente ligada ao sentido comunitário que neles se desenvolve. Segundo Paiva, tais movimentos propõem uma pedagogia diferente – educar o senso comunitário de tal forma que o grupo passa a se constituir o espaço da fala, da descoberta, da afetividade, da confiança onde a nota característica da educação neles praticada é a criação de um novo padrão de relações sociais; um padrão que privilegia a participação igualitária dos membros nas decisões, tanto no planejamento como na execução e na avaliação do que lhes cabe comunitariamente. Dessa forma, amplia-se o conceito de cidadania, não o enclausurando nos horizontes estreitos da inspiração individualista da vertente liberal, mas ampliando uma afirmação liberal de direitos para uma afirmação libertária de busca dos direitos sociais em favor de todos onde a idéia de cidadania não admite um modelo de desenvolvimento excludente, que privilegia o individualismo e a fragmentação social em classes ou grupos, unidos por interesses particulares corporativos reconhecendo na exclusão social a negação da verdadeira cidadania. O processo educativo tem, nesse contexto, importante papel a desenvolver – abrir os horizontes dos educandos para uma visão integradora da história onde educar é libertar da dominação, a si mesmo e aos outros. Libânio (1974) também aborda a questão da conscientização e afirma que educar na perspectiva da libertação é preparar o educando para a dupla tarefa de discernir e agir, de tal forma que educar se constitui num dos sinônimos de conscientizar. A educação vista como mecanismo de conscientização só é possível quando as pessoas intervêm na aprendizagem e se colocam em relação com outros, permitindo o estabelecimento de relações significativas entre si e; nesse contexto, a educação é libertadora, pois permite ao educando tomar consciência de sua realidade bem como de sua capacidade em transformá-la.

Diferentes autores, na tentativa de estabelecer o marco originário da educação libertadora, afirmam que o termo libertação veicula a emergência de uma nova consciência, onde a reflexão acerca do desenvolvimento e subdesenvolvimento faz com que as idéias de dependência, atraso, pobreza sejam desmistificadas passando, assim, de uma interpretação ingênua para uma compreensão crítica da realidade de tal forma que a categoria libertação acaba articulando uma atitude de afrontamento face ao problema de desenvolvimento. A educação libertadora, na sua forma sistemática e organizada surgiu, portanto, do desencanto com o desenvolvimento e promessas da década de sessenta,

promessas não cumpridas de transformação, desenvolvimento, progresso e modernização e, diante disso, a consciência libertadora acusa e recusa um sistema desenvolvimentista que gera uma rede de dependência e mecanismos de dominação. Refletindo acerca da obra de Paulo Freire, Soares (1975) procura identificar as implicações básicas decorrentes das formulações articuladas pelo MEB (Movimento de Educação de Base) aos objetivos mais amplos da educação libertadora: exigência de afirmação da pessoa humana, exigência de compromisso com a realidade, exigência de formação técnico-científica numa permanente vigilância crítica de tal forma que a técnica esteja à serviço de uma tarefa libertadora, e, por fim, exigência de consciência crítica.

Alguns autores, entre eles Stein (1975), quando tratam da educação libertadora discutem a influência do que denominou pedagogia socialista. Diz a autora:

Estariamos falseando a história da educação, se não reconhecêssemos, entre as tendências de uma 'educação libertadora', uma pedagogia socialista, que se concentra no interesse da libertação da classe trabalhadora, liberação da alienação e da exploração a que esta está submetida, na sociedade capitalista. Os elementos principais, que determinam as possibilidades e as limitações da pedagogia socialista, são a 'crítica ideológica' e o 'esclarecimento teórico', além da antecipação de formas novas de aprender e viver [...] A superação do capitalismo não se fará apenas através do esforço educacional, mas acredita-se que a consciência da exploração pode ser despertada pela educação. (Stein : 1975, p. 27)

Dessa forma, a autora acredita que o investimento na formação de educadores a partir da análise profunda das causas e dos conflitos sociais poderá contribuir para a consolidação de uma educação libertadora na medida em que tal reflexão possibilitará ao educador, e conseqüentemente ao educando, reconhecer as contradições do sistema capitalista. Emerge, assim, segundo a autora, aquilo que é próprio da educação libertadora: a consciência – e, recorrendo à Paulo Freire, afirma que na *“conscientização dos oprimidos, surgirá uma nova ‘síntese cultural’, que não pode prever nem programar – será a palavra dada por eles mesmos, amadurecendo no diálogo* (p. 28).

A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência na medida em que o indivíduo não mais fica satisfeito com as explicações aparentes da realidade, indo além da simples aparência; assim, falar em metodologia libertadora como uma alternativa para a educação implica entender que a contínua busca de compreensão da

realidade se constitui num dos principais aspectos de uma metodologia comprometida com a transformação social, pois só é possível falar em transformação quando se sabe o que é preciso transformar. A capacidade de conhecer não é privilégio de algumas pessoas, mas faz parte da natureza humana que, além de conhecer é capaz de saber que conhece, o que implica na existência de vários níveis de compreensão, logo, vários níveis de consciência. Paulo Freire identifica três níveis de compreensão da realidade: inicialmente, o sujeito não compreende os nexos causais dos problemas e, por isso, a consciência julga-se inferior aos fatos e é dominada por eles; em seguida, manifesta-se a consciência ingênua que se julga superior aos fatos e pensa ser possível dominá-los de fora e, progressivamente, tem-se a consciência crítica, onde os fatos são apreendidos e explicados por suas relações causais, pelas determinações e pelos condicionamentos. Dessa forma, a passagem de um nível ao outro de consciência se dá na mesma medida em que em que o sujeito amplia sua compreensão do mundo, estimulado a refletir acerca da realidade e da solução de problemas.

Para Gandin (1988) a educação libertadora é uma proposta ampla e consistente que deve crescer junto com as mudanças sociais; assim, com essas mudanças sociais, a educação libertadora não está pronta na consciência ou no agir dos grupos, pelo contrário, vai sendo gestada na reflexão e na prática, afirma o autor. Para Moraes & Ott (1988), a conscientização— termo intrinsecamente ligado às concepções de educação libertadora – se forma e se desenvolve no mundo concreto, na interação do homem com o conjunto de relações que fazem o mundo; assim, o trabalho educativo deve ter como referência inicial a vida concreta, a luta pela sobrevivência, o desvelamento das ideologias que mascaram as situações de opressão, da mesma forma a organização do conhecimento deve considerar esse aspecto fundamental – o que importa é a vida das pessoas.

### 3.- Teologia da Libertação x Educação Libertadora: algumas aproximações

Com o predomínio da temática libertação no documento final de Puebla, se fincou um marco para a teologia latino-americana onde sua principal tarefa passou a ser dar consistência à prática e à reflexão libertadoras; assim, ao discutir o impulso dado pela Conferência de Medellín e, posteriormente de Puebla, para o desenvolvimento da educação libertadora é impossível deixar de ressaltar as colaborações dos teólogos da

libertação. Medellín e Puebla inserem a educação libertadora como fator básico e decisivo na transformação dos povos latino-americanos e, para tanto, afirma que a educação deve ser criadora, aberta ao diálogo, voltada para a transformação permanente e orgânica e redentora das escravidões injustas e do egoísmo. Para os teólogos da libertação, só é possível falar em libertação quando o indivíduo se converte em sujeito de seu próprio desenvolvimento e ascende de condições de vida menos humanas para mais humanas.

De acordo com Leonardo e Clodovis Boff (1985), depois de Medellín, houve a proliferação do discurso libertador com uma exuberante produção literária, uma verdadeira alquimia discursiva onde o discurso da libertação podia ser ouvido em diferentes e variadas frequências; contudo, essa variedade de discurso e frequência guardam similaridades de origem – o verdadeiro sujeito da libertação é o próprio povo oprimido onde sua cultura, religiosidade e formas de organização são fatores de conscientização e motores de libertação; assim, a condição fundamental para a discussão e reflexão acerca da libertação está ancorada em três opções: opção pela liberdade do ser humano, opção pelos expropriados e uma opção por uma sociedade democrática. Veloso (1975) assim afirma as orientações pedagógicas que podem ser apreendidas da Conferência de Medellín:

A segunda conferência geral do episcopado latino-americano conclui que a educação libertadora é o tipo de educação reclamado pelo desenvolvimento integral. A aplicação desta educação libertadora torna-se cada vez mais urgente, como se torna cada vez mais apertada a situação na qual vivemos [...] O sistema reinante da educação escolar da América Latina encontra-se apoiado em estruturas sociais de domínio e, diante dessa realidade, é preciso procurar outras formas que conduzam a uma democratização autêntica, a qual não se obterá, por mudanças quantitativas do sistema educativo, nem pela simples modernização técnica do ensino. (Veloso : 1975, p. 20)

Para Veloso (1975) nenhuma mudança será efetiva se novas concepções educativas não forem assimiladas, das quais destaca uma nova concepção de educação que não seja apenas transmissão de conhecimento, que apele para uma metodologia que responda às exigências e demandas da realidade, instituições abertas ao diálogo sem dirigismos pedagógicos. Da mesma forma que Veloso (1975) e Soares (1975), Bernier (1975) ao recorrer às conclusões da Conferência de Medellín e também à *Populorum Progressio*, afirma que a educação deve desempenhar importante papel no processo de libertação do povo, fazendo-os subir de condições de vida menos humanas a condições



mais humanas e, por isso, deve ser criadora e aberta ao diálogo dado que optar pelos expropriados significa lutar para que a sociedade se organize em função dos interesses daqueles que estão à margem do processo social e, optar por uma sociedade democrática, significa acreditar que o poder do Estado deve emergir do povo e que todas as decisões políticas devem atender aos interesses da maioria da população.

Fávero & Speyer (1982) discutem a educação libertadora e, para as autoras, as conferências de Medellín e Puebla deram à Igreja uma nova compreensão acerca da educação, dando origem no cenário católico de diversas consignas como *educação para a justiça*, *educação para a fraternidade*, *educação para os valores*, *educação para a liberdade*, entre tantas outras, refletindo, na verdade, as opções feitas pela Igreja durante as conferências episcopais latino-americanas. Assim, as autoras reconhecem o exagero em atribuir à educação a solução de todos os problemas sociais; contudo, também não aceitam o argumento de que nenhuma transformação seja possível dentro de uma estrutura que reproduz a sociedade, simples e fatalmente; para Fávero & Speyer (1982), cabe ao educador buscar os espaços de contradição que permita desenvolver uma educação como prática de libertação e, ao optar pela educação libertadora, a Igreja se mostra coerente com a opção feita em Medellín e Puebla.

A opção feita pelos pobres em Medellín e Puebla tem várias implicações, entre elas o que tal opção coloca para o campo educativo ao afirmar que os pobres não podem ser vistos como um simples fenômeno casual, mas como o produto de estruturas e processos históricos injustos e, uma vez feita a opção pelos pobres, a Igreja não deve tratá-los de forma isolada mas como grupos sociais, identificados em seus problemas, em suas condições de vida e em suas aspirações e lutas. Nesse contexto, afirma Peresson (1992), optar pelos pobres a partir da educação significa optar por eles como sujeito social e político, vê-los como sujeitos históricos em processo de libertação. A educação para a libertação, promovida pela Igreja, deve, segundo Peresson, garantir algumas características muito particulares:

Em primeiro lugar, deve ser uma *educação lúcida*, também politicamente, que, com uma atitude de discernimento evangélico, possa perceber criticamente a realidade e efetuar uma aguda autocritica dela [...] Uma *educação solidária*, termo que tira da educação possíveis ambigüidades e o sabor paternalista para com os pobres. Deste modo acentua-se um compromisso real com os sofrimentos e as alegrias, as lutas contra a injustiça e os anelos de libertação dos pobres [...] Uma *educação profética*, que supõe, a contestação e a indignação profética frente à realidade injusta que nega o projeto de Deus [...] A

solidariedade e o profetismo da educação colocar-nos-ão automaticamente numa postura de *educação política* de questionamento radical da organização da sociedade em que as maiorias não contam e se encontram marginalizadas [...] A educação a partir da opção pelos pobres, se assumida até as ‘últimas conseqüências’, adquire uma *dimensão geopolítica*. Os pobres, em nível mundial, são também ‘os povos’ oprimidos, que na organização atual do mundo têm uma posição subordinada aos impérios [...] Uma autêntica educação a partir da opção pelos pobres deve ter uma *visão utópica*. O mundo em que estamos, a sociedade em que vivemos, não serve para os filhos de Deus [...] Uma educação marcada pela *dinâmica pascal*, porque fazer educação a partir da opção pelos pobres exigirá, necessariamente, uma grande capacidade de renunciar a muitos privilégios, do risco, do silêncio, da incompreensão, da conflitividade. (Peresson : 1992, p. 48 – em itálico no original)

Para o autor, a opção da Igreja pelo povo pobre, como sujeito, é para a educação uma fonte de fidelidade libertadora; a opção pelo povo pobre e oprimido de Medellín e Puebla faz com que a Igreja, no que lhe compete, se comprometa em realizar a utopia de um tipo de sociedade participativa, autônoma. A importância do surgimento de variados e numerosos movimentos sociais também é um indicativo importante apontado por Peresson (1992) para a promoção da educação libertadora. O aparecimento de novos cenários e de novos atores sociais reivindicando com novas forças a dignidade, a liberdade e a participação, buscam reconstruir a sociedade civil e o tecido social a partir da base. A relação da atuação desses movimentos com a educação popular é assim apresentada pelo autor:

Formam-se movimentos de *solidariedade* (para com os povos agredidos, com os presos políticos, com os indígenas ameaçados, etc.), de *reivindicação* (de benefícios sociais, de exigência sindicais, de direitos elementares), de *denúncia* (de destruição do meio ambiente, de violação dos direitos humanos, de violência estatal e paramilitar, etc.) de *conquista* (da terra, do espaço urbano, dos direitos jurídicos, do espaço e poder político). Uma extensa *rede de apoio* a estes movimentos populares deriva da importância que passaram a ter como protagonistas sociais e políticos: centros de educação popular e de documentação, instituições ecumênicas, escolas de formação, publicações e eventos periódicos, etc. [...] Optar a partir da educação pelo povo como sujeito significa hoje reconhecer a importância e o valor dos movimentos sociais como espaços onde os pobres se vão convertendo em sujeito histórico potencial, em sujeito histórico real, e contribuir, com a educação e a partir da educação, para a criação e fortalecimento de tais movimentos, como caminhos reais para a criação de uma autêntica sociedade democrática. (Peresson : 1992, p. 54 – em itálico no original)

De acordo com Peresson (1992), optar por uma educação libertadora, implica em estabelecer como meta do trabalho educativo a criação de uma vivência democrática nas instituições e nos centros envolvidos com os processos educativos. Assim, os processos

educativos devem possibilitar os meios que promovem a vida democrática, entre eles a possibilidade permanente de expressão pessoal e grupal, a capacidade crítica diante do conformismo e passividade, a participação consciente e responsável no processo educativo de toda a comunidade, a autogestão que converte comunidades em verdadeiras autoras e co-gestoras do processo educativo. Também Otti (1992) concorda com Peresson (1992) quando entende a educação libertadora como um processo de construção pessoal e social, que se dá na interação com o mundo concreto, na história, no conjunto de relações que o homem estabelece com a natureza e com os grupos humanos em suas diferentes estruturas; para a autora, a educação libertadora e a opção pelos pobres por parte da Igreja representa um compromisso com a classe dominada na busca de estruturas que expressem valores como liberdade, justiça, participação. Ao buscar a relação entre educação libertadora e Igreja, afirma a autora:

Tendo em vista que a consciência crítica e a libertação do homem só acontece na ação em grupo, o referencial da educação que se pretende libertadora, passa, fundamentalmente, pelos valores explicitados no Evangelho. Não se compreende uma Educação com proposta libertadora, com prática divorciada da realidade onde estão inseridos seus agentes (educadores e educandos). A nova educação requer uma ruptura com as estruturas da sociedade vigente (injusta, não participativa, alienada etc.), mediante a antecipação de uma sociedade fundamentada na justiça, na participação [...] A educação que possibilita ao homem ser agente do seu próprio processo de crescimento, que busca antecipar a sociedade acima referida, seria a Educação Libertadora. (Otti : 1992, p. 65)

A autora continuando sua análise acerca da relação educação libertadora-Igreja, afirma que a concepção metodológica da educação libertadora relaciona-se com a constatação de que a educação se dá na realidade social e, o método decorrente dessa concepção começa a existir no seu próprio desenvolvimento, do enraizamento no real, na articulação entre a situação da qual partirmos e o projeto libertador. A educação que se pretende libertadora e popular deve, então, atender alguns princípios, entre eles: participar e colaborar com/nos grupos e movimentos populares, preocupação em apreender a totalidade do real através do rompimento do isolamento pessoal/grupal ou institucional, refletir sobre a práxis, resgate da construção coletiva do conhecimento, superação tanto do corporativismo como do individualismo a caminho da busca pela coletividade, construção do poder coletivo, desmistificação, trabalho coletivo, diálogo, historicidade, análise das relações de poder, superação da neutralidade, superação da visão liberal da representatividade, enfrentamento dos problemas, interação crítica e

construtiva com outros educadores, materialidade, direção interativa superando o autoritarismo e o espontaneísmo, dialética, comunidade-ruptura, processual. reinterpretação do conhecimento e da realidade a cada momento histórico. Para Gandin (1993), a Igreja faz uma adesão oficial à pedagogia libertadora em Medellín e a ratificou em Puebla ao fazer opção pelos pobres:

Medellín é o momento em que esta proposta [de educação libertadora] é incorporada ao discurso oficial da Igreja. É aí que a Igreja latino-americana propõe a Educação Libertadora para o conjunto de suas iniciativas educacionais, estando aí incluídas, as escolas formais. Ao propor a Educação Libertadora como a concepção de educação da Igreja latino-americana Medellín não faz uma clara análise da questão das classes sociais. Aquilo que é a fonte original desta concepção – a opressão da classe dominante sobre a classe subalterna – não é levado em conta aqui. Os setores organizados da Igreja, com trabalhos de educação não-formal, já vinha discutindo esta questão, mas mesmo assim ela não aparece no documento oficial do episcopado. A Educação Libertadora aparece como uma concepção educacional e do mundo, que deve adaptar-se a qualquer prática pastoral da Igreja, independentemente das realidades específicas. Medellín não espelha o grande avanço dos setores envolvidos com educação não-formal para as classes subalternas. Mas ao mostrar que a educação não deve estar voltada para a conservação desta sociedade e sim para a sua transformação, representa um esforço institucional ao que aqueles grupos progressistas já vinham declarando e vivenciando. (Gandin : 1993, p.8)

Gandin (1993) critica algumas tentativas de trabalho por parte da Igreja com educação na perspectiva da pedagogia libertadora na medida que tais tentativas não lêem o documento de Medellín com a profundidade exigida, entendendo as propostas episcopais apenas como uma renovação da educação e, quando muito, tais tentativas são suavizadas no âmbito da educação católica. Para Gandin (1993), o principal desafio da educação libertadora é sua implementação, sua incapacidade de se firmar como uma concepção de mundo e de educação transformadora, que busca a ruptura com a atual organização social capitalista e com a educação reprodutora. Ao tratar da educação reprodutora, Gandin (1993) adverte acerca do abandono precoce das teorias da reprodução como análise da relação educação/sociedade e afirma que o abandono destas teorias fez com que se perdesse instrumentos valiosos de análise científica da realidade e lembra a dificuldade de se pensar num projeto de transformação sem uma profunda e criteriosa análise da realidade social e educacional.

Como Gandin (1993), também Cruz (1993) discute a educação libertadora e os problemas estruturais de implementação deste tipo de educação. Para Cruz (1993) existe uma inconsciência pessoal ou institucional de muitos envolvidos com educação no

sentido de não perceberem as conseqüências do agir educativo, da importância das modificações pelas quais a sociedade vem sofrendo e da força com que elas estão penetrando e afetando o processo educativo desenvolvido institucionalmente. Cruz (1993) aponta a dimensão política como uma das principais colunas da educação libertadora e afirma que tal dimensão é pouco discutida no campo educativo e, como Gandin (1993), recorre à Althusser afirmando que “é indiscutível que a escola reproduz o sistema social hegemônico e, de forma clara ou velada, os mecanismos ideológicos que mantêm o sistema vigente são reproduzidos nas práticas escolares” (p.22). Assim, Cruz (1993) alerta que ao tratar da educação libertadora, o desafio básico para a escola ou para qualquer outra instituição ou, ainda, o movimento popular, é discutir a possibilidade de se falar em transformação se não conhecer a forma matriz, sem compreender de que forma se manifesta no campo pedagógico a ideologia sócio-econômica hegemônica.

Para Libânio (1997), o documentos dos bispos latino-americanos em Medellín traçou um verdadeiro programa de educação libertadora e a então recente teoria da dependência oferecia, naquele momento, o quadro teórico-político para a semântica do termo libertação. Na análise de Libânio (1997), a Conferência de Puebla, agora em outro tom, reafirma a opção da Igreja pela educação libertadora e, num esforço de hermenêutica, procurou fazer do termo evangelização libertadora uma síntese da preocupação da dimensão evangelizadora da Igreja e a necessidade da dimensão libertadora e de justiça de toda a educação no continente latino-americano; contudo, afirma o autor, quando se fala em Igreja e educação o documento de Medellín continua sendo a referência obrigatória. Se em Medellín a tônica era para a educação libertadora, em Puebla para educação evangelizadora, em Santo Domingo fala-se em educação cristã, fazendo uma leitura mais antropológica da educação do que social, de tal forma que todo projeto educativo implica um projeto de homem, insistindo assim numa educação impregnada de valores humanos e, naturalmente, cristãos. Ao discutir o futuro da educação libertadora, diz Libânio (1997):

O futuro da Educação Libertadora, portanto, anuncia-se para o campo da ética na produção do saber sem descuidar, naturalmente, a necessidade ainda existente de transformações da realidade social em nosso continente. Por isso, ao mesmo tempo que lutamos nas fronteiras da educação conscientizadora e libertadora para o campo político, na herança de Paulo Freire e Medellín, devemos já ir pensando no futuro campo de batalha das lutas mais difíceis e de conseqüências gravíssimas para a humanidade. Está em jogo o tipo de sociedade

que estamos construindo. Cada vez mais uma sociedade do saber [...] Não se pode pensar numa Educação Libertadora, sem levantar a questão seríssima da formação ética, antes de tudo, daqueles que estarão na fonte dos conhecimentos. (Libânio : 1997, p. 17)

Segundo Fávero (1997), a discussão e a reflexão a respeito da educação libertadora, como alternativa a propostas educativas sistêmicas, reforçadoras da injustiça institucionalizada que avança na esteira do neoliberalismo, vem sendo realizada no âmbito da Igreja de forma constante por aqueles que acreditam na força e vitalidade da pedagogia libertadora de tal forma que, mesmo após as duas últimas conferências (Puebla e Santo Domingo), Medellín continua sendo referência para a discussão da questão educacional. Para muitos autores, entre eles Jorge (1981), acreditam que a Igreja brasileira foi uma das grandes responsáveis pela divulgação e implementação do trabalho de Freire que, a partir das idéias e formulações dos teólogos da libertação, deram impulso às concepções da pedagogia libertadora no âmbito da educação. Segundo o autor, o ponto de partida de toda a reflexão pedagógica de Paulo Freire é o homem, o homem concretamente oprimido e é para este homem que Paulo Freire se volta e propõe sua teoria da educação – uma pedagogia como prática de libertação.

#### 4.- Educação libertadora, teologia da libertação e a educação popular

Como já foi afirmado, a educação – como integrante de um extenso e complexo processo social – se manifesta numa variedade de espaços e dimensões sociais de que são tecidas as relações do cotidiano. Embora a idéia de cotidiano tem sido objeto de diferentes abordagens, de acordo com as perspectivas teórico-metodológicas que as orientam, a categoria cotidiano tem assumido no âmbito da educação popular como uma malha de relações humanas e sociais e tem servido como um bom parâmetro de avaliação da práxis de muitas pessoas envolvidas com a educação popular. Talvez a categoria cotidiano, aliadas a outras categorias como povo, trabalho, justiça, direitos humanos, classe social, cidadania tenham muito a contribuir para a clara relação entre teologia da libertação – educação libertadora – educação popular, evidenciando as áreas de contato entre estas três manifestações de compreender e intervir na realidade.

As discussões acerca da educação libertadora são enriquecidas pela reflexão de Oliveira (1987) quando adverte para o necessário cuidado quando se trata da categoria

*povo*, pois nem de longe tal categoria pode ser considerada semanticamente unívoca. A categoria *povo*, segundo o autor, pode ser compreendida a partir de diferentes vertentes – para a ciência jurídica, para a antropologia cultural, para a filosofia social e, também, o *povo* como categoria sociológica. Para o autor não é possível usar essa categoria de maneira neutra ou imparcial já que a disputa intelectual para saber quem é o povo e quem pode expressar-se em seu nome é grande, dado o Estado moderno afirmar que todo poder vem do povo e em seu nome será exercido; por isso, definir quem é o povo é definir quem pode legitimar o poder político. Oliveira (1987) observa que, em meio a este debate, existe uma categoria de pessoas que são comumente identificados como povo – pessoas carentes de bens materiais, socialmente desfavorecidas; assim, o primeiro elemento constitutivo do conceito sociológico de povo para Oliveira é a carência material, o desprestígio social e político. O segundo elemento é a polarização social entre povo e elite de tal forma que povo designa sempre os esquecidos, os marginalizados, os que não contam para a sociedade constituída. Por fim, Oliveira (1987) identifica o terceiro e último elemento constitutivo do conceito sociológico de povo: a oposição dialética à categoria *massa* dado que povo é um fato histórico e só se constituem no momento em que, de alguma maneira, participam de um projeto histórico nacional. Nesse contexto, Oliveira (1987) entende que é justificável o uso da expressão *Igreja popular* designando a forma que a instituição eclesiástica está tomando devido à sua inserção no movimento popular, pelo menos no caso latino-americano.

A idéia de *povo* orientou várias discussões, abrindo brechas e ampliando a compreensão para o adjetivo *popular*. Não raro, inúmeras discussões e reflexões abordavam a questão de uma educação do/para o povo, entendendo como povo aquele *pobre* pelo qual a Igreja latino-americana havia optado; daí para frente, a discussão acerca da educação popular é imediata. Assim, teologia da libertação, educação libertadora, educação popular, educação evangelizadora, acabam – muitas vezes – orientando as reflexões de vários autores. Essa proximidade entre *povo* e *pobre*, tratados não raramente como sinônimos, é assim apresentada por Galli (1998);

O povo é uma *comunidade de história, cultura e destino*. Muitas pessoas formam um povo, no seio da experiência histórica, ao participar de um mesmo *ethos* cultural e ao compartilhar uma mesma vontade de convivência, capaz de projetar um destino comum [...] esse *sujeito coletivo* é, principalmente, um *sujeito histórico e cultural* que ‘porta’ um peculiar modo de ser, que se realiza historicamente a partir de um passado, na direção de um futuro [...] A teologia do povo vê os pobres com o *coração do povo*. O nexos semântico, histórico e

ontológico que liga os dois significados de povo – comunidade histórica, cultural e política, por um lado, e conjunto dos setores majoritários pobres, por outro – nos leva a afirmar que o povo, como *grande sujeito coletivo*, integra explícita e preferencialmente os pobres como *sujeito popular privilegiado*. (Galli : 1998, p. 209 – itálico no original)

Peresson (1992) se aproxima bastante das reflexões de Oliveira (1987) quando discute a compreensão da categoria *pobre*. Segundo Peresson (1992), ao assumir a opção preferencial pelos pobres, a Igreja deve engajar-se para assumir com realismo histórico a causa da libertação integral desses pobres reais, “injustamente empobrecidos, considerados não isoladamente mas coletivamente” (p.46). Diz o autor:

Os pobres não podem ser vistos como um simples fenômeno casual, mas como o *produto de estruturas e processos históricos injustos*. Optar pelos pobres quer dizer tomá-los não isoladamente e como individualidades atomizadas, mas *como grupos sociais*, identificados em seus problemas, e suas condições de vida, em seus interesses comuns, em suas aspirações e até em suas lutas [...] Além de considerar os pobres a partir de suas condições objetivas, é preciso vê-los a partir de sua posição subjetiva como *sujeito histórico em processo de libertação*. Optar pelos pobres a partir da educação significa optar por eles como sujeitos sociais e políticos, Isto é, participar na busca e na construção de seu projeto alternativo de sociedade. (Peresson : 1992, p. 46)

Diferentes autores ligados à teologia da libertação afirmam que a Igreja não pode se firmar como mediadora numa sociedade em conflito quando mediar significa ficar no meio ou ficar neutra, pelo contrário, sua atuação de mediadora só se concretiza quando estiver claramente situada ao lado dos pobres, quando sua preocupação prioritária for com a promoção da justiça. Segundo Castejón (1983), o problema de pensar a educação a partir dos pobres coloca-se para toda a sociedade e não deve ser enfrentado como se fosse apenas uma questão intraeclesial, pois quando a Igreja faz a opção pelos pobres ela também está, forçosamente, se colocando em confronto direto com estruturas sociais onde a divisão rico e pobre não é casual, tampouco acidental, uma vez que a pobreza é uma realidade social refletindo a forma como os homens se organizam na sociedade e nem de longe está vinculada a fenômenos naturais ou a falta de sorte e sim com a dinâmica histórica que gerou e reproduz essa situação de pobreza estrutural nos países periféricos e em suas relações com os pólos centrais da economia mundial. Quando trata da relação educação e opção pelos pobres, diz Castejón:

Optar pelos pobres, portanto, implica – para o educador como para qualquer outro cristão – em colocar-se a serviço dos pobres, posicionar-se ao lado deles, ser solidário com eles [...] Para educar na opção pelos pobres será necessário, pois, conhecê-los pessoalmente. Não se opta por abstrações, por



problemas sociais ou por estatísticas, por mais dilacerantes que sejam. Ser solidário com o pobre – singular e pessoal – vai muito além da ajuda isolada ou da campanha de agasalho para o inverno. Ser solidário é estar solidamente ao lado; firmemente posicionado a favor do pobre e de sua causa para a superação das condições que o aviltam dessa forma. O processo educativo pensado a partir da opção pelos pobres – seja qual for a circunstância ou classe social com que se esteja trabalhando na educação – supõe este posicionamento de solidariedade, e encontrará formas concretas de facilitar o encontro pessoal, direto e solidário com o pobre. (Castejón : 1983, p. 10)

Castejón (1983) adverte para a atenção que deverá existir em não permitir que a atitude de colocar-se ao lado dos pobres não venha converter na possibilidade de manipulação destes ou, ainda, utilizá-los simplesmente como objeto de estudo ou pesquisa. A pobreza não deve ser pensada, portanto, como uma fatalidade ou como um fenômeno que a caridade pode atenuar e, tratando-se de educação, Castejón afirma que cabe a ela o importante papel de ajudar a perceber que as estruturas sociais, econômicas e políticas da sociedade podem e devem ser mudadas para atender às legítimas aspirações do povo. Diz Castejón:

A educação é sempre um ato político. Explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente a educação é, de maneira iniludível, um ato de posicionamento a respeito da sociedade; sendo que, quando não explícita ou assume conscientemente uma postura política, a escola ou o educador estarão assumindo, de fato, a posição política de apoiar e reforçar as atuais estruturas injustas da sociedade. É, pois, necessário, assumir explicitamente na educação a causa dos pobres, em vista da superação da pobreza. A causa dos pobres não é a riqueza, nem a inversão da pirâmide social, mas a realização dos direitos de todos [...] Como educadores precisamos estudar, analisar e tentar compreender as causas e raízes dessa pobreza no atual sistema de organização da sociedade, nas relações societárias existentes, nos modelos de desenvolvimento adotados, nas estruturas atuais de nosso capitalismo dependente. (Castejón : 1983, p. 23)

Para o autor, o que é mais grave é que a educação latino-americana tem se orientado para a manutenção das estruturas sociais e econômicas dominantes, mais do que para sua transformação; trata-se, segundo Castejón, de uma educação desenvolvimentista, ajustada às exigências do mercado que põe o homem à serviço da economia.. Reportando-se à Medellín, o autor afirma que a educação libertadora, amplamente discutida em Medellín e depois em Puebla, sugere que a educação não deve ser mera agência de modelação e adaptação social ao sistema e sim fator de mudança no interior desse mesmo sistema.

Na análise de Cury (1983), em que pese o valor teológico, a opção pelos pobres tem um veio fortemente imanente e temporal, resultado da presença, na sociedade

brasileira, de presença mais inquieta e exigente das classes subalternas. Assim, ao exigirem respeito como atores políticos, afirma Cury (1983), as classes populares vão recusando o tratamento que as tutelam e as inferiorizam. Ao optar pelos pobres a Igreja estaria, então, respondendo aos anseios dessas classes populares, o que não foi feito de forma tranqüila, pelo contrário, às custas de vários conflitos intra-eclesiais como também com setores das camadas privilegiadas e grupos burocráticos e estatais. Também Cunha (1983) concorda com Cury (1983) quando afirma que a opção pelos pobres pode ser discutida a partir de dois ângulos: a partir da história do povo e a partir da compreensão do que se denomina consciência crítica. Segundo Cunha (1983), a partir do ângulo da história do povo, a opção preferencial pelos pobres representa a emergência popular de um setor – as camadas populares – que já não podem mais serem ignoradas pela Igreja; segundo Cunha (1983), a opção pelos pobres foi um movimento histórico de aproximação entre os pobres, oprimidos e profundamente cristão e, nesse contexto, ao se colocar ao lado das camadas populares, a Igreja acaba entendendo a educação como um ato essencialmente social que não resulta da individualidade fecunda de alguém, mas da sociabilidade de todos. Para Alfredo Bosi (1983), se o educador não tem forças para transformar, sozinho, a macro-estrutura nacional, explorada pelo imperialismo e sufocada pela tecnocracia, cabe-lhe o estrito dever de agir no seu próprio universo de valores e de linguagem, que é o dos bens culturais, e combater a miséria que aí reina ativando largamente as riquezas que se encontram no meio do povo, além de suas próprias riquezas, acumuladas em anos e anos de estudo, de leituras e de experiências (p. 16).

Outra categoria bastante discutida no âmbito da educação libertadora é *justiça*. A luta por justiça, segundo os teólogos da libertação, tem sido linha prioritária da Igreja, especialmente na América Latina, intensificada a partir da Conferência de Medellín cujas orientações marcaram substancialmente o modo com que a Igreja discute essa questão. Segundo Libânio (1978), a preocupação por educar para a justiça no meio católico reflete uma nova mentalidade dentro da Igreja, manifestada em suas tomadas de posição diante da problemática social. Libânio (1978) assim se expressa ao discutir a relação entre educação e justiça:

A prática educacional mantém uma relação constante com a justiça. Não se pode conceber a educação senão em relação direta com a sociedade presente e futura. Ora, o problema da sociedade é fundamentalmente o jogo das relações humanas nos diversos níveis econômico, político, cultural, religioso. Tais

relações são precisamente marcadas pela justiça ou injustiça conforme se respeitem os direitos humanos individuais e sociais, as liberdades pessoais e públicas. ( Libânio : 1978, p.4)

Libânio (1980) retoma essas questões analisando a relação educação e justiça à luz da educação libertadora proposta em Medellín. Para o autor, a própria concepção de educação libertadora corresponde, por sua vez, uma visão de justiça. Assim, ser *libertadora* já implica em ser *para a justiça* sem, por isso, precisar se auto-denominar; a educação para a justiça só pode ser entendida dentro do quadro evolutivo da consciência e prática dos educadores ligados à Igreja ao longo dos últimos anos encontrando dois espaços possíveis de realização: primeiro, a sua prática interna – no caso, a Igreja ser exemplo de justiça e, em segundo, articular-se organicamente às pastorais e movimentos populares. Para Candau (1980), foi a partir de Medellín que a Igreja se empenhou em todo um esforço renovador inspirado no ideal de uma educação libertadora e, por isso, enfrentou muitas dificuldades, entre elas, a própria operacionalização do conceito educação libertadora e de justiça. Segundo a autora, a educação libertadora ficou muitas vezes, por erros de interpretação e compreensão, reduzida a uma renovação interna da escola ou a uma transformação metodológica, falseando seu sentido mais profundo; na compreensão de Candau (1980), não existe uma diferença essencial entre educação libertadora e educação evangelizadora já que é no horizonte da educação integral que se situa a educação evangelizadora.

O tema educação para a justiça é retomado por Mejia (1980) no contexto do documento de Puebla. Para o autor, educar para a justiça é intrínseco à educação já que uma das características da educação deve ser justamente a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para Antoncich (1980), o documento de Puebla reforça a educação para a justiça na medida que denuncia situações de opressão e miséria na América Latina bem como as múltiplas formas de injustiça e, dessa forma, o autor afirma existir uma relação profunda entre educação libertadora (Medellín), educação evangelizadora (Puebla) e uma educação para a justiça uma vez que a luta por justiça e libertação é uma luta natural da Igreja e se constitui em elemento integrante do processo de evangelização. A esse respeito, diz o autor:

Superar as injustiças que existem em nosso continente a partir do ponto de vista de uma educação para a justiça, supõe, em primeiro lugar, não sermos cegos diante dessa realidade injusta, saber descobri-la e reconhece-la. Em segundo lugar, uma educação para a justiça a partir da perspectiva da fé supõe oferecer motivações sólidas para um compromisso cristão. Finalmente, em

relação à ação, oferecer aos educandos, critérios que permitam fazer opções claras, concretas, definidas. Trata-se pois de partir do ver, julgar e agir. (Antoncich : 1980, p.28)

Segundo Castejón (1980), a utilização da metodologia ver-julgar-agir desenvolvida a partir da/na teologia da libertação na leitura da realidade e no combate às situações de injustiça tende a ser uma proposta dinâmica e permanente na educação; contudo, alerta para os prováveis mecanismos de resistência que podem surgir na medida que a educação se volta para a promoção da justiça, resistência que poderá ser sentida principalmente quando tal educação entrar em choque com os interesses dos beneficiários destas situações de injustiça.

Outra categoria igualmente relevante no âmbito da educação libertadora é a *política*. A política e sua relação com o processo educativo foi abordada sob vários ângulos, tanto por educadores quanto por teólogos; nas discussões acerca da educação evangelizadora bem como da educação. Segundo Gandin (1982), é comum encontrar educadores que acreditam que as instituições educativas, em particular a escola, não devem envolver-se com política. Talvez tal compreensão, afirma o autor, decorre do fato de muitos educadores ainda entenderem a política como ação individual ou mesmo grupal em busca de poder, em qualquer nível, para tirar proveito para si. Segundo o autor, é importante que todos aqueles envolvidos com a educação reconheçam que a educação política se realiza na escola, nos movimentos populares, nos mais diferentes tipos de organizações sociais e que tal educação não nasce do esforço de uma pessoa ou de várias pessoas em esforços individuais, pelo contrário, trata-se de uma tarefa que só pode ser desenvolvida em grupo. Para Gandin (1982), a aprendizagem política faz-se pela “defesa do direito de participação de todos, mesmo daqueles que, por influência do verticalismo da sociedade atual não estão atentos para isso”(p.59).

Para Demo (1983), a esfera política diz respeito à participação, como processo histórico interminável de conquista, por parte dos interessados, dos direitos mínimos de realização social. Assim, afirma o autor, “ninguém promove ninguém, se este alguém, em última instância, não se auto-promover” (p. 52); segundo Demo (1983), quando verdadeiramente comprometida com a política, a educação leva à formação do cidadão, um sujeito de direitos e deveres, capaz de criar espaços de participação e intervenções eficientes na realidade. Para Oliveira (1985), é na ação política, geralmente sob a forma de lutas populares, que o povo descobre o significado de cidadania e, nesse contexto, a

educação para a cidadania na Igreja popular se faz na e pela prática das lutas. O autor adverte, contudo, para a dificuldade da Igreja, depois de ter despertado pessoas para as lutas, depois de incentivar seus membros à participação política, de ajudá-los a organizarem-se (sindicatos, partidos, associações, movimentos), não conseguir acompanhá-los na reflexão teórica, dificuldade talvez justificada pelo fato da Igreja não ter conseguido ultrapassar o limite de uma crítica ética da realidade social e a proposta de valores que norteiam a construção de uma nova sociedade.

A idéia de cidadania e direitos humanos sempre estiveram presente nos textos legais de educação e, nem sempre, a conceituação legal para cidadania coaduna aos objetivos mais amplos daqueles que defendem uma educação de qualidade para as camadas populares uma vez que a intenção da lei é, muitas vezes, amparar e justificar diferentes práticas escolares bem como a implementação das mais variadas políticas educacionais. Segundo Marques (1985), o cidadão sempre foi considerado como o sujeito organizado dentro da estrutura social do Estado e, na medida em que o Estado surge como o esforço de reaglutinação e recuperação das diferenças em que se estremavam os primitivos agrupamentos familiares e religiosos, surge também a realidade de grupos sociais diversificados, em busca de definir e redefinir suas identidades dentro do espaço mais amplo que se estruturava (p.15). Dessa forma, o autor demonstra a fragilidade da idéia de cidadania nos textos legais, particularmente nas leis de ensino, onde o cidadão abstrato nada mais é do que o indivíduo socializado, apto a realizar o consumo dos produtos acabados pela indústria, pela cultura dominante, pelo sistema estabelecido, perdendo assim, sua dimensão coletiva em detrimento de um tratamento individual e atomizado. Diferentemente dessa idéia legalista de cidadão o cidadão real é aquele que descobre suas próprias forças, percebe-as como forças sociais e cria suas próprias formas de organização e, sendo assim, só tem sentido falarmos do cidadão entendendo-o como um sujeito histórico coletivo que vai se realizando na medida em que se insere na dinâmica conflituosa das totalidades sociais mais amplas.

Taborda (1985) é radical em sua definição de cidadania e de cidadão. Para o autor, cidadania é a participação no poder e afirma que a cidadania não pode ser concebida de forma abstrata, pelo contrário, sempre está situada num contexto social, político, econômico, cultural e, sendo assim, cidadania é poder e, por isso, deve ser conquistada em cada momento histórico. A esse respeito diz o autor:

Pensar a cidadania em termos de poder é assim passível de suscitar objeções. Mas justamente o conceito de cidadania aplicado a todos e, mais ainda, a prática da cidadania estendida a todos é que possibilitará reconduzir a problemática do poder a suas verdadeiras dimensões. O poder não é privilégio de alguns. Poder é coisa de todos. Todo homem tem poder e se realiza pelo exercício do seu poder [...] A questão não está no poder, mas em que todo homem venha a exercer o poder que lhe é próprio. Acostumados a ver o poder açambarcado por alguns e a maioria reduzida à impotência, esquecemos que não é que uns tenham 'poder' e outros não, mas que uns usurpam o poder dos outros, e estes são impedidos de usar seu poder, induzidos a depositá-los nas mãos dos primeiros, ou forçados a isso. Talvez se possa ver a origem dessa situação anômala quanto ao poder, em um erro antropológico. A concepção individualista de homem não deixa reconhecer que o poder é do homem como membro de um coletivo (que é, aliás, o homem concreto, existente) [...] O homem real é o homem coletivo, o homem produto da sociedade de que, de fato, não é um produto passivo, mas ativo, isto é, alguém que com o 'material' recebido forma algo novo e diferente: sua identidade. (Taborda : 1985, p. 21).

Assim, não é possível falar de cidadão e de cidadania de forma individualizada já que uma concepção individualista de homem só viria a reforçar o poder de uns sobre os outros; isso posto, Taborda (1985) discute como deve ser uma educação para a cidadania, uma educação para a participação no poder. Para o autor, embora a Igreja tenha falado de forma insistente em educação libertadora (Medellín) e educação evangelizadora (Puebla), sem participação não há educação para a autonomia, nem para a justiça e, tampouco, para uma sociedade onde os pobres tenham vez. Para finalizar, Taborda (1985) afirma que a tarefa de educar torna-se dificultada pelas estruturas injustas e, por isso, educar para a cidadania, para a participação no poder, se constitui numa tarefa urgente e ingente, mas que "deve ser acompanhada por uma outra ainda mais urgente: a tarefa imediatamente política de transformação da sociedade e, também aí, o educador deverá estar presente, como cidadão"(p.29). Para muitos autores, a educação popular se constitui num instrumento privilegiado de educação em direitos humanos na medida que faz esse trabalho naturalmente, a partir de situações concretas; além disso, emerge naturalmente também nesse trabalho realizado pela educação popular a idéia de cidadão e de cidadania, dado que seria muito estranho que cidadania e direitos humanos pudessem ser apartados entre si e desvinculados dos objetivos mais amplos do processo educativo.

Na busca pela compreensão de como categorias comuns vem sendo desenvolvidas por teólogos da libertação, teóricos envolvidos com a pedagogia libertadora e educadores engajados no trabalho de educação popular, verificamos a

persistência da temática *educação* bem como as discussões que dela deriva: a questão da conscientização, a relação educação e política, a dimensão educativa dos agentes e movimentos populares, a questão de uma educação voltada aos interesses das camadas populares – educação popular, a questão da autonomia e da cidadania frente à concepção de educação libertadora, direitos humanos, entre outros. Todas essas questões, discutidas a partir da concepção dominante de educação libertadora, são fundamentadas na vasta obra de Paulo Freire, pelos teólogos da libertação ou, ainda, a partir de autores teoricamente próximos a eles. Para muitos autores, entre eles Mathias Preiswerk (1998), o nome de Paulo Freire aparece com muita frequência quando o assunto é educação popular, “personificando um movimento que vai mais além de sua pessoa e chega a ser um ‘sujeito pedagógico coletivo’, representando uma síntese entre um pensamento católico humanista, um nacionalismo desenvolvimentista e correntes do marxismo” (p. 38).

A educação para a liberdade, para a autonomia, para a cidadania, para a justiça, para o diálogo, expressões sempre presentes na obra de Paulo Freire, são constantemente utilizadas e, dessas expressões, sobressai-se sempre a idéia de *conscientização* ou *consciência crítica*. A expressão conscientização ocupa um lugar central na obra de Paulo Freire e, por conseguinte, nas concepções de educação libertadora; assim, a todo instante, a relação libertação-opressão é mediatizada pela idéia de conscientização, entendida como um mecanismo que possibilita criar situações que permitam ao oprimido passar de uma consciência oprimida à consciência de ser oprimido, permitindo a estes encontrarem um novo equilíbrio por meio de ações concretas, de ações coletivas envolvidas com as lutas das camadas populares.

Castejón (1981) ao discutir a relação educação-teologia da libertação afirma que a preocupação com educação popular no interior da Igreja não surgiu dos setores da Igreja tradicionalmente preocupados com a ação educativa mas sim a partir de grupos que refletiam e começaram a assumir um engajamento na transformação da sociedade como, por exemplo, a JEC e JUC e o primeiro período do MEB. Para Castejón (1981) essa preocupação que já era sentida em muitas pessoas acerca da educação popular demorou um pouco em atingir os segmentos diretivos da Igreja católica uma vez que as preocupações e esforços desses segmentos estavam canalizados para a atuação pedagógica interna, integradas ao corpo eclesial onde a preocupação central era a expansão da educação católica; nesse contexto, a educação dos pobres ficava traduzida

em uma diversidade de obras assistenciais como orfanatos, cursos para empregadas domésticas, preparação de mão-de-obra através de cursos técnicos, entre outras; assim, na medida em que as pessoas envolvidas com essas obras assistenciais passam a mudar de lugar social e também de perspectiva acerca do papel da educação, em particular da educação dos pobres, abandonaram uma visão assistencialista para um trabalho voltado a despertar consciências para outras dimensões da realidade é que surge o conflito, não um conflito interpessoal ou de grupo, mas um conflito que vai se manifestando dentro do corpo eclesial. Mesmo admitindo tratar-se de uma questão bastante controvertida e, por isso, objeto de várias investigações, Castejón (1981) reafirma a importância em se tentar conceituar educação popular e, em sua análise, identifica três níveis, três maneiras básicas de compreender a educação popular:

Num primeiro nível, pode-se dizer que educação popular é aquela que é produzida pelo próprio povo na preservação e transmissão de sua cultura na defesa de seus interesses; ou então aquela que é produzida pelo próprio povo e para o povo como expressão e comunicação de sua vida, sua cultura, suas lutas, como expressão de sua existência e mesmo de sua 'resistência' [...] Num segundo nível, que já supõe a participação de agente educador ou agências educadoras externas, podemos dizer que educação popular é aquela que é produzida por pessoas que explicitamente se propõem a servir ao povo, aos menos favorecidos, aos pobres [...] O terceiro nível de compreensão da educação popular inclui também a participação de agente ou agência externa, como o anterior, mas é mais preciso em sua concepção, limitando o uso do termo 'educação popular' àquela educação que é produzida a serviço dos reais interesses das classes populares. (Castejón :1981, p.9)

Como se pode apreender das tentativas de conceituação de Castejón (1981) acerca da educação popular, o que diferencia um tipo de outro é a interferência de agentes e agências externas. No que denominou 'primeiro nível', o autor não faz nenhuma referência à agentes externos no processo educativo, a não ser como prováveis observadores; no 'segundo nível', a educação popular é definida pela existência do destinatário – o povo, os mais pobres – e por uma intenção de servir por parte de uma agência/agente externo o que torna essa concepção bastante vaga, abarcando uma diversidade de experiência sob o rótulo de educação popular; o 'terceiro nível' inclui, também, a participação do agente externo; contudo, limita o termo educação popular àquela produzida a serviço dos reais interesses das classes populares. Como vemos, o elemento utilizado por Castejón para conceituar ou, como prefere o autor, estabelecer os diferentes níveis de educação popular, é o grau de participação de agentes ou agências externas. Castejón (1981) concentra sua análise naquilo que denominou 'segundo e



terceiro níveis' da educação popular. Para o autor, a educação popular entendida como uma prestação de serviços, produzida por pessoas que intentam ajudar os menos favorecidos recebe apoio do sistema porque melhora a capacidade da mão-de-obra, tornando-se uma ferramenta que dá maior produtividade e prepara o indivíduo para o mercado de trabalho.; contudo, o autor pondera que por mais assistencial, paternalista ou ideologicamente condicionada que seja um processo de educação popular, ele cumpre uma tarefa significativa na medida que oferece aos membros das classes populares um certo domínio do saber formal, da linguagem, além da capacitação para pensar a realidade em termos mais abrangentes e da ampliação do mundo conceitual. Continuando sua análise, Castejón (1981) identifica novos elementos na ampliação do conceito de educação popular (terceiro nível) na medida em que novos termos, como "reais" ao lado de interesses e "classes populares" no lugar de povo menos favorecidos ou pobres, passam a integrar e incorporar a compreensão de educação popular; assim, por interesses reais, fica sublinhado que na educação popular sobressai os interesses das classes populares e não do educador, limitando, assim, o saber do agente externo ou da agência. A esse respeito, adverte Castejón (1981);

É preciso reconhecer que a imposição de um 'saber' (imposição de conteúdos, métodos e metas) é uma forma de 'poder' que, quando exercido pelo agente externo, tenderá a perpetuar o processo de dominação e as formas de subserviência, mesmo quando o exercício desse poder pelo agente externo se der sob a fachada da 'educação popular', 'defesa dos interesses das classes populares' ou 'movimentos populares'. Evidentemente, as expressões iniciais ou superficiais dos interesses das classes populares são muitas vezes manifestação de uma ideologia dominante introjetada através dos inúmeros mecanismos de dominação cultural e ideológica. Não podemos cair na visão romântica de que tudo o que é cultura popular é automaticamente libertador. Essa visão deixaria de lado todo o problema da alienação e da reprodução da cultura e dos interesses dos dominantes nos dominados. (Castejón : 1981, p. 10)

Castejón (1981) chama a atenção para o fato de que o que realmente interessa é o princípio da autonomia popular na descoberta de seus interesses reais e que o saber e o conhecimento do agente externo não deve ser negado, pelo contrário, deve ser colocado à disposição do grupo popular num processo educativo de interação. A substituição do termo "povo" e "menos favorecidos" por "classes populares" não é, segundo Castejón (1981) uma simples troca de sinônimos, pelo contrário, enfatiza a realidade da estratificação social e reconhece a existência de uma classe social da qual muitos envolvidos com educação popular não pertencem, mas podem ser aliados.

Vanilda Paiva (1981), ao discutir as tendências acerca da educação popular na América Latina afirma que não foi casual o surgimento de uma pedagogia conscientizadora no seio da Igreja católica e afirma que a maior parte dos movimentos não governamentais de educação popular lançados na América Latina “ou foram desencadeados e orientados diretamente por forças católicas ou estiveram por elas penetradas em consequência de coalizões com outras forças religiosas ou políticas” (p.73). Segundo Paiva (1981), é preciso cuidado com a utilização indiscriminada do termo conscientização pois, quando desvinculada de um longo processo de organização política das massas em favor de seus interesses mediatos e imediatos, desligada do movimento popular, a idéia de conscientização mostrou-se incapaz de gerar ações conscientes que produzissem modificações importantes na realidade. Também Neves (1982) afirma que as diversas formas de organização popular trazem em si um profundo sentido educativo e é no interior dos setores populares que pode brotar uma consciência crítica, conferindo à educação popular uma dimensão muito mais ampla do que a ligeira associação à perspectiva escolar, ao ensino formal, adverte a autora. Para Neves(1982), a conscientização – termo caro aos envolvidos com a educação popular – se constitui em exigência fundamental quando se fala em educação popular e na necessária mudança estrutural da sociedade e seus mecanismos de dominação.

Chaloub (1983) afirma que, quando se trata de conscientização e de educação popular, o fundamental está em que as classes populares expressem, critiquem e desenvolvam coletivamente suas próprias formas de apreender e explicar os acontecimentos sociais e de se posicionarem frente a eles; assim, a autora define a educação popular como aquela que nasce e se nutre continuamente dos interesses e valores da classe popular. Para Chaloub (1983), a integração do processo educativo ao trabalho produtivo é inevitável e a educação popular muito representa tal articulação. Diz a autora:

Uma concepção popular do processo educativo não pode aceitar uma escola fechada em si mesma e isolada da vida comunitária e do trabalho produtivo. Exige a interação entre estudo e trabalho porque se fundamenta na unidade indestrutível da vida e em sua lógica dialética. A Educação Popular é viva, é concreta. Ora, o fator de integração do homem na sociedade é o **trabalho** – instrumento que estabelece relações sociais entre as pessoas e meio de intervenção na realidade com vistas à sua transformação e criação de novas estruturas. Todo processo que estabelece uma cisão concreta entre o pensar e o fazer, é imposição de uma estrutura artificial; é atentado à unidade do homem. Nesta perspectiva a educação deixa de ser uma atividade especializada, separada

da vida, para se converter numa atividade natural, voltada para a transformação da realidade; deixa de ter lugar exclusivamente dentro do recinto escolar para ser prática de vida. (Chaloub : 1983, p. 39 – negrito no original)

Nuñoz (1981) faz uma reflexão acerca das instituições que fazem educação popular e discute como tais instituições influenciam ou direcionam o trabalho com educação popular, dito de outra forma, como é exercido o poder institucional sobre a educação popular quando a vinculação com as instituições acaba determinando a prática educativa. Para Muñoz (1981) toda instituição cria e desenvolve internamente seus mecanismos de controle garantindo a realização de seu projeto institucional. De maneira geral, tais mecanismos visam – segundo o autor – ao controle da ideologia e ação dos agentes, tendo como referência a estratégia mais ampla a nível da sociedade e a ideologia do grupo dominante da instituição; dessa forma, o processo educativo fica estreitamente vinculado às possibilidades educativas permitidas pela instituição. Obviamente, tudo isso não se dá sem nenhum conflito; afinal, as pessoas vinculadas às instituições não se comportam como *tabula rasa*, mas procuram – dentro do espaço institucional – discutir alternativas e orientações ao trabalho de base. Para Muñoz (1981), a Igreja se enquadra perfeitamente nessa discussão acerca das limitações institucionais do trabalho com educação popular na medida em que existe uma tendência de “institucionalização dos trabalhos junto aos grupos populares, ligando-os umbilicalmente a si própria”(p.31) de tal forma que é muito comum a Igreja se colocar, muitas vezes, como referência exclusiva e determinante na definição e encaminhamento da ação educativa.

Segundo Luiz Eduardo Wanderley (1981) a educação popular pode ser compreendida como “*aquela produzida pelas classes populares, ou produzida para ou em conjunto com as classes populares, em função de seus interesses de classe, quer através do ensino formal, quer através do ensino informal, extra-escolar e assistemático*”(p.687). A partir desta concepção, o autor situa a ação da igreja no âmbito da educação popular quando admite que esta pode se dar *para* ou *em conjunto* com as classes populares. Ao tentar uma síntese do conteúdo da educação popular, Wanderley (1981) aponta os seguintes elementos:

- “é histórica – depende do avanço das forças produtivas;
- é classista – exige uma consciência progressiva dos interesses das classes populares;
- é política – conjuga-se com outras dimensões da luta global das classes populares (organiza);

- é transformadora e libertadora – conduz a mudanças qualitativas e reformas estruturais (reformas não-reformistas);
- é democrática – defende a igualdade de direitos, de participação e se faz sob formas anti- autoritárias, anti-elitistas, não-massificadoras;
- relaciona a teoria com a prática (conscientiza);
- relaciona a educação com o trabalho;
- objetiva a realização de um poder popular (projeto social alternativo) .” (Wanderley, p.689)

A relação teoria e prática é também questão levantada por Wanderley e, para o autor, o método ver-julgar-agir significa um avanço da reflexão teórica no interior das CEBs que à sua maneira, redefinem essa metodologia na percepção, compreensão e intervenção na realidade. Dessa forma, o autor defende que as *‘CEBs estão elaborando uma ‘original pedagogia popular’, que utiliza vários desses métodos e técnicas, ademais de outros criativos e imaginosos, adaptados às condições e recursos locais.* (p.697).

Para muitos autores, não basta afirmar que a educação popular está ligada aos interesses das classes populares uma vez que são diversas as formas pelas quais tais interesses são definidos e, é a partir destas definições, que muitos trabalhos são encaminhados e operacionalizados. Ao discutir a ação de agentes externos às classes populares, Garcia (1984) discute a dificuldade desses agentes em se colocar a serviço das classes populares sem, contudo, assumir uma posição hegemônica uma vez que o saber do agente – quase sempre através de uma escolarização que o leva até a universidade – é um saber socialmente legitimado em detrimento do saber popular, na maioria das vezes desvalorizado. Segundo Garcia (1984) não se trata em consagrar uma divisão social do trabalho onde o intelectual é a cabeça e os populares a prática, pelo contrário, trata-se em reconhecer que ambos têm práticas e formas de pensamento diferentes; ambos pensam e atuam presididos por uma prática e uma lógica diferenciadas. Assim, para Garcia (1984), existe, por parte de muitos agentes, um grande desconhecimento da vivência das camadas populares, desconhecimento normalmente preenchido de forma simplificadora por categorias abstratas como ideologia dominante, alienação, opressão, entre outras. A questão do poder popular também é discutida por Garcia (1984) e, acerca disso, afirma:

Acredito que o chamado processo de liberação só poderá se dar no momento em que houver coerência entre o institucional e o cotidiano. É necessário enfrentar a evidência de que a transformação social não é uma utopia a ser realizada após a tomada do aparelho de Estado. A História está aí para

desdizer os que afirmam esta posição. O enfrentamento é hoje e a transformação se faz agora ou não se faz. O futuro se realiza na lenta construção feita de êxitos e fracassos – que deve resultar num aprendizado. Não é esta a dinâmica, o cerne da educação popular? É importante termos presente esta dimensão do político para não cairmos na falácia dos que dizem: precisamos politizar os movimentos populares, precisamos politizar a educação popular, sendo que politizar a educação popular, politizar os movimentos populares significa, muitas vezes, o atrelamento a um partido, que com sua organização mais ampla engolirá educação e movimento populares. A riqueza do trabalho de educação popular está justamente no fato de ele se dar numa perspectiva de luta direta. Não é alguém que vai falar em meu nome. A política que se dá através da educação popular é a política que eu faço, é a política daquilo que eu reivindico. Então, a minha luta, o exercício do meu poder é o exercício do poder daqueles que estão comigo, num trabalho de educação popular, das próprias classes populares, é um exercício direto de poder. E, aí, está a origem e a fonte do poder popular. (Garcia : 1984, p. 42)

O autor adverte na discussão do fragmento acima que não se deve tirar conclusões apressadas de que ele seja contra a delegação de poder ou contra partidos políticos; pelo contrário, afirma o autor, é inevitável que ocorra delegação de poder, o que não pode ocorrer é que tal delegação se cristalice e se transforme numa função de especialistas, no caso os políticos; também os partidos políticos têm uma função na trama de poder na sociedade; contudo, não pode abafar as manifestações políticas fora de seu âmbito, cooptando e atrelando todas as forças que encontra pelo caminho. Também Hadadd (1987) reconhece que os sindicatos e os partidos políticos ocuparam gradativamente espaços junto aos movimentos populares trazendo alguns problemas à educação popular:

Todo este movimento de valorização partidária dos organismos de classe trouxe problemas particulares aos trabalhos de educação popular. Inicialmente pudemos observar um afastamento de quadros dos trabalhos ‘tradicionais’ de organização e conscientização da população no espaço do cotidiano da vida do povo pra os trabalhos politicamente mais valorizados, como partidos e sindicatos. Os antigos trabalhos perdem força e os melhores quadros políticos começam a se afastar dos seus grupos de base. Ao mesmo tempo, e como consequência de todo este movimento, o discurso genérico da educação popular, que em todos os espaços cabia, torna-se mais especializado; fala-se agora em educação sindical, educação e trabalho, educação político-partidária, trabalho de formação de quadros, educação da mulher [...] a disputa partidária pelos quadros de educadores, bem como a disputa pelo próprio trabalho de educação popular contribuiu consideravelmente para a desestruturação de muitos deles. Podemos notar também, entre os partidos, concepções que entendem que todo trabalho junto aos movimentos sociais deve passar obrigatoriamente por estas organizações como forma de representação e encaminhamento de suas questões. (Hadadd : 1987, p. 12)

Das reflexões até agora apresentadas (Castejón,1981; Hadadd, 1981 e 1987; Nuñez, 1981; Paiva, 1981; Garcia, 1984) é possível encontrar um ponto para onde convergem todas as análises: é necessário que a educação popular possibilite às classes populares se articularem, trocarem conhecimentos e saberes entre si e elegerem as formas de lutas que irão empreender. Para todos esses autores, é nesse contexto que deve agir o intelectual – sua ação dependerá do tipo de reivindicação do grupo ou movimento popular no qual está inserido.

Barreto (1986) chama a atenção para a fragilidade do Estado no que diz respeito à educação das camadas populares já que, em virtude de seu gigantismo, não consegue dar respostas que não sejam institucionalizadas e, quando tenta, acaba realizando uma simples adaptação do sistema escolar, mantendo o máximo possível as características do sistema oficial. Ainda que tenha, em certa medida, democratizado o acesso através do aumento de vagas para a população mais pobre no sistema oficial de ensino, o que se verifica é que não ocorreu a democratização do conhecimento e, como afirma Zaia Brandão (1988), a democratização do ensino precisa ir além da democratização do acesso à escola pelas camadas populares, sem o que, corre-se o sério risco de estigmatizar esses segmentos da população brasileira, fortalecer o discurso elitista de incapacidade de pobres e justificar as desigualdades sociais, o que, aliás, parece responder a uma outra séria limitação do Estado que, segundo Barreto (1986), trata-se de proteger o sistema dominante, a ordem dominante. É preciso, contudo, que se tenha clareza de que não cabe a simples afirmação da escola como aparelho reprodutor da ideologia da classe dominante e que existem possibilidades reais em se encontrar na escola espaços para a crítica da sociedade, verdadeiros espaços de transgressão dos limites impostos pela organização estatal.

Dessa forma, discute Barreto (1986), é cada vez mais freqüente ver os grupos e movimentos populares e entidades ligadas ao povo assumirem responsabilidades educativas e, no caso da Igreja Católica, lembra Barreto, os documentos de Medellín e Puebla repercutiram de forma intensa no Brasil onde, a partir do desenvolvimento da Teologia da Libertação, foi possível intensificar e dar sustentação às ações daqueles que não separavam a religião da atividade de transformação social. Assim, a partir de ações mais pontuais como cursos de alfabetização, criação de cursos supletivos, creches mantidas pela comunidade, clubes de mães, as respostas dadas pelas instituições e

organizações populares, e também pela Igreja – afirma Barreto – foram se mostrando cada vez mais abrangentes nas próprias ações por eles desencadeadas. Diz o autor:

Ao engajarem-se em tarefas de modificação da realidade, quer através de reivindicações quer em ações de construção da comunidade tais entidades estavam envolvendo-se com educação. Em primeiro lugar porque ao engajar-se na tarefa de modificação da realidade os seus participantes também se modificam. Como nos ensina Paulo Freire, ao modificarem o mundo os homens e mulheres são, inexoravelmente, modificados pelo mundo [...] O educador nasce da própria militância. É o produto dela. E esta tarefa não se restringe aos eventuais assessores mas a todos os seus militantes, independentemente da camada social a que pertençam. (Barreto : 1986, p. 33)

As tarefas educativas empreendidas pelos grupos populares enfrentam, segundo o autor, muitas dificuldades. Muitos participantes dos movimentos populares acabam por reproduzir os modelos educativos pelos quais foram educados e, daí, os resultados não acabam sendo muito diferentes daqueles obtidos na educação formal; dessa forma, é necessário desenvolver mecanismos para que o educador popular tenha a oportunidade de obter informações sistematizadas sobre questões educacionais, propiciando-lhes um crescimento teórico que lhes possibilitem discutir a realidade. Também Fisher (1986) faz interessantes análises acerca do componente educativo contido nas lutas populares e a ação dos agentes externos e, para o autor, existe uma relação de troca de saberes entre os agentes externos e os membros das camadas populares, de tal forma que o caráter educativo se manifesta no descobrimento da força pela união das pessoas em suas lutas comuns.

Para Hugo Paiva (1991), o que se tem verificado nos últimos anos é um aumento significativo dos movimentos populares, com características bastante diversas. Alguns movimentos se isolam com medo de que alianças possam prejudicar sua “pureza original”, outros são facilmente esvaziados a partir da cooptação das lideranças por políticos clientelistas e, muitos ainda, já não conseguem mobilizar a população. Segundo o autor, nota-se a partir dos anos noventa a emergência de novos movimentos sociais, populares ou não, como movimento negro, de mulheres, pela paz, pela ética, etc. Dessa forma, Paiva (1991) alerta para a necessidade de se estar atento à emergência desses novos movimentos e recomenda que se discuta as possibilidades educativas que eles trazem em sua organização e suas atividades. No que se refere à ação da Igreja católica no campo educativo, Paiva (1991) afirma que não se trata mais de cobrir lacunas deixadas pelo Estado, de fazer um trabalho de suplência e complementação

oferecendo bolsas de estudos aos alunos pobres ou abrir cursos de alfabetização onde o poder público está ausente; pelo contrário, cabe à Igreja cobrir lacunas qualitativas em qualquer meio social e, em virtude de sua opção teológico-pastoral, principalmente nos meios populares, cada vez mais despojados de direitos e de cidadania.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

As décadas de cinquenta e sessenta geraram situações que estão na base das decisões de Medellín dado que toda América Latina vive, neste momento, o domínio das ditaduras militares, que asseguraram a sobrevivência do sistema político conivente com o sistema capitalista, protegido pela ideologia da segurança nacional e do nacionalismo. Tal situação levou a Igreja, depois de longos anos de uma espécie de exílio e ruptura com a sociedade civil, particularmente como rejeição ao movimentos modernistas, a ficar mais atenta aos acontecimentos que vão orientando as mentalidades pra os anos sessenta; o Concílio Vaticano II, aberto por João XXIII em outubro de 1962 e concluído por Paulo VI em dezembro de 1965, é caracterizado por uma abertura da Igreja a todas essas questões, até então ignoradas; é como se o a Igreja abrisse as portas para o mundo e compreendesse, finalmente, que dele faz parte.

Medellín foi a primeira conferência após o Concílio Vaticano II; sem dúvida, um dos momentos referenciais da Igreja na América Latina. No Brasil e em todo o mundo o ano de 1968 foi um ano emblemático, um ano conturbado que devido a crise de valores e da cultura, foi marcado por intensos e violentos protestos; no Brasil foi marcado também pela eclosão de diversos movimentos de contestação, pela Doutrina da Segurança Nacional e pela confrontação do segundo governo militar e seus adversários mais ousados, entre eles a Igreja, como afirma Skidmore (1988), a ponto da Igreja, através da CNBB, divulgar um documento de trabalho denunciando a doutrina da segurança nacional como fascista. Skidmore (1988) assim descreve a posição da Igreja meio aos acontecimentos desse período:

Como a Igreja fizera uma ‘opção pelos pobres’, isto é, adotara uma orientação deliberadamente voltada para os que se encontravam no plano mais baixo da escala social, os membros do clero e do laicato em número cada vez maior se conscientizavam das miseráveis condições de vida de uma considerável parcela do povo brasileiro. A Igreja e seus fiéis se identificaram com o clamor por justiça social que fora apoiado pela Conferência Episcopal Latino-Americana (CELAM) em Medellín, em 1968. A Igreja brasileira, portanto,

sofreu dupla radicalização. Primeiro, foi forçada a assumir uma atitude de desafio em matéria de direitos humanos na medida em que membros do clero e do laicato (bem como pessoas não filiadas à Igreja) eram atingidos pela violência governamental. Segundo, dando prioridade ao trabalho pastoral junto aos necessitados, denunciava radicalmente o tipo de capitalismo que os tecnocratas e seus mentores militares construíram para o Brasil. (Skidmore : 1988, p. 362)

É neste contexto descrito por Skidmore que muitas idéias começam a ser ventiladas, muitos ensaios discutindo a ação pastoral da Igreja frente às camadas populares começam ser publicados por periódicos especializados, já evidenciando qual seria a linha pastoral de trabalho adotada pela Igreja latino-americana, da qual o Brasil fazia parte. Como afirmam muitos historiadores, o período de 1964-1968 é marcado por uma interessante hegemonia cultural de esquerda, embora o país viva neste momento uma repressiva ditadura de direita; o ano de 1968 é marcado por intensos movimentos sociais; no Brasil, eclodem os movimentos estudantis, a organização de conselhos de fábricas, manifestações de trabalhadores em todo o país. O conflito entre Igreja e Estado se agrava quando a CNBB publica o documento *A doutrina Segurança Nacional à luz da doutrina da Igreja*. As reações não tardam. Desencadeam-se com provocações verdadeira guerra contra universitários, organizações de direita se proliferam acusando a todos contrários ao regime militar de *comunistas*, agravam-se as tensões militares; inaugura-se o império do terror com o AI-5. Nesse momento era a Igreja a única instituição que podia elevar a voz contra o regime militar e, ao mesmo, mobilizar seus membros espalhados pelo território nacional, constituindo – aos poucos – a chamada Igreja popular. Os impactos da inserção da Igreja no contexto da realidade brasileira, influenciada pelas orientações emanadas de Medellín, também repercutiram no campo educativo.

Ao fazer uma análise da caminhada da educação cristã a partir de Medellín, particularmente, da chamada educação libertadora, pode-se perceber como Medellín representa a explicitação de um momento de conscientização da Igreja latino-americana em dois níveis dialeticamente complementares: consciência de uma situação e proposta de renovação e, no que diz respeito à educação, a proposta de Medellín se baseia numa concepção de liberdade para o desenvolvimento centrada no sujeito; contudo, parece não fazer uma análise das condições e possibilidades de uma tal estrutura escolar; dito de outra forma, o documento de Medellín não discute as possibilidades reais de concretização da educação libertadora. Também é possível identificar nos documentos

da CNBB e da AEC fidelidade ao que foi apresentado em Medellín repetindo o mesmo nível vocabular que o adotado pela Conferência.

Em 1977, por ocasião do IX Congresso realizado pela AEC, foi definido o marco doutrinal da AEC do Brasil. Dividido em três tópicos – *a educação em geral como fruto da sociedade existente, a educação cristã no contexto da sociedade existente e a AEC do Brasil inspirando e animando a educação cristã*, o documento pretendeu oferecer subsídios para a reflexão de educadores católicos acerca das necessárias mudanças na educação. De certa forma, o estabelecimento deste marco doutrinal, praticamente às vésperas da Conferência de Puebla, refletia fortemente as reflexões e orientações de Medellín. No primeiro tópico, o documento afirma que a sociedade tende a preparar as pessoas para a adaptação às estruturas sociais, sem críticas, promovendo o espírito competitivo, individualista e buscando o lucro de forma cada vez mais crescente. Assim, na análise do documento, a sociedade reforça os desníveis sociais e utiliza a educação para manter tais desníveis, transformando o sistema educacional em instrumento de promoção e seleção econômica. No segundo tópico, o documento afirma que o processo educativo não pode ser definido apenas como problema escolar, mas como educação do homem para toda a vida em sociedade e, sendo assim, educação não refere-se apenas à educação escolar, formal, mas a todo processo educativo que visa o homem e, nesse contexto, a Igreja não pode deixar de atuar, colaborando com a transformação de uma realidade que desafia princípios cristãos. Isso posto, o documento afirma que a Igreja deve lutar por uma educação tecnicamente eficiente, aberta ao diálogo de educadores entre si e com os educandos, crítica e capaz de conhecer a realidade em que se insere, justa e promotora de justiça, engajada a serviço da comunidade e transmissora de valores e cultura. São esses os pressupostos que o documento julga necessário para que a educação possa ser realmente libertadora e capaz de “oferecer a educadores e educandos condições de participarem do processo de libertação, de opressão ou escravidão sócio-econômica-cultural ou política”(p.8). No último tópico do documento, a AEC convoca a todos os educadores cristãos a promoverem um educação realmente libertadora, crítica e conscientizadora, além de estabelecer metas a longo prazo para a atuação da AEC no âmbito da educação formal.

A idéia de Igreja popular não ficou restrita à Conferência de Medellín. Dez anos mais tarde, a Conferência de Puebla atualiza as discussões feitas em Medellín num período em que o Brasil encontrava-se ainda mergulhado na ditadura militar, num país

vivendo a euforia do chamado “milagre econômico”, com censura institucionalizada e a repressão e o clima terror imposto pelo Estado ditatorial em nome da segurança nacional. Os militares, associados aos interesses da grande burguesia nacional e internacional, em nome da defesa da ordem e das instituições, escamoteavam a centralidade do acirramento de uma luta de classes já visível. Nesse momento, uma década pós-Medellín, a Igreja teve atuação destacada e sistemática na denúncia de violência e assassinatos e na defesa dos direitos humanos; a polarização entre projetos políticos perpassava as esquerdas e traduzia-se em diferentes propostas, estando presentes em campos diversos, ora nos partidos políticos, ora no seio dos movimentos populares. Os movimentos populares multiplicaram e desenvolveram a partir dos bairros da periferia dos grandes centros urbanos, refletindo os efeitos de um crescimento desordenado e caótico. Entre estes movimentos, merece atenção especial as comunidades eclesiais de base (cebs) que historicamente devem ser entendidas no contexto de resistência popular ao esforço das classes dirigentes de manter tudo sob controle. O ano de 1964 foi um marco nessa direção e os anos que se seguiram, mormente 1968, tornaram patente a vontade dos dirigentes de não permitir quebra na ordem estabelecida pois esta atendia aos interesses econômicos e políticos do grande capital, levando a uma concentração de renda cada vez mais exigente, numa sociedade já partida em dois blocos contrastantes de todos os pontos de vista. Tanto quanto outros movimentos populares, as cebs representaram o momento de amadurecimento dos novos movimentos sociais, pois não é só a exploração econômica mas sobretudo a violência dos valores sociais, da liberdade, da livre expressão do pensamento, da confiança mútua entre os cidadãos, que fizeram com que o povo, em suas mais variadas formas de resistência, se unisse para mudar o que estava posto. As cebs não são movimentos dentro da Igreja, trata-se da própria na Igreja na base do povo. É assim que Leonardo Boff (1981) define as cebs, como a abertura da Igreja às camadas populares. Para Boff, as cebs ultrapassaram os limites religiosos e sua articulação com os movimentos populares é inevitável e necessária a fim de se recuperar o sentido nobre de política como a busca comum do bem de todo o povo. É nesse contexto que acontece Puebla: da rebeldia e contestação que caracterizou Medellín para o apogeu e crise da ditadura militar.

A Conferência de Puebla pode ser compreendida a partir de dez grandes eixos: consagração do método ver-julgar-agir, a dimensão social e política da fé, a defesa e

promoção da dignidade humana, a opção preferencial pelos pobres, a promoção da libertação integral, a religiosidade popular, as comunidades eclesiais de base, a opção preferencial pela juventude, a promoção da mulher e as três grandes condenações (ao capitalismo liberal, ao marxismo coletivista, a ideologia da segurança nacional). Boff (1978) lembra que o documento de Puebla não condena a utilização do método de análise da tradição marxista; adverte sim para o risco de ideologização que se expõe a reflexão teológica quando se realiza a partir de uma práxis que recorre a análise marxista. Tanto quanto alguns autores já citados, Boff (1978) também alerta para a utilização da categoria *povo* e afirma que, antes de ser apropriada pela teologia, duas outras categorias devem ser discutidas – comunidade e massa, caso contrário, muitas confusões ideológicas advirão. A análise do discurso voltado à educação no contexto do documento de Puebla revela que, apesar do uso discreto que faz do termo libertação, o documento de Puebla reafirma com vigor o conteúdo e a prática da educação libertadora situando a educação dentro de um contexto de mudança sócio-cultural e enfatizando, principalmente, a situação da pobreza. O projeto educativo de Puebla é muito corajoso ao estabelecer como prioridade a educação dos pobres e a inserção da Igreja nos setores educacionais não-formais, principalmente quando se trata da alfabetização e educação popular numa linha conscientizadora e política.

Mais de uma década depois de Puebla acontece a Conferência de Santo Domingo. A década de oitenta é marcada por um tamanho grau de internacionalização que dispensa ditaduras, a baixa qualidade de vida decorrente do crescimento econômico dependente e de políticas públicas ineficientes impede que crianças e jovens das classes populares possam romper com o ciclo de pobreza e miséria, o trabalho impede o acesso ao ensino básico de milhares de crianças de tal forma que a ausência de escolaridade mínima dificulta a melhoria da qualificação profissional. As condições opressivas de vida refletem-se em todos os níveis de relações; por outro lado, os anos oitenta marcam o crescimento da organização de diversos setores da sociedade que, por diferentes caminhos, demonstram o potencial existente na defesa do exercício da cidadania. A Conferência de Santo Domingo tenta imprimir uma nova orientação à Igreja latino-americana, reconduzi-la a um maior alinhamento com o poder central da Igreja e sua atual política de restauração, com notadamente enfraquecimento do compromisso social em detrimento de uma preocupação pela dimensão especificamente religiosa, caracterizando, assim, uma Igreja da doutrina e da ação imediata, hierárquica e segura

de sua autoridade. Por todas essas razões, o documento de Santo Domingo não alterou de forma significativa a compreensão da Igreja do Brasil quanto ao processo educativo; é como se tal documento pouco ou nada tivesse a colaborar neste sentido.

A Igreja da libertação, gestada durante a Conferência de Medellín e ratificada em Puebla ultrapassa, como afirma Libânio (2000), o simples campo da Teologia de tal forma que seus dois eixos centrais passam a ser as comunidades eclesiais de base e as pastorais sociais. A constante referência à TdL e, a partir daí, o trabalho das CEBs com/nas camadas populares, a dimensão política do trabalho pastoral e uma Igreja aberta aos interesses dos pobres fornecem elementos para se aprofundar a discussão acerca da educação popular; mais do que discutir explicitamente a educação popular, a Igreja utilizou-se de elementos comuns aos discursos daqueles envolvidos com a educação das camadas populares e isso não é casual. Acerca da utilização pela Igreja de categorias comuns à encontradas nos discursos daqueles que atuam nos movimentos populares, afirma Eder Sader (1995):

Vejamos os temas enunciados nas falas dos militantes das comunidades cristãs; vejamos como é enunciada a realidade vivida, os objetivos, os atores, os valores, os chamamentos. O tema central desses discursos é o da *libertação*, ao qual se opõe a *opressão*, e que articula uma constelação de valores positivos e negativos correspondentes: a *solidariedade* e o *egoísmo*; a *justiça* e a *miséria*; o *serviço comunitário* e o *fechamento individualista*; a *capacidade crítica* e a *alienação*; a *luta* e o *conformismo*; a *identidade comunitária* e a *dispersão indiferenciada*. Nessa concepção, não se trata apenas de que a solidariedade comunitária, a capacidade crítica e a luta dos dominados levem à libertação. A própria libertação é libertação do egoísmo, da alienação, da miséria e das injustiças, em suma, dos pecados pessoais e sociais. A noção de *libertação* tal como aparece nas falas pastorais pode ser talvez mais bem compreendida se a compararmos a noção de *revolução* dos discursos socialistas e comunistas. Referidas à realidade social, as duas ocupam o mesmo lugar nas respectivas matrizes discursivas. (Sader : 1995, p. 164 – itálico no original)

O fato é que o posicionamento da Igreja frente às questões sociais reflete como as orientações das conferências episcopais, particularmente de Medellín e Puebla, em detrimento da pouca expressividade de Santo Domingo, continuam orientando a ação da Igreja progressista brasileira. Ao utilizar categorias de um discurso religioso – verdade, justiça, fraternidade, pecado, povo, pobre, oprimido, entre outras, os discursos pastorais acabam sendo aplicados às temáticas sociais, destinadas à sujeitos de fé, mas inseridos numa realidade histórica concreta; na esteira do que afirma Sader (1995), os atores nomeados nos discursos pastorais – povo, Igreja, oprimido, pobre – acabam se

constituindo sujeitos autônomos que buscam a *libertação* num sentido amplo, como o idealizado em Medellín.

Embora as conferências de Medellín e Puebla tenham favorecido uma profunda discussão no interior do clero católico acerca de questões relevantes e importantes para a compreensão da inserção da Igreja, junto àqueles que trabalham com a educação das camadas populares, o que se verifica muitas vezes é uma dificuldade da Igreja em fazer uma análise de conjuntura e, com isso, tentar resolver dilemas políticos com os dados da fé. A esse respeito, diz Vanilda Paiva (1991):

Uma das grandes questões da educação popular nos nossos dias, não pode deixar de ser visto como foro de discussão para a ideologia pastoral, devido a tendência a querer resolver dilemas políticos com os dados da fé, negando a racionalidade política em favor da espiritualidade [...] A Igreja é mestra no processo de iniciação de militantes. Mas depois de inicia-los, ela encontra dificuldades porque eles vão terminar a sua formação nos partidos, fora da Igreja, onde domina uma racionalidade política que escapa à ideologia pastoral. Este é um dado essencial para entender a diferença entre o significado e a importância do marxismo nas CEBs de hoje e na ação popular dos anos 60. (Paiva : 1991, p.42)

A questão da relação Igreja-política bem como a utilização do instrumental de análise marxista também foi amplamente discutido por todos aqueles envolvidos pelas diretrizes traçadas pelo episcopado latino-americano e o que se verifica é que tal discussão toma uma nova dimensão com a concepção de educação libertadora, pois é a partir dessa educação que os movimentos eclesiais direcionados para as questões sociais devem orientar suas ações. Assim, a educação libertadora não tem sua gênese no interior da Igreja, pelo contrário, vem da experiência e vivência populares, tendo como sujeito as classes populares e como preocupação a democratização das relações sociais. Dessa forma, concepções como *educação para a transformação*, *educação para a justiça*, *educação para a liberdade*, *educação para a cidadania* entre tantas outras, estiveram sempre presentes, de forma persistente, quando estavam em pauta temáticas sociais, mostrando como essa questão continua atual no âmbito da Igreja.

Refletindo acerca das perspectivas históricas da educação e da evangelização no seio da Igreja católica, é possível identificar ao longo dos quase cinco séculos de história, três principais projetos de educação católica praticados no Brasil: o modelo de educação conservadora e autoritária, o modelo de educação liberal-burguesa e o modelo de educação sócio-democrática. Segundo Azzi (1992), a educação conservadora

autoritária se caracterizou por uma sacralização do Estado, onde a educação era uma tarefa realizada por clérigos a serviço dos interesses políticos, a educação liberal-burguesa, incorporada pela Igreja nos meados do século XVIII, tinha como meta a preparação dos brasileiros para a convivência com a modernidade, mediante a ênfase na ciência e nos valores de iniciativa, competição e criatividade. Segundo o autor, somente nas últimas décadas a Igreja do Brasil passou a comprometer-se de forma mais expressiva com um modelo de educação sócio-democrática, comumente designada pelos documentos eclesiais como educação libertadora. Certamente o autor refere-se às conferências episcopais de Medellín e Puebla que, a partir de uma opção pelos pobres, introduziram a idéia de educação libertadora no Brasil no âmbito da Igreja, um projeto de educação inspirado na então emergente Teologia da Libertação. Na análise de Azzi (1992) os três modelos descritos de projetos da educação católica coexistem hoje no Brasil e, embora os documentos oficiais da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e também da AEC continuem a defender uma educação mais socializada e democrática, “não faltam também apelos da Cúria Romana pela preservação do modelo educativo conservador e autoritário, ainda vigente, e considerado mais aderente aos padrões da fé católica”(p.49).

Quando se trata de educação, não é possível discordar que o evento que realmente abalou os alicerces do conservadorismo na Igreja católica no Brasil foi, sem dúvida, o encontro do episcopado em Medellín, de onde surgiram os primeiros sinais da pedagogia libertadora, de um maior compromisso com os oprimidos, das comunidades eclesiais de base, da opção pelos pobres e da luta pela justiça. Mesmo o Brasil estando sob o domínio do AI-5 e sofrido o golpe militar de 1964, a teologia da libertação ganha espaço e influencia muitos movimentos sociais pela educação; a Igreja passa a impor-se criticamente sobre uma visão assistencialista ou simplesmente de justiça legal e, no campo teológico, reformula-se o conceito de pecado, extrapolando a idéia de pecado individual para o pecado social – resultado da injustiça e da violência institucionalizada. Também é recuperado pela Teologia a análise e discussão de uma realidade que tinha sido execrada no mundo cristão – o conflito e a luta social; antes mascarada pela condenação ao marxismo, essa realidade é desnudada pela teologia, desmascarando o jogo da classe dominante. Diante de tantas reformulações, deve-se atentar para uma outra categoria também importante para a compreensão da ação da Igreja que foi a do



*povo de Deus*. O *povo* passa a ser o cristão das camadas populares e os pobres, opção feita em Medellín e passam a ser os sujeitos destinatários da Igreja latino-americana.

É importante lembrar que a retomada dessa reflexão se dá agora após a Conferência de Puebla que muito discutiu a questão da educação evangelizadora e reafirmou a opção pelos pobres e também após a Conferência de Santo Domingo que, como lembra Clodovis Boff (1993) procurou um “ajuste pastoral” para a Igreja latino-americana. Assim, não é de se estranhar que muitos autores afirmem que ao período de abertura para o povo, de avanços na pastoral orgânica, parece suceder um retorno à grande disciplina, que vem criando conflitos e tensões dentro da Igreja; não parece restar dúvida que tais autores estão se referindo ao que Boff (1993) denominou “ajuste pastoral”. Apesar do aparente retrocesso, os teólogos da libertação e muitos segmentos da Igreja católica envolvidos com a questão educacional, reafirmam sua opção por uma sociedade fundamentada na dignidade da pessoa humana e escolhe como caminho o processo de libertação, reconhecendo o fraco, o pequeno, o excluído como sujeito de seu processo histórico, de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento social, empenhando-se na concretização de uma educação evangélico-libertadora que pretende ser elemento de articulação com entidades diversas e movimentos comprometidos com a justiça social, tanto na educação popular quanto na formal.

Os anos 70, pós-Medellín, são marcados por uma concepção de educação voltada exclusivamente para atender às pressões do mercado de trabalho onde o importante é reunir instrumentais para melhor competir, dotando os indivíduos de forças necessárias para tal; nesse caso, o que se vê é a procura de soluções individuais para um problema social e, é nesse contexto, que se concebe o trabalho educativo. A década de sessenta e parte da década de setenta são marcadas pela crença generalizada por parte de vários organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e também regionais (CEPAL, CINTEFOR) do que foi chamada teoria do capital humano. Segundo os adeptos desta teoria, além de atuar na preparação do indivíduo para atender as exigências do mercado de trabalho, a educação exerce também um importantíssimo papel de difusão de bens de consumo e de inovações tecnológicas. A educação assume, assim, um duplo papel: de um lado fortalecer a acumulação de capital, formando, aperfeiçoando e reproduzindo os recursos humanos necessários ao aumento da produção e da produtividade e, do outro lado, deve propiciar aos indivíduos condições de ascensão social através de seus talentos individuais. Dessa forma, deverá

ser organizado um sistema educativo que proporcione a formação de pessoal qualificado para os setores produtivos da sociedade a partir da utilização de novas tecnologias bem como despertar novas aptidões e novas necessidades, causando uma elevação no padrão de consumo

As transformações aceleradas do processo produtivo, as novas exigências da sociedade moderna, as possibilidades e impasses que determinam o processo produtivo, características marcantes do período que antecede a Conferência de Puebla, conferem à escola a responsabilidade de propiciar uma sólida formação e domínio de técnicas que atendam aos novos perfis de qualificação de mão-de-obra, onde inteligência e conhecimento se constituem requisitos de vital importância para a modernização e produtividade do sistema econômico; assim, a educação, seja ela escolar ou não, é o divisor de águas no encaminhamento das demandas sociais. Ao tratar do processo educativo como investimento, como fator de desenvolvimento econômico, Schultz (1974) afirma que:

Se todos os frutos da instrução fossem destinados, diretamente, ao consumo final, a instrução adicional não contribuiria para o desenvolvimento econômico. A intensificação do ensino contribuiria apenas para elevar a procura dos bens de consumo [...] Somente quando a instrução aumenta a produtividade e os lucros futuros, poderão ser as suas contribuições consideradas como um dos fatores do crescimento econômico. (Schultz, p. 101)

Não basta, então, segundo Schultz, que a educação amplie a busca pelos bens de consumo visando apenas o bem estar do indivíduo; é necessário que se converta em desenvolvimento econômico e, nessa abordagem, a educação tem uma ligação direta com a produtividade humana uma vez que representa as habilidades individuais convertidas em trabalho potencial, consolidadas pelo treinamento e qualificação profissional exigidos pelo crescimento econômico; dessa forma, a mercantilização dos indivíduos coloca o homem na condição de mercadoria tal qual qualquer outro bem de consumo e, cabe ao mercado, colocá-lo no lugar que melhor lhe corresponde, de acordo com seu "valor", medido em termos de investimentos nele realizados. A lógica do mercado na educação supõe, portanto, uma relação entre a oferta do serviço educativo e demanda social onde determinadas áreas produtivas comandarão a demanda de recursos humanos devidamente providos pelos sistemas educativos. Nos anos oitenta e noventa ocorre a redefinição da teoria do capital humano com a tese da sociedade do conhecimento e da qualidade total. Esse era o panorama educativo no qual se inseriram as conferências de Medellín e Puebla e, já nos anos noventa, a de Santo Domingo, o que

demonstra o avanço das proposições destas conferências para a educação diante de um quadro tão adverso.

Tal visão acerca do processo educativo acima descrito foi duramente criticada por pesquisadores, que mostravam a necessidade de uma pedagogia que colocasse em relevo a liberdade, a criatividade, o espírito de iniciativa, a formação crítica. Nessa direção de contestação, tivemos a importante contribuição de Paulo Freire que em 1969 publica *A educação como prática de liberdade*, obra fortemente inspirada no pensamento social católico. Paulo Freire define o homem como sujeito e agente da história, em suas relações com o mundo e, sendo assim, cabe à educação, uma educação crítica, ajudar o homem a ser sujeito aberto ao diálogo. Outro momento significativo na obra de Paulo Freire foi *Pedagogia do Oprimido* (1975), refletindo a influência da teologia da libertação; como ponto de partida, Freire coloca a humanização como vocação do homem; no entanto, a desumanização causada pela injustiça, pela exploração e violência, é a essência da contradição entre opressores e oprimidos em objetos. Dessa forma, a educação deve libertar o homem de tudo o que o desumaniza, por isso, deve ser libertadora.

Ao que parece, as discussões acerca da educação libertadora não sofreu influências consideráveis da última conferência do episcopado latino-americano – a Conferência de São Domingo. Na verdade, tudo indica que quando trata de educação, a Igreja continua a adotar como referência as orientações emanadas das Conferências de Medellín e, em certa medida, também de Puebla. Embora não se possa generalizar, parece que Medellín, que adotou a educação libertadora como modelo de educação, ainda se constitui referência obrigatória para a discussão das questões e práticas educativas por parte da Igreja do Brasil, tendo em vista as análises até agora apresentadas. Medellín significa em relação ao Concílio Vaticano II nova ruptura; enquanto o Concílio se preocupou com o homem moderno centro-europeu e norte-americano, Medellín volta suas atenções para o homem latino-americano, um homem que, segundo Libânio (1985), “vive fundamentalmente num continente de cativo, mas permeado de movimento de libertação”(p. 151). A educação libertadora, na perspectiva de Medellín, foi amplamente divulgada e discutida e, segundo Leonardo Boff (1998), Puebla – a exemplo de Medellín – representou muitos avanços, entre eles, maior inserção da Igreja nas causas sociais. A esse respeito, afirma Boff (1998)

A temática da libertação integral será historicada de forma bem concreta: a libertação econômica, social e educacional constituirá o passo mais importante do compromisso cristão lido teologicamente como uma das concretizações do Reino de Deus. O integral e total passará inelutavelmente por esta mediação particular [...] A Igreja vai aprofundar a educação popular na linha de uma sociedade alternativa e um descompromisso mais forte com o sistema imperante. As instituições médias e superiores da Igreja poderão levar os educandos a uma opção de fé no sentido da justiça social e de uma articulação orgânica do saber e do fazer técnico em função das camadas populares. (Boff : 1998, p. 98)

A irrupção dos pobres e as lutas pelas causas dos empobrecidos marcam, na verdade, a emergência de uma consciência histórico-ecclesial fundada sobre novas bases e, sendo assim, a atenção da Igreja acaba voltando-se para a temática da consciência; falar do ser humano como sujeito é sempre voltar ao tema da consciência. Não é casual, portanto, que tais discussões tenham marcado persistentemente as reflexões da Igreja que se empenhou em divulgar e debater as concepções de uma educação libertadora.

Como se vê, a polarização Educação Libertadora – Teologia da Libertação é evidente, e não poderia ser diferente considerando tudo o que foi dito nas conferências episcopais latino-americanas. Embora sejam raros os estudos que discutam as interações entre teologia da libertação e a pedagogia freiriana, é possível encontrar diversos ensaios que, apesar dos autores não terem explicitado tal objetivo, essas interações podem ser observadas facilmente na medida em que apresentam discussões acerca da relação educação-Igreja, principalmente quando tais discussões se fundamentam nas Conferências Episcopais de Medellín e Puebla. Se, por um lado, as interações entre teologia da libertação e educação libertadora não tenha sido discutidas profundamente pelo meio eclesial, também é verdade que, embora a Doutrina Social da Igreja (DSI) e a Teologia da Libertação (TdL) se apresentem como saberes diferentes, em sua origem e método – não se podendo afirmar que a mútua relação entre essas duas instâncias seja tranqüila –, tanto a TdL quanto a DSI têm como preocupação central, como ponto de contato, a questão do pobre e da libertação, categorias também bastante discutidas tanto pelo ideólogos da pedagogia libertadora quanto pelo teólogos da libertação. Tal proximidade permite à Igreja, ou a diversos de seus segmentos, segundo Bingemer (1994), pensar e discutir a questão do pobreza e da opressão a partir de duas vertentes – a solidariedade e o conflito. A esse respeito se manifesta a autora:

Se na DSI a importância e a centralidade dos pobres aparece para a Igreja como uma exigência sobretudo *solidária*, na mesma DSI e na TdL esta exigência

e esta solidariedade tomam, muitas vezes, o aspecto de *conflito*. Ai estaria, a nosso ver, a diferença entre as duas epistemologias, mas ao mesmo tempo sua possibilidade concreta de diálogo e talvez de mútua fecundação [...] Num primeiro momento é preciso ver, pois, como estes dois conceitos marcam e configuram a preocupação da Igreja pelos pobres respectivamente na DSI e na TdL. Num segundo momento, ver as possibilidades concretas de diálogo entre a DSI e a TdL a partir da *conflitividade* colocada no centro de seu saber, de seu ensinamento e na concretude de sua luta pela justiça social. (Bingemer : 1994, p. 205 – itálico no original)

Segundo a autora, incorporando no núcleo de seu método o elemento do conflito, a TdL cria, sem dúvida, uma zona de atrito com a DSI; contudo, prossegue a autora em sua análise, abre-se ao mesmo tempo uma possibilidade de interpelação e de diálogo com a mesma DSI., pois fazer uma opção preferencial pelos pobres, isenta de conflitos, é um sonho romântico sem raízes seja no evangelho, seja na realidade. A TdL optou, em sua constituição metodológica, pela consideração do conflito como elemento central para a compreensão e intervenção na realidade enquanto a DSI, ao propor uma ética universal, baseada na solidariedade, vai afirmando que não existe solidariedade se não existir compromisso com a vida de todos, particularmente com vida dos mais pobres. Eis o diálogo possível entre educação libertadora e teologia da libertação que, embora não explicitado, esteve/está todo o tempo presente nas discussões que envolvem a questão da libertação – seja no campo pedagógico, seja no campo teológico.

*Conscientização e Libertação* são, sem dúvidas, elementos basilares de uma educação que se quer libertadora. Quando a Igreja fala em libertação ela está se referenciando à libertação social dos oprimidos; assim, libertação não é uma metáfora, é um processo histórico-social, um fenômeno humano, carregado de significados. A educação, enquanto processo de humanização e de libertação, está voltada para a formação do homem que, segundo o documento de Puebla, é o homem de *sã* consciência social, sentido evangélico crítico face à realidade, de espírito comunitário e de compromisso social. Esse homem novo, preconizado pelo documento de Puebla, é capaz de um pensar crítico e que percebe a realidade como processo, captando o constante “vir a ser”, e não como algo pronto, estático e imutável. A educação que deve preparar esse “homem novo” pensado pela Conferência de Puebla requer uma prática educativa condicionada por uma interpretação da realidade social, e esta, por sua vez, pela posição social do educador. Dessa forma, a educação para a libertação, discutida em Medellín e posteriormente em Puebla, parte sempre da análise do contexto sóciopolítico-econômico o que exige uma leitura dialética da realidade, se opondo às

concepções funcionalistas que vêem a sociedade como organismo composto de partes que se interligam para atingir um funcionamento harmonioso, um organismo que tende a manter o equilíbrio, onde disfunções e erros podem ser corrigidos num esforço de integração e adaptação do sistema. A educação proposta pelas conferências episcopais latino-americanas não admite que o conflito seja camuflado, pelo contrário, a compreensão das desigualdades, das contradições, orienta a prática educativa; assim, a educação é campo de conflito e de tensões e, embora não seja a solução de todos os problemas sociais e tenha evidentes limitações, se constitui num importante espaço de superação das contradições da sociedade.

## Bibliografia

- ALDUNATE, 1991. *Direitos humanos , direitos dos pobres: desafios da vida na sociedade*. Tradução : Jaime A. Clasen. São Paulo : Vozes. (Coleção Teologia e Libertação – Tomo III, série V)
- ANTONCICH, R. A educação para a justiça nos documentos de Puebla. *Revista de Educação da AEC* , nº 36, 1980, pp. 15-30.
- AGOSTINI, N. 1990. Consciência e conscientização. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 50 , nº 197, pp.05-24.
- ASSMANN, H. e HINKELAMMERT, F.J. 1989. *A idolatria do Mercado: ensaio sobre economia e teologia*. São Paulo : Vozes. (Coleção Teologia e Libertação – Tomo V, série V)
- BARRETO, J.C. A escola e a educação popular. *Revista de Educação da AEC* , nº 61, 1986, pp. 28-38.
- BERNIER, G. Dimensionamento da educação libertadora. *Revista de Educação da AEC*, nº 16, 1975, pp. 33-45.
- BOFF, C. 1993. *Santo Domingo: ensaios-teológicos pastorais*. Rio de Janeiro : Vozes.
- \_\_\_\_\_. 1996. Uma análise da conjuntura da Igreja católica no final do milênio. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 56 , nº 221, pp.125-149..
- BOFF, L. 1975. O que é fazer teologia a partir de uma América Latina em cativeiro? *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 35 , nº 140, pp.853-879.
- \_\_\_\_\_. 1976. *Teologia do cativeiro e da libertação*. Lisboa : Multinova
- \_\_\_\_\_. 1978. Teologia da libertação; o mínimo do mínimo. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 38 , nº 152, pp.696-705.
- \_\_\_\_\_. 1986. *Do lugar do pobre*. 3ª ed. Petrópolis : Vozes.
- \_\_\_\_\_. 1987. Liberdade e libertação: pontos de contato e atrito entre o 1º e 3º mundos. . *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 47 , nº 188, pp.839-859.
- \_\_\_\_\_. 1998. *Caminhar da Igreja com os oprimidos*. 2ª ed. Rio de Janeiro : Vozes.
- BOFF, C. e PIXLEY, J. 1987. *Opção pelos pobres: experiência de Deus e justiça*. 2ª ed. Rio de Janeiro : Vozes.

BOFF, L. e BOFF, C. 1984. Cinco observações de fundo à intervenção do cardeal Ratzinger acerca da teologia da libertação de corte marxista. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 44 , nº 173, pp. 115-119.

\_\_\_\_\_. 1985. *Da libertação: o teológico das libertações sócio-históricas*. 4ª ed. Petrópolis : Vozes.

\_\_\_\_\_. 1985. *Teologia da libertação no debate atual*. 2ª ed. Petrópolis : Vozes. (Coleção Teologia orgânica nº 13)

BOMBO, C. (Org.). 1991. *Encíclicas e documentos sociais: Do documento sinodal 'A justiça no mundo' a 'Centesimus Annus' - incluindo Pacem in Terris*. São Paulo : LTr Editora (volume 2).

BOSI, A. A força que nos sustenta na opção pelos pobres. *Revista de Educação da AEC*, nº 50, 1983, pp. 08-16.

BRANDÃO, Z. Manifesto: trabalho pedagógico e manifestação do ensino. *Revista de Educação da AEC* , nº 67, 1988, pp. 91-92.

BRASIL, H.R. de L. 1984. Observações acerca da teologia da libertação. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 44 , nº 176, pp.726-735.

CAMACHO, I. et alii. 1988. *Práxis cristã III: opção pela justiça e pela liberdade*. Tradução : Álvaro Cunha. São Paulo : Edições Paulinas.

CANAU, V.M. Educação e evangelização. *Revista de Educação da AEC* , nº 35, 1980, pp. 36-50.

CASTEJÓN, A. O agir da educação na e para a justiça. *Revista de Educação da AEC* , nº 37, 1981, pp. 57-67.

\_\_\_\_\_. Educação popular e educação escolar: confronto ou articulação. *Revista de Educação da AEC* , nº 40, 1981, pp. 03-21..

\_\_\_\_\_. Opção pelos pobres: desafios e perspectivas para a educação católica. *Revista de Educação da AEC* , nº 47, 1983, pp. 05-30.

CELAN. 1979. *Conclusões da conferência de Puebla: evangelização no presente e no futuro da América latina - texto oficial*. São Paulo Paulinas. (Coleção Sal da Terra)

\_\_\_\_\_. 1981. *Educação evangelizadora: um desafio na América Latina*. Tradução : Maria Joana de Brito. São Paulo : Loyola/AEC do Brasil.

\_\_\_\_\_. 1984. *Conclusões de Medellín*. 5ª ed. São Paulo Paulinas. (Coleção Sal da Terra)

\_\_\_\_\_. 1992. *Conclusões da IV conferência do episcopado latino-americano: Santo Domingo - texto oficial*. São Paulo Paulinas.



CHALOUB, S.B. Da escola estatal à escola popular. *Revista de Educação da AEC* , nº 49, 1983, pp. 36-39.

CNBB. 1988. *Igreja: comunhão e missão na evangelização dos povos, no mundo do trabalho, da política e da cultura*. São Paulo : Edições Paulinas (documentos da CNBB, nº 40)

\_\_\_\_\_ 1992. *Educação, Igreja e sociedade*. São Paulo : Edições Paulinas (documentos da CNBB, nº 47)

COMBLIN, J. 1988. Medellín: vinte anos depois – balanço temático. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 48 , nº 192, dez./98, pp.806-829.

\_\_\_\_\_ 1993. "A nova evangelização" In: BOFF, C. 1993. *Santo Domingo: ensaios-teológicos pastorais*. Rio de Janeiro : Vozes.

CUNHA, R. de A. 1980. Consciência crítica. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 40 , nº 158, pp.243-251.

\_\_\_\_\_ 1982. Teologia da libertação e pedagogia libertadora. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 42 , nº 165, pp.143-154.

\_\_\_\_\_ Opção pelos pobres e a democratização do ensino. *Revista de Educação da AEC* , nº 49, 1983, pp. 13-30.

CURY, C.R.J. A opção pelos pobres e a democratização do ensino. *Revista de Educação da AEC* , nº 49, 1983, pp. 05-12.

CURY, C.R.J. 1991. "Igreja Católica/Educação: pressupostos e evolução no Brasil". In: PAIVA, V. (Org.). 1991. *Catolicismo, educação e ciência*. São Paulo : Loyola (Col. Seminários Especiais – Centro João XXIII).

CRUZ, C.H.C. Educação libertadora como projeto político social. *Revista de Educação da AEC* , nº 87, 1993, pp. 15-33.

DAMKE, I.R. 1995. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Rio de Janeiro : Vozes.

DE SANCTIS, A. (Org.). 1991. *Encíclicas e documentos sociais: Da Reum Novarum a Octogesima Adveniens*. São Paulo : LTr Editora (volume 1).

DEMO, P. Cultura política, educação e sociedade. *Revista de Educação da AEC* , nº 49, 1983, pp. 41-50..

DUSSEL, E. 1986. *Método para uma filosofia da libertação*. Tradução : Jandir João Zanotelli. São Paulo : Loyola

\_\_\_\_\_ 1995. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. Tradução : Georges I. Maissiat. São Paulo : Paulus

- DUSSEL, E. 1999. *Teologia da Libertação: Um panorama de seu desenvolvimento*. Tradução : Francisco da Rocha Filho. Rio de Janeiro : Vozes.
- EROLE, C. 1981. *Os desafios de Puebla*. Tradução : Anacleto Alvarez. São Paulo : Edições Paulinas. (Coleção Libertação e Teologia).
- FAVERO, M.L. e SPEYER, P. Currículo e valores: uma reflexão. *Revista de Educação da AEC* , nº 45, 1982, pp. 40-49.
- FÁVERO, M.L. Educação libertadora no cotidiano da escola. *Revista de Educação da AEC* , nº 105, 1997, pp. 77-88.
- FISCHER, N.B. O educativo nas lutas populares. *Revista de Educação da AEC* , nº 61, 1986, pp. 39-44.
- FREIRE, P. 1994. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. 1994. *Educação como prática de liberdade*, Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- FREITAS, L.C. 1994. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas : UNICAMP (Tese de livre docência)
- GALLI, Carlos Maria et all. 1998. *O futuro da reflexão teológica na América Latina*. Tradução : José A. Ceschin. São Paulo : Vozes.
- GANDIN, D. Educação política na escola. *Revista de Educação da AEC* , nº 43, 1982, pp. 55-60.
- \_\_\_\_\_. Horizonte e caminho. *Revista de Educação da AEC* , nº 67, 1988, pp. 51-57
- GANDIN, L.A. Educação libertadora: discutindo o óbvio. *Revista de Educação da AEC* , nº 87, 1992, pp. 07-14.
- GARCIA, P.B. Educação popular: saber e poder. *Revista de Educação da AEC* , nº 52, 1984, pp. 40-51.
- GUTIÉRREZ, G. 1975. *Teologia da Libertação*. Tradução : Jorge Soares, Rio de Janeiro : Vozes
- \_\_\_\_\_. 1984. *A força histórica dos pobres*. Tradução : Álvaro Cunha, 2ª ed., Rio de Janeiro : Vozes.
- \_\_\_\_\_. 1984. Teologia e Ciências sociais, *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 44 , nº 176, pp.793-817.
- HADDAD, S. A educação popular hoje: desafios e dificuldades. *Revista de Educação da AEC* , nº 66, 1987, pp. 07-13.

- HOBBSAWM, E. 1998. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Tradução : Marcos Santarrita. 2ª ed. São Paulo : Companhia das Letras.
- JORGE, J.S. A pedagogia da libertação nos círculos de cultura. *Revista de Educação da AEC* , nº 40, 1981, pp. 50-64.
- LESBAUPIN, I. (Org.). 1983. *Igreja, movimentos populares, política no Brasil*. São Paulo : Loyola. (Coleção Seminários Especiais – Centro João XXIII)
- LIBANIO, J.B. 1974. Teologia da educação libertadora. *Revista de Educação da AEC* , nº 13, 1974, pp. 07-23.
- \_\_\_\_\_. Educação no documento de Puebla. *Revista de Educação da AEC* , nº 31, 1978, pp. 48-54
- \_\_\_\_\_. Educar para a justiça. *Revista de Educação da AEC* , nº 35, 1980, pp. 03-25
- \_\_\_\_\_. 1985. *Ítê a política: autonomias específicas e articulações mútuas*. São Paulo : Loyola. (Coleção Fé e Realidade)
- \_\_\_\_\_. 1987. *Teologia da Libertação: roteiro didático para um estudo*. São Paulo : Loyola.
- LIBANIO, J.B. Caminhada da educação libertadora: de Medellín aos nossos dias. *Revista de Educação da AEC* , nº 105, 1997, pp. 09-18..
- \_\_\_\_\_. 2000. *Igreja contemporânea: encontro com a modernidade*. São Paulo : Loyola.
- LORSCHIEDER, A. 1984. Observações a respeito da teologia da libertação. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 44 , nº 176, pp.700-798.
- LUZURIAGA, L. 1961. *Pedagogia*. Tradução : Lólio Lourenço de Oliveira e J.B. Damasco Penna, 3ª ed., São Paulo : Companhia Editora Nacional.
- MARQUES, M. O.S. Escola e movimento social. *Revista de Educação da AEC* , nº 66, 1987, pp. 30-36.
- MEJIA, N. Uma pedagogia de valores e atitudes (meio para educar na justiça e para a justiça). *Revista de Educação da AEC* , nº 36, 1980, pp. 03-14.
- MONTERO, P. 1991. “A Igreja católica diante da modernidade brasileira. In: PAIVA, Vanilda (Org.). 1991. *Catolicismo, educação e ciência*. São Paulo : Loyola (Col. Seminários Especiais – Centro João XXIII).
- MUNÔZ, J.V. Sobre as instituições que fazem educação popular. *Revista de Educação da AEC* , nº 40, 1981, pp. 25-35.

- NEVES, M.S. A organização: um enfoque para a educação popular. *Revista de Educação da AEC*, nº 43, 1982, pp. 39-84.
- OLIVEIRA, P.A.R. Educação política nas cebs. *Revista de Educação da AEC*, nº 56, 1985, pp. 31-34.
- \_\_\_\_\_. O que significa analiticamente povo? *Revista de Educação da AEC*, nº 66, 1987, pp. 14-23.
- OTT, M.B. Educação libertadora. *Revista de Educação da AEC*, nº 83, 1992, pp. 64-71.
- OTT, M.B. e MORAES, V.R.P. Educação libertadora: conhecimento popular e conhecimento sistematizado no currículo. *Revista de Educação da AEC*, nº 67, 1988, pp. 58-61.
- PAIVA, H. O impacto dos movimentos populares na educação popular. *Revista de Educação da AEC*, nº 78, 1990, pp. 07-14.
- PAIVA, J.M. O diferente na práxis educativa das cebs. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 53, nº 211, pp.616-629.
- PAIVA, V. Notas sobre tendências atuais da educação popular na América Latina. *Revista de Educação da AEC*, nº 40, 1981, pp. 72-80.
- PAIVA, V. (Org.). 1991. *Catolicismo, educação e ciência*. São Paulo : Loyola (Col. Seminários Especiais – Centro João XXIII).
- PERESSON, M. Elementos para uma utopia pedagógica. *Revista de Educação da AEC*, nº 82, 1992, pp. 46-70.
- PREISWERK, Mathias. 1998. *Educação popular e teologia da libertação*. Tradução : Romualdo Dias. Rio de Janeiro : Vozes.
- RAMIREZ, R. D.. 1988. “Medellín e Puebla: um ponto de vista americano”, *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 48, nº 192, dez./98, pp.830-841.
- RATZINGER, J. 1984. Explico-vos a teologia da libertação. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 44, nº 173, pp.108-114.
- SADER, Eder. 1995. *Quando novos personagens entraram em cena – experiência e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980)*. 2ª ed., São Paulo : Paz e Terra.
- SCHÜHLY, Günther. 1994. *Consciência social: a história da doutrina social da Igreja*. São Leopoldo : Editora Unisinos
- SKIDMORE, T. 1988. *Brasil: de Castelo a Tancredo (1964-1985)*. Tradução : Mario Salviano Silva. 6ª ed.. São Paulo : Paz e Terra.

SOARES, D. Marco originário da educação libertadora. *Revista de Educação da AEC* , nº 16, 1975, pp. 05-16.

STEIN, S.A. O papel da mulher emancipada na educação libertadora. *Revista de Educação da AEC* , nº 17, 1975, pp. 20-30..

SÜSS, Paulo. 1993. O esplendor de Deus em vasos de barro. *In: BOFF, Clodovis. 1993 Santo Domingo: ensaios-teológicos pastorais*. Rio de Janeiro : Vozes

TABORDA, F. Educar para a cidadania – reflexões teológicas sobre um tema atual. *Revista de Educação da AEC* , nº 56, 1985, pp. 19-30..

VATICANO II. 1968. *Compêndio do Vaticano II: constituições, decretos, declarações*. Rio de Janeiro : Vozes. (Introdução e índice analítico de Frei Boaventura Kloppenburg – Coordenação geral de Frei Frederico Vier)

VELOSO, M.S. Princípios doutrinários da educação libertadora. *Revista de Educação da AEC* , nº 16, 1975, pp. 17-21

\_\_\_\_\_. Os objetivos da educação libertadora. *Revista de Educação da AEC* , nº 16, 1975, pp. 23-32.

WANDERLEY, L.E. 1981. Comunidades eclesiais de base e educação popular. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro, vol. 41 , nº 164, pp.686-707.