

Educação cristã: saudosismo, utopia ou futuro?

Uma nota

JOSÉ CARLOS CARVALHO

Introdução

A tradição bíblica testemunha desde os inícios genesíacos o esforço por aprender e por ensinar, por educar e por educar-se. Importa então ver como é concebida e oferecida essa educação e num segundo momento qual o seu contributo à cultura actual, tudo isto em jeito de nota, não exaustiva nem sistemática, mas principalmente alusiva. Ter-se-á presente que surpreendentemente a tradição teológica cristã não se interessou muito sobre este tema enquanto objecto de reflexão em si e como meio de reflexão crítica sobre a própria modernidade, o que no mínimo é de estranhar dada a importância do tema e a pertinência ou urgência que reveste na actualidade, ainda que o Concílio se tenha pronunciado ¹. No entanto, a *Gravissimum Educationis* é sobretudo um conjunto genérico (importante) de prescrições sobre os diversos actores da educação, sobre os respectivos direitos e deveres no quadro do princípio de subsidiariedade da teologia moral, do ensinamento social da Igreja, e da filosofia jurídica da organização dos estados. Fica-se muito pelo(s) direito(s) ².

1. Cf. GE 6-8.

2. *Ibid.* No entanto, no n.º 2 o Concílio apresenta os cinco objectivos da educação especificamente cristã: iniciação ao mistério da salvação, iniciação à vida litúrgico-sacramental, vida moral autenticamente cristã, iniciação ao apostolado eclesial, e gosto pelos valores de diaconia aos outros.

Não se pretende também aqui fazer uma resenha de todos os estudos bíblicos sobre o assunto, nem muito menos elaborar uma completa teologia bíblica da educação ou recensear todos os dados que a Escritura fornece acerca da temática da educação. A partir do dado revelado, tendo em conta que a Escritura não oferece um esquema completo de pedagogia religiosa ou alguma ciência da educação cristã sistemática, é possível reter que o fenómeno da educação é traduzido no contexto da Aliança no A.T. pela lei e pelo temor de Deus, e no N.T. é apresentada como uma *paideia* de Cristo³.

O dado bíblico

A temática da educação pode-se considerar recorrente na Sagrada Escritura, ainda que não sistematizada. É utilizada uma variada gama de conceitos para significar esse processo, e vários são os actores, para além do próprio Deus que educa o seu povo ao longo da história da salvação.

No A.T. existem vários verbos para dizer os momentos da instrução, do castigo, da aprendizagem, da educação. A Bíblia Hebraica utiliza as raízes גָּדַל e רָמָה limitadas ao piel⁴ e ao polel⁵ respectivamente (cf. 2 Re 10,6; Is 23,4; Dan 1,5), e as raízes יָרָה e יָסַר. Esta última significa sobretudo a correcção, a disciplina, o castigo moral pedagógico (cf. Dt 4,36; 11,2). Com os dois primeiros começa o proto-Isaías a mediar ora a lamentação ora a invectiva de Deus contra o Seu próprio povo em vésperas de catástrofe nacional: «criei filhos e fi-los crescer, mas eles revoltaram-se contra Mim» (Is 1,2b). Então o povo é exortado a subir a Jerusalém porque lá Deus educará Israel, de Sião sairá a lei que Javé ensinará (יָרָה) a Jacó (2,3), e Deus será o *moreh* (o mestre) de Israel (23,4). É sintomático que os LXX tenham traduzido este último versículo por οὐκ ᾤδινον οὐδὲ ἔτεκον οὐδὲ ἐξέθρεψα νεανίσκους οὐδὲ ὑψώσα παρθένους o que mostra que desde os inícios a educação é entendida como uma alimentação, como um cultivo. Por isso o deuteronomista exorta a ouvir os pais, porque eles «ensinam os teus preceitos a Jacob e a tua lei a Israel» (Dt 33,10). A raiz τρέφω reaparece quando Antíoco IV parte para a Pérsia e deixa Lísias nas funções régias, entre as quais a de

3. Cf. C. BISSOLI, *Bibbia e Educazione. Contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione*, Roma 1981, 15.

4. Cf. *TDOT*, II, 390-415; H.-P. STÄHLI, «גָּדַל gādol», in E. JENNI - C. WESTERMANN (hrsg.), *THAT*, I, (31978), 405-408; *BDB*, 152.

5. Cf. *BDB*, 927; H.-P. STÄHLI, «רָמָה rûm», in E. JENNI - C. WESTERMANN (hrsg.), *THAT*, II, (1976), 753-755.

Da mesma época são igualmente as *Odes de Salomão*⁶ que à semelhança dos salmos mostram o autor que exulta na lei do Senhor que educa para a graça e para a rectidão⁷. A humanidade aparece aí dividida em duas partes: a dos homens verdadeiros e justos, e a outra a dos que caminham e se deixam educar pelo erro (14,5; 15,6; 18,14; 31,2; 33,4; 38,10).

Em Qumran encontramos novamente a raiz $\text{ר} \text{ו} \text{'}$ (educar, instruir) quer como verbo (1QS 3,6; 9,10; CD 4,8) quer como substantivo (1QH 2,14; 6,4)⁸. Na continuidade da tradição vetero-testamentária o homem justo é educado pela lei e pelo temor do Senhor Deus. Essa função é exercida pelo Mestre da Justiça. Neste sentido, Qumran poderá representar uma reacção à tentativa de síntese da diáspora judaica entre o *mûsar* bíblico e a *paideia* grega⁹.

O N.T. faz-se eco também desta tradições e recorre aos verbos $\mu\alpha\nu\theta\acute{\alpha}\nu\omega$ e $\delta\iota\delta\acute{\alpha}\sigma\kappa\omega$ ¹⁰, ainda que os dados do N.T. sobre a educação especificamente se possam considerar exíguos. Os fariseus admiram-se porque Jesus fala com autoridade sem ser alguém instruído ($\mu\grave{\eta}$ $\mu\epsilon\mu\alpha\theta\eta\kappa\acute{\omega}\varsigma$) ou que tenha passado pela educação das escolas rabínicas (cf. Jo 7,15). Jesus aprendeu ($\epsilon\mu\alpha\theta\epsilon\nu$) pela obediência e foi educado no sofrimento (Heb 5,8). Jesus desde os inícios do Seu ministério educa os discípulos a uma correcta percepção do reino de Deus. Na subida para Jerusalém Jesus é obrigado a corrigir a concepção do serviço e as esperanças de Israel¹¹ anunciando por três vezes a Paixão do Filho de Deus e neste sentido educando à fé os discípulos¹². Neste contexto é legítimo concluir que Jesus assume uma ineludível missão educadora magisterial. Paulo por sua vez foi educado à autonomia ($\epsilon\gamma\omega\ \gamma\alpha\rho\ \epsilon\mu\alpha\theta\omicron\nu\ \epsilon\nu\ \omicron\iota\varsigma\ \epsilon\iota\mu\iota\ \alpha\upsilon\tau\acute{\alpha}\rho\chi\eta\varsigma\ \epsilon\iota\nu\alpha\iota$), aprendeu a autarquia (Flp 4,11). Em Corinto

6. Cf. James H. CHARLESWORTH, *The Old Testament Pseudepigrapha*, vol.2, New York 1985, 727; ID., «Les Odes de Salomon et les manuscrits de la mer morte», *RB* 77 (1970) 522-549; ID. – A. CULPEPPER, «The Odes of Solomon and the Gospel of John», *CBQ* 35 (1973) 298-322; R. M. GRANT, «The Odes of Solomon and the Church of Antioch», *JBL* 63 (1944) 363-397.

7. Cf. *Odes de Salomão*, 4-5.

8. Cf. James H. CHARLESWORTH, *Graphic Concordance to the Dead Sea Scrolls*, Tubingen 1991, 283.389.

9. Cf. C. BISSOLI, 187.

10. Cf. R. H. RENGSTORF, «didáskw», *GLNT* II, (1966), 1105-1113; *TWNT* II (1950), 138-147.

11. Cf. José Ornelas CARVALHO, *Caminho de Morte. Destino de Vida. O projecto do Filho do Homem e dos seus discípulos à luz de Mc 8,27-9,1*, Lisboa 1998, 44-47.67-79.

12. Cf. Mc 8,31; 9,30; 10,32; Mt 16,21-23; Lc 9,21-22.

o dom da profecia é aceite com algum cuidado, reconhecendo no entanto que é útil «para que todos sejam instruídos e exortados» (ἵνα πάντες μανθάνωσιν καὶ πάντες παρακαλῶνται 1 Cor 14,31). A Timóteo é deixado em memória e em testamento o legado educativo que recebeu (Σὺ δὲ μένε ἐν οἷς ἔμαθες) de Paulo e da família (2 Tim 3,14). Semelhante exortação é feita às restantes comunidades, que se afastem dos que provocam divisões no seio da comunidade e permaneçam fiéis à didáctica herdada dos apóstolos (τὴν διδασχὴν ἣν ὑμεῖς ἔμαθετε Rom 16,17; cf. Ef 4,20; Flp 4,9; Col 1,7). Por isso Paulo apresenta a lei como educadora, pedagógica (Gal 3,24) e a graça enquanto tal como educadora (παιδεύουσα ἡμᾶς Tt 2,11-12).

Uma outra passagem importante é a de Ef 6,1-4, onde no contexto de uma das *Haustafeln* paulinas os pais têm a missão de educar os filhos na *paideia* e no entendimento da correcção que vem do Senhor¹³: ἐχτρέφετε αὐτὰ ἐν παιδείᾳ καὶ νοουθεσίᾳ κυρίου (v. 4). A expressão *paideia tou kyriou* surge já nos LXX (Dt 11,2; Prov 3,11; Is 50,5). Aí também a temática educativa surge em ligação à pessoa do Senhor Deus de Israel¹⁴. Esta referência à *paideia* e à *nouthesia* tem sido interpretada pela exegese como duas faces da mesma moeda, de tal modo que a primeira não evocaria apenas a educação disciplinar nem a segunda apenas a educação intelectual e psicológica¹⁵. O N.T. assume as tradições semita e helenista, apresenta a educação como um processo disciplinar e intelectual enquadrado num ambiente primordial e mais vasto das relações familiares entre pais e filhos no recíproco encontro de gerações, respeitando as acções e leis pedagógicas próprias da acção humana educativa enquanto tal. Deste modo, a educação do Senhor não pressupõe que se leia o genitivo do v.4 como um genitivo objectivo, como se o objecto da educação fosse o próprio Senhor. Também não parece que se trate de um genitivo subjectivo, como se a educação cristã fosse uma acção directa do Senhor qual pedagogo das consciências e da Igreja. Tudo leva a ler este genitivo na linha de H. Schlier como um genitivo de qualidade ou de limitação¹⁶ na medida em que a acção cristã de educar passa necessariamente pela mediação da acção humana de educar. Esta qualidade obriga então a repensar a relação entre a teologia e as ciências humanas, no caso específico a relação entre a teologia da

13. Cf. BERTRAM, «παιδεύω, παιδεία, παιδευτήρ,σ, απαιδευτορ,σ παιδαγωγός,σ», *TWNT V* (1954) 596-624.617; *GLNT IX* (1974), 105-190.

14. Cf. W. JAEGER, «Paideia Christi», *ZNW 50* (1950) 1-14.

15. Cf. C. BISSOLI, 231.

16. Cf. H. SCHLIER, *Der Briefe an die Epheser*, Düsseldorf 1963⁴, 283.

educação e as ditas ciências humanas na área mais específica da educação¹⁷. Neste contexto, o adjetivo *cristã* não absolutizará, reduzirá ou objectivizará a acção cristã de educar, pois respeita a mediação humana da mesma sem fazer de Cristo uma fonte de sugestões pedagógicas imediatas¹⁸. Apenas se afirma o seu influxo de salvação e de horizonte de transcendência e de ressurreição ao educar. No entanto, esta referência é muito importante, pois o genitivo exprime a incidência da Palavra de Deus no mundo a tal ponto que a *paideia* deixa de ser absoluta, mas terá sempre de se referir a uma instância que a supera e julga.

Em síntese, o N.T. refere-se a conteúdos que ultrapassam a dimensão pedagógica dos mesmos, o mesmo é dizer, evocam experiências humanas que as ciências pedagógicas por si só não conseguem explicar porque estamos aí no âmbito da salvação e da condição do homem pecador indigente de salvação e de misericórdia. Neste sentido, o N.T. evoca experiências de educação que estão para lá das possibilidades do educador e do próprio educando. Assim, a linguagem bíblica da *paedagogia Dei* é um discurso sobre a salvação do homem enquanto tal, colocado numa história de salvação com uma protologia e uma escatologia, à luz das quais o ser humano é educado à esperança e à graça da criação e da parusia na condição de peregrino. Por isso, Jesus não pode ser tratado como o fundador de uma escola de pedagogia, nem se pode identificar anúncio com ensino, reino de Deus com escola, ou fé com educação. Jesus foi assim mais do que um mestre ou do que um educador.

Jesus não se exprimiu sobre problemas específicos de educação ou de formação, mas viveu uma relação educativa normal. Durante o ministério público a Sua actividade magisterial é sinónimo de algo essencial ao acto de educar: falar, ensinar e transmitir. Por fim, refira-se que o anúncio do reino de Deus com a respectiva carga escatológica não tolhe nada do carácter autónomo e humano das relações humanas, antes inscreve-as na totalidade do desígnio salvífico de Deus e na vinda do reino que ela implica.

A educação na e face à cultura actual

Paradoxalmente, apesar do grande desenvolvimento das ditas Ciências da Educação, é reconhecida hoje a crise da mesma, mesmo ao

17. Cf. C. BISSOLI, 250.

18. Cf. G. GROppo, *Teologia della Educazione. Origine, identità, compiti*, Roma 1991, 303-331.

nível da linguagem e do discurso¹⁹. Com o desenvolvimento destas ciências deixou de se falar nos *objectivos* e *fins* da educação. A pedagogia de perfil propriamente filosófico e moral parece não ter mais lugar, e neste sentido parece nunca vir a encontrar nem lugar (u-tópica) nem tempo (u-crónica), ou parece estar fora de lugar (ec-tópica), ou mesmo sem ele (a-tópica). Substituiu-se o educador pelo instrutor, e quando se fala em papel educativo ou na função e funções do(s) educador(es) identificam-se essas não no quadro de uma relação de *autoridade* e de transmissão de valores, mas o acto educativo (e a palavra *acto* é já por si sintomática) reside sobretudo no *processo*, nos jogos de linguagem desse acto processual. A educação deixou de ser uma missão, sobretudo faz-se, activa-se em muito *activismo pedagógico*²⁰, não se recebe, pois a cultura contemporânea não quer receber, apropriar nada das gerações passadas, os educandos não precisam (ou não lhes é dado) receber nada do pai ou da mãe, pois a figura paterna e materna foram eliminadas do confronto que é próprio à educação. Assim se confundem muitas vezes a racionalidade técnica com a racionalidade prática²¹. Nesta geração sem pais e sem mães²² os educandos não chegam muitas vezes a fazer a experiência da alteridade e da recepção da tradição e da cultura das gerações anteriores que transmitem elas mesmas cultura.

Tal emancipação tem raízes na viragem antropológica da modernidade cujo recentramento subjectivista cartesiano deu início ao distanciamiento de uma concepção clássica tida por naturalista, em que o homem era visto como uma natureza universal por todos partilhada. No novo contexto moderno então a tradição cultural já não é educativa de uma inserção, já não consegue integrar as figurações simbólicas que são aceites por todos e que dão sentido à vida em sociedade. Por isso, progredirá a instância do direito para tentar procurar aquilo que é comum e a educar para todos os *soci*. A educação passa assim a deixar de ser herdada para passar a ser perseguida, actuada. Tal *processo* é feito racionalisticamente. O educador dá lugar ao preceptor, ao animador, ao

19. Cf. J. N. VICENTE, *Subsídios para uma crítica do discurso pedagógico*. In J. A. P. RIBEIRO (coord.), *O homem e o tempo. Liber Amicorum para Miguel Baptista Pereira*, Porto 1999, 367-398.

20. Cf. G. ANGELINI, «L'educazione cristiana. Congiuntura storica e riflessione teorica», *Teologia* 26: 1 (2001) 77.

21. Cf. J. N. VICENTE, 372.

22. Cf. BOTERO GIRALDO, J.S., «Ante la crisis de la paternidad. A la búsqueda de una nueva imagen», *Scriptorum Victoriense* (2000) 21-46.22.23.28.

instrutor²³ mais ou menos socializador²⁴, mas sempre neutro e sem teleologia, a quem são pedidas somente competências técnicas (psicológicas ou didáticas)²⁵ mas não éticas. Os problemas éticos foram entendidos como problemas epistemológicos indesejáveis no quadro das recentes teorias pragmáticas e práticas da educação²⁶. A educação (*Erziehung*) é substituída pela formação (*Bildung*) deixando de ser reconhecida uma responsabilidade moral do educador. Na verdade, a pedagogia moderna privilegiou o dito momento 'escolástico' da educação, o processo de aprendizagem deliberadamente buscado²⁷. Mas, efectivamente, a educação é muito mais do que isso, muito mais do que a simples socialização²⁸: «a educação realiza-se bastante antes de ser buscada deliberadamente ... esta sucessão de momentos corresponde a uma lei geral da vida, ela acontece muito antes de ser desejada»²⁹.

Nesta nossa sociedade contemporânea o «pai colectivo» substituiu o pai biográfico. A família é relegada substitutivamente pela televisão, pela escola, ou pelo grupo. As relações geracionais entre pais e filhos no seio da família são frequentemente apenas afectivas. Paradoxalmente, pede-se depois à escola que faça aquilo que a família não consegue ou não quer muitas vezes fazer – educar. Assim, as formas de apreensão cultural afiguram-se pouco propícias à identificação pessoal. Estas são efectivamente sobretudo miméticas, baseadas na imitação e emulação mais ou menos conivente do grupo ou dos grupos. Esta marginalização da família face aos processos de transmissão cultural tem como consequência o distanciamento da identidade pessoal face à cultura (pelo menos aquela que fez história, real, e não virtual).

Por outro lado, assiste-se hoje igualmente a um distanciamento do indivíduo da sociedade, porque as normas propostas ao cidadão adulto nessa sociedade assumem sobretudo uma fisionomia técnica e burocrática que lhe aparecem como que impostas de fora. Sendo assim, as figuras da justiça e da norma jurídica são definidas segundo a figura da relação entre os *soci* e não entre próximos, entre *fratres*, essa sim, uma

23. Cf. J. MICHEL, *Éducation*. In S. ANSOUX (dir.), *Les Notions Philosophiques*, II, *Dictionnaire*, Tome I, Paris 1990, 745.

24. Cf. K. E. NIFKOW, «Erziehung», *TRE X* (1982), 237; R. ENGLERT, *Erziehung*. In N. METTE – F. RICKERS (hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Band 1, Neukirchener 2001, 448.

25. Cf. G. GROppo, 222.

26. Cf. J. N. VICENTE, 372.

27. Cf. J. ARDOINO, *Éducation (-et pédagogie)*. In S. ANSOUX, 745.

28. Cf. O. REBOUL, *Éducation (-morale)*. In S. ANSOUX, 747.

29. Cf. G. ANGELINI, 69.

relação que constitui e educa o sujeito, molda a respectiva identidade³⁰. Neste quadro a norma jurídica e social não permite que o sujeito descubra a correspondência às relações de proximidade, de amizade, ou mesmo de aliança, e nesse sentido não educa (pelo menos directa e espontaneamente) à fraternidade. Esta cultura da autonomia educa e bem ao respeito da liberdade do outro cujo limite é para mim limite, mas não educa à formação e construção de uma vontade própria, direccionada, madura. Nesse sentido educa à abstenção.

Tal neutralidade na arte de educar é própria das teorias iluministas da educação que sempre desdenharam que se pudessem colocar metas ao processo de crescimento e de maturação finalizada do ser humano. Assim sendo, a educação visa sobretudo as experiências, activa-se pelas «provas» da realidade, o que leva à perda da relação arqueológica com os mestres e com os progenitores (deixando de ser pontos de referência e mediação à realidade e à cultura), de tal forma que quando se lhes pergunta com que autoridade actuam, esse modelo iluminista e activista de educação (pelas 'provas', pelas experiências da realidade) não dá resposta. Fica deste modo excluída do horizonte a questão da *autoridade*, o que torna o pensamento pedagógico não diremos *an-árquico* (sem origem), mas pelo menos ir-responsável, sem a missão de dar uma resposta à *res* que lhe é posta diante, à realidade com a qual se depara e que lhe é d(o)ada pela mediação arqueológica e teleológica. Neste sentido, a educação facilmente deixa de ser real para se tornar virtual, isto é, alheia da realidade³¹.

Assim sendo, nesta ordem do indivíduo o cuidado pelo seu destino continua a ser confiado publicamente aos ditos direitos do sujeito individual. No entanto, tais direitos permanecem formais na medida em que tutelam os direitos desse sujeito no confronto com os *sócios* do grupo mais vasto que é a sociedade onde se integra, sócios esses que poderão constituir uma ameaça. Todavia, fica por esclarecer e por libertar a liberdade no foro dito *interno* (do sujeito enquanto tal), e desta forma o agir individual vai-se distanciando do agir social. Neste contexto, qual espiral viciada e viciante, o sujeito é cada vez mais exposto a modelos de vida «imaginária», virtual. Adquire aqui suma importância o tempo livre enquanto ocupado por experiências de saturação.

Face a esta situação, o discurso pastoral da fé correu e corre o risco a seguir ao Concílio de apresentar de forma imediata os valores do

30. Cf. G. ANGELINI, 75.

31. Cf. K. E. NIPKOW, «Erziehung», *TRE X* (1982), 238.

evangelho para preencher esta dita crise de valores. Fê-lo da maneira mais imediatista dada por um certo sentimento nostálgico da religião através das fórmulas kerigmáticas da pregação, formas essas que repropõem o imaginário cristão (mais um) como uma segurança, com um certo carácter apelativo, mas sem passar pelas complicadas e necessárias mediações do juízo histórico social. Porquanto, este ideário imaginário cristão (ou outros esotéricos e orientais) saturam por sua vez uma indigência do espírito, mas não dispõem das formas complexas que o espírito humano foi adquirindo ao longo da história e da civilização. Ora, a figura do cristianismo que daí resulta é a de um cristianismo também ele imaginário, porque não passa pela mediação da história contemporânea nem da inteligência pós-moderna nas suas diversas valências. Os símbolos e os ritos deste cristianismo servem ao sujeito para se imaginar, mas não para se converter³², e o cristianismo que daí advém corre o risco de se tornar um cristianismo gnóstico.

A educação cristã

Será que se pode falar em educação especificamente cristã?

A discussão à volta da relação entre educação e o adjetivo *cristã* adquiriu relevo sobretudo a partir do século XIX na tentativa de esclarecer a relação científica entre teologia e pedagogia, entre fé e educação. Importa distinguir os termos *educação* e *pedagogia*. O primeiro visa sobretudo a acção e a práxis concreta, enquanto que o segundo compreenderá um estado mais englobante e reflexivo próprio das ditas ciências da educação³³. A discussão da relação entre a teologia da educação e as ciências da educação, entre as quais a pedagogia, assumiu sobretudo em campo germânico a partir dos finais do século XIX os contornos da dita *Religionspädagogik*. Este conceito nasce no seio do movimento reformista da catequética católico e evangélico devido à crescente secularização da catequese e à forte acentuação do seu momento educativo, devido à perda progressiva do seu conteúdo especificamente teológico, o que desembocou numa pedagogização da catequese³⁴ e veio a ser fortemente criticado posteriormente pela teologia dialéctica. Já se punham assim as dificuldades desta relação entre

32. Cf. G. ANGELINI, 81.

33. Cf. C. BISSOLI, 14.

34. Cf. G. GROPPPO, 56.

educação e educação cristã, entre teologia da educação e ciências da educação. Até aos anos quarenta em campo católico autores houve que defenderam uma redução da pedagogia teológica a uma pura teologia positiva bíblica da educação³⁵, identificando educação cristã com catequese. Após o Concílio, a educação cristã foi pensada sobretudo em termos de libertação humana e das condições humanas, de humanização das instituições e estruturas económicas, sociais, políticas e culturais tentando compaginar libertação humana e libertação cristã.

Por educação cristã poder-se-á entender ora a educação (confessional) para a fé (e a catequese é o primeiro espaço que realiza essa tarefa de forma mais sistemática)³⁶, ora a educação enquanto educação *inspirada* pela fé³⁷, e neste sentido aberta ao universal e ao humano, em diálogo com as ciências humanas da educação. É sobretudo nesta segunda concepção que aqui nos colocamos, e é sobre a respectiva (in)viabilidade que nos perguntamos. Na primeira concepção a relação entre a verdade e a autoridade é extrínseca, na medida em que a fé assume face à consciência do que acredita um carácter autoritativo. Além disso, no seu pendor mais radical esta relação chega mesmo a defender que a teologia da salvação se transforme numa pedagogia da salvação (*Heilspädagogik*)³⁸ em que o objectivo da educação seria estabelecer uma concordância perfeita entre o fenómeno da educação e os dados da revelação divina³⁹. Na segunda interpretação fica pelo menos aberta a possibilidade à fé para a formação de uma consciência, ou seja, para a autonomia do sujeito. Só assim a experiência religiosa poderá ser vista como acontecimento e interpretação e não como uma experiência cega, como refere Aldo Giorgio Gargani⁴⁰, no «movimento de reflexão e de experiência que reaproxima a religião da imanência e que reconhece

35. Cf. G. GROppo, 59.

36. Cf. CT 18. Dos vários âmbitos de educação da fé para a fé refiram-se somente a educação de Maria como mãe educadora da Igreja (LG 13), a educação cristã dos filhos própria dos baptizados e casados na Igreja (CIC, cân.835,4; cân 1055,1; GS 50; GE 3). Nesta educação da fé têm parte importante os ministros ordenados (PC 2; PO 4-6; CT 54-55).

37. O bem estar social e a justiça são factores que promovem a possibilidade de acesso à cultura e à educação. Neste sentido a comunidade política tem a missão de velar para que todas as camadas da população usufruam da liberdade de ensino onde também caiba o projecto de vida cristão (GS 26; 31; 74).

38. Cf. K. E. NIPKOW, «Erziehung», *TRE X* (1982), 240-241.

39. Cf. C. BISSOLI, 27.

40. Cf. A. G. GARGANI, *A experiência religiosa como acontecimento e interpretação*. In J. DERRIDA – G. VATTIMO et al., *A Religião*, Lisboa 1997, 133-162.

os seus símbolos nas figuras das nossas vidas»⁴¹. Tenta-se deste modo superar as dificuldades neste campo da oposição dialéctica de Barth⁴².

Por *educar* a tradição bíblica entende muito mais do que uma simples maiêutica socrática para a qual a tarefa do educador é a de *e-ducare* (e não a de *e-ducere*), isto é, mais do que fazer o sujeito exegeta de si mesmo para o levar ao melhor de si qual tábua rasa. *E-ducare* supõe o cultivo paciente para a produção consequente, para a *action* (Paul Ricœur). A tradição moderna tentou fazê-lo de forma intelectualista e escolástica. Mas depressa a tradição bíblica (que não tem nenhum projecto educativo sistematizado) descobre aí a esterilidade de um projecto dessa natureza na medida que nele não se encontra o necessário testemunho. Sem negar a dialéctica argumentativa e racional, a educação passa bíblicamente pelo testemunho, pela encarnação, ou seja, pelo real e pela graça, pois supõe a condição humana. *E-ducare* significa isto mesmo, cultivar, criar, produzir. A fé cristã encontra deste modo uma lei, uma terra onde o sujeito se integra, se revê, aprende e se supera, uma história que religa o educando à memória e ao futuro, um amor que educa à esperança e uma esperança mediada sob a forma de dom, de tal modo que o educando é projectado a instâncias de sentido, e não a um imaginário virtual. Então no início da educação humana, e sobremaneira da educação cristã, não está uma crítica ou uma abstracção do humano, mas o *initium sapientiae timor Domini* (Sl 110,10), uma primícia sapiencial (חֵבֶרֶת רֵאשִׁית סִכְמָה Sl 111,10 TM). A articulação do educando ao mundo e a Deus dá sentido à vida, enquanto se apresenta como um desafio de responsabilidade perante si, perante o mundo e perante Deus.

No entanto, esta educação do e pelo testemunho não é livre de de ambiguidades e de riscos, como qualquer realidade humana. Em primeiro lugar, se exclui a mediação à razão, à história, à analogia e à autonomia, qual talibanização hermenêutica sempre fundamentalista e intolerante. Mas o mundo moderno da educação não é somente ocasião de lamento na sua evolução. Limitar-se à crítica significa alimentar sonhos saudosistas e passadistas de restauracionismo, como foi apanágio do confronto da Igreja com a modernidade até ao Vaticano II⁴³. Já no

41. Cf. Id., *ibidem*, 138.

42. Cf. G. GROppo, 432.

43. Refira-se apenas como exemplo em contexto português um caso dessas incompreensões da Igreja com a Modernidade cujos ecos se fazem ouvir em *Guerra Junqueiro* em *A Morte de D. João* e na *Velhice do Padre Eterno*. Para uma análise destes textos ver X. LOIS GARCIA, *Fidelidade cristiana e Proxección de Fe na Poesia de Guerra Junqueiro*. In *Colóquio Guerra Junqueiro e a Modernidade 3 e 4 de Janeiro de 1997*, Porto, UCP, 1998, 371-378. 372.374.

Concílio, a Igreja optou por uma reconciliação optimista com essa mesma modernidade, tentando compaginar os dados dessa era com o evangelho em formas de sabor kerigmático, para assim tentar ultrapassar a rígida separação protestante herdeira do sistema luterano dos dois regimes da aprendizagem - o da *educação* e o da *pregação* - no qual praticamente não há possibilidade de analogia⁴⁴, ou dito na linguagem contemporânea da teologia da educação - de diálogo⁴⁵. Todavia, a *Gaudium et Spes* não consegue conciliar totalmente os dois registos de discurso: por um lado, as declarações doutrinárias substancialmente fiéis à tradição escolástica; por outro, o recurso fácil às imagens bíblicas, como se o *suplemento de alma* viesse somente desse conjunto de imagens do evangelho⁴⁶.

É então necessário colocar uma questão radical: será mesmo viável aplicar à educação da fé a metáfora da educação? Qual a relação entre a antropologia da educação e a teologia da salvação agora em que se tenta apresentar o crescimento na fé, inspirado por ela de acordo com a metáfora da relação pessoal? Entre a auto-comunicação reveladora de Deus e a obra educativa subsistem relações de analogia. Mas há que reconhecer que a fé por si mesma é um dom, é um acto livre por antonomásia. Logo não pode sem mais ser apresentada como o resultado de um processo educativo. Aliás no N.T. nunca é dito que o cristão adulto deve a sua maturidade apenas ao facto autónomo da educação. A educação quando muito poderá dispor as condições para esse acto de fé e para o cultivo e produção pessoais⁴⁷. Esta parece ser a grande tarefa e o futuro

44. Cf. M. LUTHER, WA 34/1,415,26.

45. Cf. G. GROPPA, 437.

46. Cf. G. ANGELINI, 80.

47. O conjunto destas disposições ajuda a definir a própria cultura e os objectivos da mesma. Assim sendo, subsistem várias concepções de cultura. A antiguidade entendia a cultura como a *cultura animi* enquanto forma, formação da consciência culta, cultivada. A antropologia cultural entende a cultura como a participação do sujeito na vida cultural da sua comunidade moldando-a e recebendo dela. A tradição iluminista olha para a cultura como o contrato comum aceite pela maioria da sociedade. É também possível entender por cultura a dita *comunicação pública* (cf. G. ANGELINI, 86) enquanto conjunto das formas de saber e de sentir características de um povo determinado. Por outro lado, há que notar que no seio de uma mesma cultura poderão existir mais do que tipo de discursos, entendendo-se aqui *discurso* como narrativa mais global de sentido sintomática de um certo momento da respectiva cultura. Assim, poderemos ter um discurso mais *legislativo*, um discurso *prático*, ou um discurso mais *performativo*. No âmbito da pedagogia poderemos ter: um discurso pedagógico *teórico tradicional* predominantemente *academicista*; um discurso inovador centrado nos alunos e não nos conteúdos; um discurso *tecnológico* centrado

da educação cristã, adubar a terra humana e cultivá-la para que se vá construindo a identidade do sujeito numa relação de autonomia em tensão teónoma, de abertura ao mistério do transcendente e ao destino transcendente do humano devir, em diálogo com as ciências da educação, em síntese, numa escuta do sentido em tempos de destradicionalização e de mudança cultural de paradigma própria desta idade do fragmento⁴⁸, que resvala frequentemente ao ponto de tolerar o intolerável.

Conclusão

A educação cristã em primeiro lugar é educação, mas é uma educação à luz da Palavra de Deus enquanto projecto de salvação integral para o homem. Enquanto salvação integral é, como qualquer processo educativo, uma educação para a libertação e humanização do humano, sem remeter a salvação apenas para a escatologia, mas também sem deixar de educar para a autonomia das realidades terrestres e para uma concepção ampla de salvação. Neste sentido, a educação cristã forma também para a libertação das condições sociais e económicas, educa à denúncia das injustiças, pois a salvação cristã é concebida como salvação comunitária, é caracterizada pelas notas da gradualidade e da progressividade, da necessidade de reconversão à esperança, e por isso, é algo a educar porque é dado como empenho. Este talante da educação cristã concede-lhe uma capacidade crítica da própria educação enquanto tal, capaz de estimular o processo educativo e de integrar os avanços das ciências da educação⁴⁹.

O N.T. centra a sua atenção não no processo ou âmbito pedagógico, mas no contexto bem diferente e transcendente para assim tentar fazer a ponte entre a teonomia nomocêntrica do judaísmo e a antroponomia helénica no quadro de uma cristonomia. Jesus não elabora nenhum programa educativo, mas Jesus vive uma educação normal e humana. Da missão de anunciar o reino faz parte o educar, mas não de qualquer maneira. Para tal, Jesus olha sempre para o outro como próximo, coloca-o sempre à Sua estatura, remetendo-o não a Si mas ao Pai que

nos resultados, na eficácia e nos objectivos de execução; um discurso *cognitivista* centrado na aquisição de capacidades de investigação; ou um discurso *crítico e de resistência*, centrado no esforço de transformação social: cf. J. N. VICENTE, 374-377.

48. Cf. D. KNAB, «Erziehung. II. Praktisch-theologisch», *LThK* III (1995) 854.

49. Cf. G. GROppo, 439.

olha para cada um pelo que é e por aquilo que cada um é. Desta forma, o próximo é aproximado à humanidade de si mesmo e ao transcendente.

Modernamente, esta relação tem sido apresentada como educação integral, onde caiba a dimensão transcendente da vida. Assim a educação cristã não será equiparada a um apêndice apostado à dita educação (sem adjectivo), como se fosse possível uma educação neutra, não intencional⁵⁰. Mas isto também não permite que se pedagogize o evento da graça ou que se fideíze a acção pedagógica. A educação cristã encarna as diversas fases da educação integral da humanidade, e como Jesus coloca-a à sua altura, abre-a para além dela mesma, ao mistério do ser. Como refere Jacques Delors, a educação, pelo menos em contexto europeu, visa que o educando aprenda a conhecer, aprenda a fazer, aprenda a viver junto com os outros, mas que também aprenda a ser⁵¹.

Nessa busca, a nossa contemporaneidade globalizada necessitará da reabilitação da sadia relação bíblica e talmúdica *mestre-discípulo* para tentar travar o processo de indiferenciamento da educação actual. Só assim será possível enriquecer uma tradição cultural e não a perder. Como refere o Rabbi Haninah: «aprendi muito dos meus mestres, dos meus companheiros ainda mais do que dos meus mestres, e dos meus discípulos ainda mais do que de todos eles»⁵².

Por fim, em sempre em jeito de nota, dentre os vários contributos, importa referir o lugar futuro que a educação cristã tem e terá no futuro da missão educativa à realidade, como contraponto a uma certa virtualização da educação, mediada muitas vezes não pela história nem pelo real mas pela imagem que do real e da história se faz ou o sujeito constrói. Neste sentido, a educação cristã terá um papel fundamental na educação da memória (não arqueologizada, mas no seu verdadeiro sentido bíblico) e na educação da esperança. Como diz T. S. Eliot no seu poema *Burnt Norton*, o ser humano não consegue aguentar a realidade por muito tempo, tal a sua dureza. A mesma incapacidade foi vivida pelos sobreviventes dos campos de concentração, entre os quais se encontrava um médico – Viktor Frankl – cujo testemunho mostra precisamente esta função e esta necessidade⁵³. Nessa altura, face à dureza da

50. Cf. CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Carta Pastoral, Educação Direito e Dever – missão nobre ao serviço de todos*, Lisboa 2002, n.º 5.

51. Cf. J. DELORS, *Educação, um tesouro a descobrir*, Porto 1996, 77.

52. Cf. *TB Ta'anith 7a*.

53. Cf. V. E. FRANKL, *El hombre en busca de sentido*, Barcelona 1998, 19.ª ed., 34; Id., *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*, Barcelona 1994 (original alemão de 1984), 3.ª ed., 21.159-160; Id., *La presencia ignorada de Dios. Psicoterapia y Religión*, Barcelona 1999 (original alemão de 1974), 10.ª ed., 112-115.

realidade, então o lamento tenta educar a integrar o luto na razão⁵⁴, o que a educação cristã faz à luz do mistério cristão.

Mas em suma, a educação cristã tem futuro e tem lugar, não tanto devido às necessidades que a poderão provocar e provocam, mas porque ela representa por si mesma a parábola do crescimento total do humano.

54. Lydia BENDEL-MAIDL, «Die Klage als Weg, das Böse mit Gott ins Gespräch²¹ bringen», *Münchener Theologische Zeitschrift* 52: 3 (2001) 235.243.