

## **Pequena e Inactual Reflexão Teológica sobre o nosso Sistema Educativo**

Um dos temas que mais ocupa e preocupa, tanto o governante como cidadão comum, nos dias de hoje, é a questão do sistema educativo. É uma preocupação com o sistema no seu conjunto e não com este ou aquele nível de ensino. É uma matéria que tem muitas vertentes, desde as económicas às jurídicas, às filosóficas ou organizacionais. É um assunto que nem sequer é hoje, mas que, com a radicalidade que conhecemos hoje, remonta, pelo menos, aos anos da nossa Primeira República. A maioria olha com espanto para a esterilidade das nossas Universidades, que consomem uma enorme massa de recursos e raramente produzem um político humanista, um cientista reconhecido ou um poeta de valor. O mesmo se diga da ingovernabilidade das Escolas Secundárias que se tornam cada vez mais lugares inabitáveis onde professores se consomem inutilmente e, quando pessoas menos robustas, não raro, são agredidas ou contraem doenças do foro psíquico. Por vezes, vemos que a Escola se queixa das famílias, que estas atribuem culpas àquela e as duas responsabilizam a cultura ambiente. Esta indecisão é sinal de que a fonte do mal-estar é mais profunda. Porque é que a escola está profundamente desacreditada? Porque é que a escola alberga uma percentagem tão elevada de indivíduos intratáveis e neuróticos que passam os anos do currículo sem melhorarem os seus conhecimentos nem a índole do seu carácter? De onde virá a profunda crise espiritual que atinge os sistemas educativos dos países ditos desenvolvidos?

Estas perguntas são demasiado amplas para terem uma resposta cabal. Pode parecer mesmo que o sistema educativo é um

problema técnico e político, de desadaptação da escola às necessidades da sociedade actual, o qual, com melhores políticas e com opções diferentes, se resolve com relativa facilidade. De facto, a um primeiro olhar, vemos que a nossa escola continua a funcionar calmamente nos trilhos que lhe prescreveu o programa moderno, sem se lembrar que, em boa parte, esse é um programa superado pela própria realidade. De alguns destes pontos, falaremos no texto que segue. Porém, o nosso objectivo situa-se noutra dimensão, qual é prescrita pelo método da teologia. Como é sabido, esta ciência tem uma amplitude metodológica semelhante à da filosofia, mas tem um horizonte de conhecimento muito seu, feito de um olhar para a revelação de Deus, enquanto é uma última escuta do espírito humano ao rumor da realidade, que o crente reconhece como sendo habitada pelo mistério e existindo suspensa de Deus que vem ao conhecimento humano. Esperamos que uma tal reflexão não seja cordialmente ignorada como um ponto de vista de agentes estranhos ao serviço. Não repetirão ao cultor da teologia, hoje como nos alvares da Modernidade, a conhecida provocação «Silete theologi in munere alieno!» (Calem-se os teólogos sobre aquilo que não lhes diz respeito)? Com todos estes cuidados metodológicos, ousaremos propor neste texto um pequeno contributo da teologia para pensar um tema problemático da actualidade. Tomaremos como acesso ao nosso sistema educativo somente dois textos que parecem mais relevantes, ou seja, a «Lei de Bases do Sistema Educativo»<sup>1</sup> e o «Currículo Nacional do Ensino Básico»<sup>2</sup>. Por isso, a incidência destas reflexões vai mais directamente para as problemáticas do ensino básico e secundário, embora, não sendo uma análise técnica mas uma discussão dos pressupostos, o nosso ponto de vista visa o próprio conceito de educação tal como se consolidou na cultura de hoje e como foi assumida pelo estado enquanto garante e promotor de um direito.

---

<sup>1</sup> *Lei de Bases do Sistema Educativo* – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada, quanto aos artigos 12.º, 13.º, 31.º e 33.º, pela Lei 115/97, de 19 de Setembro.

<sup>2</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Dir. por Paulo Abrantes, Lisboa, 2001.

## 1. Uma opção pelo saber que é poder

Uma primeira observação que se pode fazer é que os ordenamentos que estruturam o nosso sistema educativo privilegiam um saber ligado ao poder. O que quer dizer? Esta formulação pertence a Max Scheler. Numa obra de 1926, sobre a sociologia do saber, este pensador<sup>3</sup> distingue três tipos de saber: o saber salvífico (Heilswissen), o saber que vem do conhecimento do ser (Seinswissen) e justamente o saber do poder (Herrschaftswissen). O primeiro desses saberes, o salvífico, vem do conhecimento da Revelação, da abertura da pessoa à mensagem da Transcendência e à resposta humana a esse Transcendente. A nível humano, refere-se à dimensão da graça e do amor nas relações entre pessoas, ao conhecimento da vida do ser humano com o seu carácter de existência dada e recebida, ao conhecimento do fundamento do mundo no mistério insondável que emerge no limite da ciência e da filosofia e na religião revelada.

Por sua vez, o segundo saber, o saber do ser, refere-se «ao conhecimento das verdades em si mesmas», como é próprio da filosofia. Esta pode assumir muitos contornos. Pode cristalizar num conhecimento abstracto e pode até deixar-se seduzir pela miopia de uma qualquer ideologia. Na suas melhores concretizações, a filosofia mantém a admiração perante o indisponível, exprime o sentido do mundo e do homem, dá voz à emergência do ser. Neste ponto aproxima-se da poesia e do conhecimento salvífico.

A terceira forma de saber está votado ao poder ou domínio da realidade. Este saber privilegia o conhecimento e o controle das relações de poder existentes nas sociedades e que constituem a sua estruturação nos aspectos económico, social e político e nas relações de justiça e paz entre indivíduos e povos. A sociologia nota que este saber se torna muitas vezes ideológico, com a tentação de esgotar a realidade. Pretende assumir uma precedência em relação aos dois anteriores, com o evidente perigo de uma educação unidimensional.

---

<sup>3</sup> M. SCHELER, *Sociologia del sapere*, Roma 1966 (original: *Die Wissensformen und die Gesellschaft*, Leipzig 1926); F. BOSIO, *L'idea dell'uomo e la filosofia nel pensiero di Max Scheler*, Roma 1976; M. BRÜGGEN, *Sapere in Concetti Fondamentali di filosofia*, Dir. por H. Krings e outros, Brescia 1982, pp. 1834-1851.

Quando olhamos para o «Currículo Nacional do Ensino Básico», vemos que, desde o subtítulo, usa constantemente a palavra «competência». Trata-se de desenvolver «competências gerais» e «competências específicas» em cada disciplina. Esclarece-se que «a noção de competência se aproxima do conceito de *literacia*» (p. 9). O documento tem o cuidado de dizer que competência não é a mesma coisa que «treino» para produzir respostas ou executar tarefas, mas de preferência é «um processo de activar *recursos* (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações» (p. 9). O ponto de chegada da aquisição da competência pressupõe «algum grau de *autonomia* em relação ao uso do saber». Não se trata de entender estas competências como «objectivos acabados e fechados», mas abertos à criatividade dos professores. As dez competências gerais que os alunos devem possuir no fim do ensino básico têm todas este carácter «pragmático» e de preparação para a manipulação da realidade e para a competição, sentidos que estão, pelo menos, implícitos na palavra «competência».

Mais a montante, os valores e princípios em que assenta a proposta giram à volta da «tomada de consciência da identidade pessoal e social», visam a participação cívica, a valorização da diversidade de opções, a apreciação estética do mundo, a curiosidade intelectual, a consciência ecológica e os princípios éticos «que regulam o relacionamento com o conhecimento e com os outros» (p. 15). É uma forma aceitável de exprimir valores estimáveis da vida humana, muito embora esta enumeração pareça mais uma cosmética do texto do que algo que se prolongue em opções concretas.

Aos olhos de um observador externo, o saber cuja aquisição pressupõe o nosso sistema educativo é precisamente o que Max Scheler chama «saber do domínio». Não se vê quase nenhuma preocupação com as outras formas de conhecimento que são também e talvez a forma mais importante de acesso do ser humano à realidade. É evidente uma preocupação ligada com a necessidade do desenvolvimento que empreendemos, e bem, nas duas últimas décadas, em que o objectivo nacional é chegar ao nível dos outros países da União Europeia. Mas a esse objectivo temos sacrificado a alma, quer dizer uma elevação dos indivíduos na diversidade das dimensões da vida, incluindo a dimensão moral e espiritual. Como avaliar este estado de coisas?

Numa primeira observação, ainda no domínio funcional, podemos dizer que a própria cultura, caracterizada pela mundiali-

zação ou globalização, nos faz ampliar o leque do olhar para mais dimensões que são necessárias aos indivíduos para serem competentes segundo o modelo de desenvolvimento corrente. Entre esses, por exemplo a necessidade de reverter a apreensão do real desde um paradigma de um conhecimento lógico para um conhecimento icônico, ou seja, um conhecimento em que a imagem é mais importante do que o conteúdo. Alguns aludem mesmo a uma necessidade de repensar os princípios da própria lógica e do conhecimento <sup>4</sup>. Ao mundo globalizado corresponde uma lógica diferente, não baseada na identidade excludora do terceiro, mas na identidade incluidora do diferente. Olhando a cultura de hoje, parece impor-se a necessidade de desenvolver uma razão mais atenta à complexidade do que à clareza e distinção. Ora, a orientação da nossa escola, tal como aparece nos actuais textos orientadores, é ainda a do racionalismo clássico, unidimensional e laicista.

Mas não era bem nesta direcção que queríamos dirigir o propósito. Uma ausência do nosso sistema educativo que diz mais respeito à teologia é a ausência de modos que visem a formação do sujeito enquanto tal, e não apenas a sua aquisição de competências. Ora, o sujeito forma-se mais pela narrativa do que pela aprendizagem de dados positivos e pelo adestramento para funções. Aventuramos a dizer que foi por isso que, homens como Ortega y Gasset, em Espanha, ou Leonardo Coimbra, em Portugal, viram a educação de maneira muito diferente e foram muito críticos da organização concreta da escola. O primeiro escreve: «Os factos devem ser o final da educação: primeiro, mitos; sobretudo mitos» <sup>5</sup>. Na sua concisão, esta afirmação mostra como o sistema educativo deveria ser concebido como construção da personalidade do indivíduo mais do que comunicação de um saber técnico, por muito importante que este seja. O mito não é para entender como uma construção irreal, mas como um acesso mais originário à realidade e como forma de estruturação da personalidade. Por isso tem uma grande utilidade educativa, pelo menos nas fases mais remotas da educação. A psicanálise nota como as narrativas míticas, de que são exemplo os contos de fadas, são excelentes modelos de identificação para as crianças, nas fases de construção do seu ego, sobretudo na superação favorável

---

<sup>4</sup> Para uma sugestiva panorâmica das mudanças que estão a acontecer na nossa cultura, ver: L. BOFF, *Nueva Era: La civilización planetaria*, Estella 1995.

<sup>5</sup> J. ORTEGA Y GASSET, *Obras completas*, Revista de Occidente, Madrid, T. II, p. 295.

do conflito edípico, fase tão importante para a integração social do indivíduo em termos de cidadania <sup>6</sup>. Sabemos como é importante para o indivíduo resolver satisfatoriamente o conflito entre a pulsão do prazer e o princípio de realidade, quer dizer, a assimilação da norma de nascer como pessoa, interiorizando a existência de um limite simbolizado psicanaliticamente pela proibição do incesto. No fundo, esta assimilação do limite é, vista de maneira positiva, a verificação de que a satisfação do desejo tem de esperar pela abertura ao outro, enquanto outro digno de respeito e enquanto diferente. É dessa maneira que se constitui harmonicamente o «ego» que se eleva sobre o inconsciente que pretente uma satisfação em curto-circuito. No fundo, a superação deste estágio é a constituição do indivíduo como ser moral e a interiorização da necessidade do respeito pelo semelhante e pela natureza.

Além deste aspecto importantíssimo ignorado pelo racionalismo do nosso sistema educativo, podemos dizer que um outro é visível. Trata-se do desprezo pelo inconsciente. Esta dimensão da existência humana posta em evidência pela psicologia é extremamente importante. Todo o ser humano experimenta uma angústia do seu espírito à medida que se abre à realidade. É neste ponto que uma educação deve estar ao serviço da libertação de energias que provêm desta zona profunda por forma que o homem aprenda de novo a sonhar, para usar a linguagem da psicanálise. Quem ensina o homem a sonhar é a poesia, o mito e até, bem entendida, a dimensão transcendente e religiosa que é uma arte de abrir-se às imagens eternas que falam da origem e do fim da realidade.

A educação como é concebida nos dias de hoje tem carências profundas na assimilação destes dados basilares e, por isso, encontramos indivíduos neuróticos que são vítimas das pulsões de morte, seja na estrada, seja no emprego, seja na família, seja na escola. Porém, desde já, podemos dizer que o intelectualismo e pragmatismo do nosso sistema educativo são em grande parte responsáveis não somente pela sua própria inviabilidade, mas pela infelicidade de muitos nossos contemporâneos que nunca construíram um *ego* forte, quer dizer que se eleva acima das pulsões do inconsciente, pela assimilação sadia de uma norma.

---

<sup>6</sup> Sobre este assunto, cf. J. M. ANTON MARTIN, *La educación del deseo*, Salamanca 1993.

No seu conjunto, o nosso sistema de ensino quase não tem em conta a palavra poética, o mito, a escuta e o silêncio, como formas de apreensão do real. Por isso, não forma as pessoas no que se refere à razão prática que é a arte de tomar decisões, ou de construir a realidade pela liberdade. Este ponto de vista era lembrado já por Leonardo Coimbra, quase há um século: «Compete à educação tornar o homem livre, e o homem só será livre quando puder ser o criador dos valores morais por que se regula. Por isso, a educação tem de ser integral, não desprezando nenhuma das necessidades do espírito humano, nem se escravizando a qualquer preconceito. Assim, ela será científica, artística e filosófica»<sup>7</sup>. Chamamos a atenção, para lá do carácter situado desta afirmação dentro da obra do Autor, para a preocupação com o leque alargado das necessidades do espírito humano que a educação deve ter em conta. Em nome delas, Leonardo propôs uma reforma da educação que incluía, entre outras coisas e para escândalo dos seus companheiros republicanos, a componente moral e religiosa.

Temos assim um primeiro elemento que nos mostra os caminhos não andados, ou andados imperfeitamente, pelo nosso sistema educativo e que podemos elencar entre aqueles que estão na origem do sentimento de muitos que vêm a relativa inutilidade da escola. Daí até se explicar a sua ingovernabilidade vai um pequeno passo.

## 2. O desenvolvimento da personalidade

A «Lei de Bases do Sistema Educativo», logo no seu Art. 1.º, fala da educação como de «uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade». Essa é mesmo a formulação do conteúdo do «direito à educação». Vamos concentrar-nos sobre a expressão «desenvolvimento da personalidade», pois parece a mais importante no contexto de avaliar teologicamente a questão da educação na sociedade de hoje.

---

<sup>7</sup> L. COIMBRA, Entrevista em *A Montanha*, Porto, 15 de Dezembro de 1911, p. 3, cit. in J. DOMINGUES, *Educação, ciência e democracia: em torno de «O problema da educação nacional» de Leonardo Coimbra*, in *Filosofia e Ciência na Obra de Leonardo Coimbra*, Porto 1994, p. 55.

O desenvolvimento da personalidade aparece em vários outros pontos do texto (Art. 3.º, 5.º) e figura também na Constituição da República Portuguesa (Cap. III, Art. 73.º, n. 2). Podemos notar que esta é uma fórmula comum às constituições dos países de cultura humanista ocidental. A Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo de Espanha fala também do desenvolvimento da personalidade e dá-lhe uma motivação mais global dizendo que «na educação transmitem-se e exercitam-se os valores que tornam possível a vida em sociedade»<sup>8</sup>.

Qual a origem deste conceito de educação? A ideia de «desenvolvimento da personalidade» está em consonância com o aparecimento progressivo, no contexto da idade moderna, dos Direitos Humanos, embora esta consagração dos direitos de liberdade em sentido positivo, só tenha acontecido a partir do séc. XVIII<sup>9</sup>. Antes disso, os direitos à liberdade consistiam somente na defesa contra a violência arbitrária do estado. Posteriormente, a expressão ganhou um sentido positivo que, nalguns textos como é o caso da Constituição do Estado da Virgínia, se chamou busca da felicidade («pursuit of happiness»). Para encurtar razões, vemos que esta ideia é a que está subjacente à nossa cultura de bem-estar que começou a ser descrita, paradigmaticamente, na obra de Adam Smith, no pressuposto de que a expansão dos desejos de todos leva a uma harmonia geral. Existe, é claro, algum limite a este reconhecimento que consiste em afirmar a igualdade de todos, o respeito pela vida de todos e pela dignidade humana.

A formulação tem os seus méritos e é uma aquisição muito importante da civilização. Se alguma coisa temos a objectar é relativa à sua deficiente interpretação e à conseqüente inviabilidade no terreno. Porque será que, tendo tão interessantes fórmulas na sua base, o nosso sistema educativo está longe de ser eficaz, produzindo, de facto, o desenvolvimento da personalidade de poucos indivíduos? Porque motivo não provoca entusiasmo em professores e alunos? Porquê tantas queixas da parte do cidadão comum em relação a um sistema que consome imensos recursos e dá tão poucos resultados?

---

<sup>8</sup> Cf. o cit. J. ANTON, p. 64.

<sup>9</sup> Sobre as observações que seguem, pode ler-se: W. PANNENBERG, *Fondamenti dell'etica. Prospettive filosofico-teologiche*, Brescia 1998, pp. 159-185.

Como chamou a atenção um teólogo e psicanalista como E. Drewermann<sup>10</sup>, um dos motivos por que a nossa cultura não funciona é devido a um intelectualismo unilateral que faz passar ao lado da realidade. Em que se mostra esta disfunção da cultura? De facto, assistimos, nas suas palavras, a uma interpretação patriarcal da cultura que leva a um esmagamento das imagens da psique humana e do sentimento em favor das expressões lógicas e das informações denotativas. O motivo desta disfunção é que, pela via da lógica, não chegamos ao ser humano no seu ser mais profundo, quer dizer nas suas pulsões mais originárias. Desse modo, na educação, colocamos um remendo novo em pano velho, para usar uma expressão do Evangelho, e temos um resultado pior do que o primeiro. O nosso Autor, de facto, a partir da sua formação psicanalítica, mostra como todo o ser humano, antes de precisar de ser educado precisa de ser tratado nas fontes de uma angústia originária que o condiciona profundamente. Ora um sistema educativo e uma cultura moralista pretendem começar imediatamente por indicar ao ser humano o que «deve» ser (bom cidadão, respeitador da dignidade), sem se interrogarem primeiro sobre o que o ser humano «pode» ser. Este esquecimento do «ser», em favor do «dever ser» é a questão mais importante da cultura de hoje, herdeira do iluminismo, e é interessante que a psicanálise se encontre com a teologia neste diagnóstico. Com efeito, uma educação que somente mostra ao indivíduo as metas de uma existência «desenvolvida» mas não lhe dá os meios para lá chegar, é uma educação que aprofunda sempre mais o fosso de angústia num ser ainda não curado.

Na raiz desta angústia originária, a teologia vê uma realidade insondável a que chama «pecado». Enquanto que Drewermann pensa que a angústia é um dado originário da psique humana e desvaloriza em certa medida a responsabilidade do ser humano na origem dessa existência falhada, outros autores como H. Urs von Balthasar pensam que o pecado original está na origem da angústia. Reparemos que o pecado original é uma realidade que tem na sua origem os pecados pessoais de todos, nomeadamente dos primeiros pais, mas é, em concreto, relativamente autónomo da existência pessoal de cada indivíduo, constituindo-se como um dado que condiciona a existência de todos, independentemente da vontade pessoal. Inter-

---

<sup>10</sup> E. DERWERMANN, *Psicanalisi e teologia morale*, Brescia<sup>3</sup>1996.

pretando a narrativa mítica do Livro do Génesis (cap. 3), um mito que sempre «dá que pensar» (Ricoeur), a teologia pretende abeirar-se dessa realidade originária do ser humano, condicionado profundamente na sua vida pessoal por um património antiquíssimo da espécie das consequências do qual não pode livrar-se que não seja por uma «graça» que lhe é dada pela inclusão num espaço de comunhão em que se entra por uma iniciação sacramental. A esta inclusão num espaço de graça, a teologia chama redenção, realidade que, juntamente com a criação e em condições que a teologia explica, também e a seu modo está na origem do ser. De facto, antes de ser bom ou mau, o homem precisa de «ser» simplesmente, e ele não tem acesso ao ser enquanto não resolver a questão da sua angústia em relação à liberdade e à transcendência. Repare-se que estamos numa zona mais profunda do que a de uma ideia imediata sobre a utilidade da religião confessional para a educação. Nem mesmo estamos ainda a entrar em qualquer controvérsia entre propostas laicas ou religiosas para a sociedade e para a escola. A angústia do homem não é laica nem confessional mas, antes disso, é um problema para todos.

Somente depois da questão do «ser», vem a questão do «dever ser». Mas também neste nível do dever ser, podemos fazer algumas perguntas mais concretas à proposta do sistema educativo que deliberadamente visa ser um «desenvolvimento da personalidade». A primeira pergunta poderia ser formulada deste modo: o sentido da educação do ser humano é a expansão da personalidade ou é o serviço ao semelhante? De facto, segundo a mundividência cristã, o sentido da vida do ser humano é a comunhão com o semelhante e com Deus. Esse é, neste horizonte, o conteúdo da existência sensata. A essência da vida e da liberdade é «diaconia»: «pela liberdade, tornai-vos servidores uns dos outros». Mas interroguemo-nos com radicalidade, para lá da confessionalidade: é possível pensar honestamente a essência do ser humano sem ser no contexto do serviço? Continuando, vemos que a tradição e a espiritualidade cristãs aplicaram isso às opções da vida, nomeadamente à espiritualização das profissões, entendidas justamente como «vocação». Ora, a ideia que comanda a cultura educativa de que estamos a tratar é justamente a de fazer das profissões apenas competências para trabalhar e otimizar recursos, sem nenhuma referência antropológica que valha pena realçar. O resultado deste laicismo cultural é nosso conhecido, dolorosamente: somos escravos no emprego e na escola

e temos de buscar a razão de viver e a espiritualidade noutros espaços privados, parasitas da nossa existência, por relação àquilo que nos leva o melhor do nosso tempo. Esses espaços «parasitas» são a religião, o desporto, o tempo livre. É uma cultura redutora e unidimensional, uma idolatria da acção, esta que considera que a existência do ser humano se esgota na sua competência para fazer algo, quer dizer, no agir. Ora a mundividência cristã considera que a existência do ser humano não se constrói pelo trabalho, pela acção, mas é dada gratuitamente: já «somos» sujeito de uma existência dada antes de começar a «agir» e de adquirir qualquer competência. O sentido último da educação não pode, pois, proporcionar a aquisição do ser, mas desenvolver a capacidade de comunhão com o semelhante.

A segunda observação tem a ver com a ideia vulgar e vulgarizada de que a autenticidade do ser humano está na expansão da sua personalidade, ou seja, na possibilidade de exprimir e manifestar todas as potencialidades de que é dotado. Esta ideia pretende fundamentar-se nas ciências humanas, nomeadamente numa vulgata da psicanálise, segundo a qual é nociva a repressão dos instintos. Diz-se que é uma «vulgata», quer dizer uma interpretação simplista, uma vez que S. Freud também desenvolveu muito a ideia de «sublimação», a qual é uma orientação dolorosa, por vezes, da pulsão sexual em vista de outras finalidades culturalmente válidas. Mas perguntemos, à luz da teologia: é útil exprimir todas as tendências da personalidade humana? Não existem, de acordo com a afirmação da ideia de pecado, dimensões que não têm direito de ser expressas e que é nocivo mesmo exprimir? As tendências egoístas, ao serem expressas arbitrariamente, são muito nocivas para a convivência e para o bem do sujeito e dos seus semelhantes. A estas tendências egoístas, a Bíblia chama desejos da «carne» (que não se identifica com corpo) e estas não têm outro destino útil que não seja ser feitas desaparecer em benefício do desejo reconduzido à sua verdade e autenticidade. Falta, pois, nesta afirmação unilateral do direito à expansão da própria personalidade uma qualquer referência a uma antropologia que distinga entre expressão (boa e útil) e expressão (nociva e inútil). Sem uma qualquer ideia de ascese, quer dizer de moderação das expressões inautênticas, não é possível a relação humana, seja de amizade seja de amor. Sem uma automoderação não é possível regular os direitos, seja liberdade de expressão, seja liberdade de ensinar e de aprender, seja outra qual-

quer. Ora isto não está tido em conta, explicitamente, na orientação da nossa Escola oficial.

### 3. Educação para a liberdade

O nosso sistema educativo está votado a um «progresso social e à democratização da sociedade». Estamos ainda, conscientemente ou inconscientemente, a enrolar o mesmo novelo, ou seja, do incremento do bem-estar e do estabelecimento das liberdades, tal como foi pensado pelo ideário moderno. É esta ideia de liberdade, noutra vertente, que queremos focar agora.

Sabemos como a liberdade da humanidade consiste em elevar-se acima do reino da necessidade. Porém, mesmo aqui, deveria acrescentar-se que esta é ainda uma ideia imperfeita de liberdade: a liberdade perfeita é que se situa no contexto do reino do bem. Este, porém, é ainda uma utopia, ou seja, aquele contexto em que a existência livre acontece num horizonte de gozo do bem e de escolha livre do bem, sem constrangimentos e sem necessidade de livrar-se do mal.

Num contexto histórico que é o nosso, a liberdade pode assumir três formas. Uma primeira é a liberdade como domínio <sup>11</sup>. É a forma de liberdade em que se define como livre aquele que domina e que vence. Os vencidos não são livres. Livre é o senhor, o varão, o possuidor de bens. Não-livres são os escravos, as mulheres, as crianças, os não-possuidores de bens. A liberdade dos livres significa a submissão dos outros. Esta liberdade consiste na posse: seja de bens, de instrução, seja de saber. A cultura burguesa entende assim a liberdade: livre é o que se domina a si mesmo, adquire bens, escapa à pobreza. A liberdade tem como limite a liberdade do outro, num contexto de luta de todos contra todos. O pressuposto último desta mundividência é um darwinismo social, ou seja, a prevalência do mais forte.

A outra liberdade é a da comunhão e do amor. Esta liberdade consiste na abertura de vida de todos ao seu semelhante e na cooperação de todos com todos. Mais humano neste sentido não é o mais

---

<sup>11</sup> As observações que seguem pode ser encontradas em: J. MOLTANN, *Trinidad y Reino de Diós. La doctrina sobre Diós*, Salamanca 1986, pp. 230-235.

forte mas, pelo contrário, é o mais cooperante. Esta cooperação realiza-se na reconciliação dos seres humanos consigo mesmos, pelo alinhamento correcto do desejo, mediante uma ascese, realiza-se no intercâmbio dos seres humanos entre si, realiza-se no perdão das ofensas e ainda na superação da angústia religiosa de todos os géneros, pela reconciliação com a transcendência. Esta é, ao contrário da liberdade como domínio, a qual é uma relação de sujeito a objecto, uma liberdade da relação de sujeito a sujeito. Relação de sujeitos com um projecto de vida e de sujeitos com esperança diante do futuro. A liberdade como domínio é uma liberdade em função da propriedade e da sua aquisição e aumento. A liberdade como comunhão é em função da cooperação social e da reconciliação com a natureza. Esta última exige um caminho mais longo e mais difícil. Por isso, recordando a lenda do Grande Inquisidor de Ivan Karamazov <sup>12</sup>, a liberdade humana parece o grande problema da humanidade e muitos têm a tentação de a eliminar, em favor do bem-estar do maior número.

De quanto vimos antes, parece que podemos dizer, sem injustiça, que o projecto educativo da nossa escola privilegia o género da liberdade como domínio. Mesmo que o legislador o não tenha querido deliberadamente, o que aparece mais ao de cima é a ideia de que a escola está ao serviço da formação de indivíduos «competentes» para o domínio dos factores da necessidade e do subdesenvolvimento tradicional, desenvolvimento da competência e competitividade entre os indivíduos em ordem a aumentar a produtividade. Ora esta só se aumenta mediante a cooperação mais intensa entre pessoas livres.

Mas ainda aqui se coloca o problema prévio do sujeito. De facto, não podemos falar de liberdade e de crescimento na liberdade se não temos ainda sujeito. Um homem no estado de luta pela sobrevivência, de maneira angustiada e neurótica, não é ainda sujeito, ou melhor, é substracto das suas acções mas não é ainda sujeito humano e humanizado. Algumas correntes das ciências humanas dão-nos de novo um contributo ao afirmar que a angústia do homem não tem origem somente nas condições externas em que acontece a sua vida, mas que tem uma origem mais insondável precisamente no drama de dever ser livre. Segundo E. Drewer-

---

<sup>12</sup> F. DOSTOIEVSKY, *Os irmãos Karamazov*, vol. I, Lisboa, Estúdios Cor, p. 264 ss.

mann, existe uma dimensão trágica no querer e no agir do ser humano que é prisioneiro do seu inconsciente e que só dificilmente se eleva acima desse pesado determinismo constituindo o seu ego consciente. Segundo este Autor, é necessária uma antropologia teológica, com a sua amplitude de visão, «para compreender que a angústia não brota somente de determinadas situações perigosas exteriores, antes de ser interiorizada psiquicamente, mas que ele é essencial ao homem por causa precisamente da sua sua liberdade»<sup>13</sup>. Corrigindo o aspecto determinista desta afirmação, condizente com o tom geral da obra de E. Drewermann, podemos subcrevê-la e tomá-la a nosso favor na demonstração de que o ser humano precisa de ser preparado para a liberdade, por um processo de libertação psíquica e social. Esta seria a função de uma educação que tivesse em conta a totalidade das dimensões da vida humana.

Entrando mais profundamente no âmbito teológico, podemos dizer que existe um drama humano da falta de liberdade do homem que sempre se reconhece, primeiramente, na lonjura de Deus. Um teólogo como J. Moltmann não se tem cansado de afirmar, nos seus estudos sobre o programa e o sentido da acção de Jesus Cristo, que os homens, antes de serem pecadores necessitados de redenção, são doentes que precisam de cura. E demonstra isso a partir das fontes do Novo testamento<sup>14</sup>. Seria este o sentido das narrativas de curas e de exorcismos efectuados por Jesus na sua vida pública. «A cura e o exorcismo não se podem considerar como fenómenos extraordinários em si, mas como referidos à missão messiânica de Jesus, já que somente onde aparece Jesus com a sua mensagem, os enfermos e os possessos saem do ostracismo a que estão condenados e se precipitam para ele». É necessário dizer, ainda que sumariamente, que estes gestos de palavras sanantes de Jesus não são actos de magia, quer dizer, transgressões das chamadas leis da natureza. São actos de comunicação e de liberdade, ou seja, o seu efeito depende não só da força de Jesus, mas da entrada do miraculado num jogo cuja regra não conhecemos bem. Isso mostra-se no facto de Jesus não poder fazer milagres quando os seus interlocutores não cooperavam. O efeito do milagre ou do exorcismo vem de uma reabilitação do sujeito para a comunicação e para a integração.

---

<sup>13</sup> Cf. DREWERMANN, p. 11.

<sup>14</sup> Cf., entre outros, o texto: J. MOLTMAN, *El camino de Jesucristo*, Salamanca 1993, pp. 153-167.

E note-se ainda, também de passagem, que não se trata de força somente activa, uma vez que Jesus nunca a usou para «se salvar a si mesmo». Todo o seu programa equivaleu a uma passividade até à morte para que todos possam entrar no seu jogo sanante. «Pelas suas feridas fomos curados». A força sanante é uma inclusão no circuito do amor, de um amor que não pensa na reciprocidade, como é o de Deus. É esta vulnerabilidade que levou à morte o Redentor. Para vermos de que maneira estas narrativas se referem à habilitação do sujeito para a a liberdade cooperante, atentemos na afirmação seguinte: «Estes ‘demónios’ são, obviamente, forças destrutivas da vida e forças de aniquilação da existência representadas em forma pessoal. Escravizam os homens e tornam-nos dependentes. Destroem a personalidade e transtornam o organismo. Destroem ‘torturando’. Provocam a pulsão de morte no homem <sup>15</sup>». Por isso, uma educação que pressuponha que os seres humanos estão preparados para viver sem uma acção terapêutica na sua personalidade dependente de um mecanismo trágico de predominância do inconsciente sobre o ego, é um sistema condenado ao fracasso, devido ao seu racionalismo e abstractismo.

## Conclusão

Que opções docorrem para a educação pública de quanto dissemos até agora? Em primeiro lugar, reparemos no seguinte princípio. «O estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; o ensino público não será confessional» (LBSE, Art.º 2.º, n. 3, a e b). Este enunciado corresponde a uma preocupação defensiva de um estado ainda adolescente à procura de um ideal de laicidade. Porém, para o estado de direito (quer dizer, não adolescente), a maneira de realizar este princípio não é recuar até ao grau zero de ideias na enunciação dos princípios do sistema educativo, pois isso é absurdo. Mas é mais ou menos isso que vigora com consequências péssimas para todos e para o erário público. Ocorre pensar a educação de uma maneira que supere o racionalismo e o positivismo, quer dizer que vise o sujeito enquanto ser dotado de mais dimensões do que o simples

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, 154 s.

desempenho de uma profissão. Uma das opções que muito contribuiria para suplantar essa miopia educativa seria a admissão da importância da formação espiritual e moral. Não seremos dignos de uma geração de políticos que não tenham medo de admitir que a realidade espiritual e religiosa faz parte da dimensão educativa e que admiti-la não vai contra o princípio da laicidade? O mesmo se pode dizer dos responsáveis das confissões religiosas. Precisamos também de negociadores que estejam menos preocupados com o poder das Igrejas, contrário ao princípio da laicidade, e mais com a utilidade da comunicação da força criadora e redentora de Jesus, de modo que a espiritualidade e tudo o que lhe anda associado possa passar para a educação e elevação do ser humano.

O percurso que fizemos coloca a hipótese de o sistema educativo se ocupar do sujeito em si e não somente das suas competências. A diferença é um pouco subtil. Pode sempre dizer-se que quem se ocupa do sujeito como tal são as famílias, as igrejas, os grupos electivos. Em parte é verdade. Mas em concreto, vemos que as nossas escolas não podem funcionar sem resolver esses problemas prévios. Porém, as famílias donde provêm a maioria das crianças das escolas desempenham com dificuldade essa missão. Por isso, a presença de um terapeuta, um técnico de serviço social, de um conselheiro espiritual, de um agente religioso na escola teria uma grande função em favor de uma grande percentagem de indivíduos que não beneficiam do que a escola oferece com grande despesa pública porque não está em condições de beneficiar. E essas são competência da cultura e da sociedade e não do estado. A este compete dar voz às correntes espirituais e apoiar as famílias, respeitando sempre o princípio de subsidiariedade.

Estará a nossa educação a preparar pessoas para a sociedade do futuro? Não nos importa somente a resposta funcional a esta pergunta. Do nosso ponto de vista, importa dizer que se não formar pessoas, não há futuro simplesmente. E a quem pertence o futuro? Do ponto de vista teológico, não pertence ao mais arguto nem ao mais adestrado, nem mesmo ao mais gozador de bem-estar. Pertence, de preferência, ao que for capaz de nascer e crescer partilhando os seus bens materiais e espirituais, numa escuta da transcendência que sempre vem ao espírito e à palavra. Deste ponto de vista, o nosso sistema educativo tem muito que mudar.