

EDUCAÇÃO: UMA VISÃO HUMANISTA E CRISTÃ

Parte do documento elaborado pelo Conselho Episcopal Latino-americano (CELAM), reunido em Assembléia Extraordinária em Mar del Plata, em outubro de 1966. Tradução do CEI do original castelhano.

Todo estudo em tórno da educação exige, necessariamente, uma reflexão prévia — que não acaba nunca — sôbre o homem, tal como êle é.

Não se trata, pois, de uma reflexão de caráter abstrato, que só levaria a discussões verbalistas e inconseqüentes, já que não é possível compreender os homens situando-os fora do tempo e do espaço.

Trata-se de pensar nos homens como sêres no mundo, com o mundo, com os demais homens e com Deus (Gên. 1-2); como sêres que “estão sendo”, no mundo, o qual transformam com seu trabalho criador.

Trata-se de pensar nos homens que, numa perspectiva cristã, são “imagens de Deus”, precisamente por seu domínio sôbre o mundo e por seu caráter comunitário (Gên. 12). Domínio sôbre o mundo e comunidade humana que os homens recebem como tarefa por realizar, como vocação, ou chamamento. A êle hão de responder pessoalmente, isto é, por decisão própria, consciente e livremente assumida. Hão de realizá-lo através de sua ação que transforma o mundo e relaciona as pessoas entre si.

Trata-se de pensar em homens que, ao responderem à sua vocação de sêres conformes com Cristo, “imagem de Deus invisível” (Col. 1, 15), personalizam-se e se

libertam. É uma libertação das fatalidades da natureza, para submetê-la a seu domínio criador e livre, e das pressões da coletividade para converterem-se em membros de uma comunidade que escolhe e dirige a sua própria história.

Não é possível, no entanto, ter uma compreensão clara e coerente da ação dos homens, se não se leva em conta a relação dialética entre a subjetividade e a objetividade. Uma compreensão desta ação que suponha uma separação impossível entre os homens e o mundo, conduz a um falso conceito de ambos e à uma prática educativa inautêntica. Se se cal em um subjetivismo que negue a objetividade, por conceber o mundo como mero fruto da consciência humana — que seria a única realidade — não se poderá reconhecer o caráter criador e transformador da ação humana. Se se cal em um objetivismo que negue a subjetividade, não se poderá reconhecer o homem como sujeito criador.

Nem um nem outro pode oferecer fundamento para uma prática educativa autêntica, que seja exercício recriador e transformador do mundo.

Assim é que, para encontrar o verdadeiro campo em que se desenvolve a reflexão sobre a prática educativa, temos que levar em conta as permanentes relações entre os homens e o mundo. Estas relações consistem em que os homens transformam e recriam constantemente o mundo e, por sua vez, recebem o influxo do mundo transformado por sua própria ação.

A razão disto se fundamenta no fato de que os homens não se identificam com sua própria atividade, mas que se distinguem e se separam dela. Através dela transformam o mundo para criar um mundo próprio, o mundo da cultura que se prolonga no da história. Por isso, para eles, o mundo não é um simples su-

porte para viver e sim um histórico-cultural em que existem e se realizam. (1).

Como seres históricos, os homens são seres inacabados e que se reconhecem como tal, seres que “estão sendo” e que, por isso, se inserem num movimento de constante busca. O inacabamento dos homens e do dever da realização histórico-cultural, fora da qual não é possível compreendê-los, é a razão mais profunda da educação como tarefa permanente. A educação permanente se identifica, precisamente, com aquela busca constante. (2).

Isto a caracteriza como tarefa histórica. Como tal a educação é exclusiva dos homens: se realiza no mundo próprio dos homens, mundo da cultura e da história.

Torna-se, aqui, necessário advertir que, na medida em que este mundo cultural, produto da ação humana sobre a realidade, se volta sobre os homens e os

1 — Não é isto o que sucede com os animais, que se identificam com sua própria atividade, que não criam instrumentos para prolongar seus braços e atuar sobre o mundo, que não criam seu próprio mundo e tem na realidade natural somente um suporte para viver.

2 — Isto, entretanto, não quer dizer que o objetivo da educação seja fazer permanecer tal ou qual forma cultural. A permanência e a mudança são realidades contrárias que se dialetizam na prática educativa que, por isso, só permanece na medida em que muda. Talvez seja mais exato dizer que o que caracteriza o processo educativo não é a permanência de algo ou a sua mudança, e sim a “duração” do jogo contraditório permanência-mudança em que se realiza a educação.

condiciona, a educação sistemática — dimensão e reflexo desta realidade cultural — aparece também, como força mantenedora da estrutura em que se forja. Se a educação insiste em manter o mundo circundantemente e não em transformá-lo, se converte-se em obstáculo à mudança em vez de corresponder a ir-resistível vocação dos homens em buscar e buscar-se, em ser mais, transforma-se em força que distorce esta vocação, deixando de ser educação para tornar-se instrumento de domesticação. Neste caso, não será uma ação para liberar os homens, mas para adaptá-los à estrutura que tal educação reflete e mantém. Indiscutivelmente, estará refletindo uma estrutura tradicionalista na qual as maiores estão em situação de não poder se expressar, não poder dizer “sua própria palavra”. A estrutura que engendra esta “educação” não pode, pois, esconder sua marca desumanizante.

Viver esta prática “educativa” é minimizar os homens, convertê-los em objetos, em “sêres em função de outro”, é negá-los como criadores de seu futuro, é arebatar-lhes sua capacidade de decisão. Defender esta prática e afirmar, ao mesmo tempo, que o homem é pessoa, é um doloroso equívoco.

Ao contrário, a educação é, numa visão realmente humanista — imprescindível não só para os cristãos mas para todos os que amam verdadeiramente — um intento sério e corajoso de libertação.

O que foi dito explica porque aqueles que defendem a primeira concepção de educação, a reduzem à atividade de depositar informações nas consciências dos educandos, supostamente vazias. Atividades na qual o educador conduz o educando, enquanto que este participa do processo educativo como simples espectador, cuja ação se reduz, a seguir, passivamente as prescrições do educador. Esta

“educação”, dentro de qualquer nível ou ramo em que se desenvolva, não torna os homens conscientes de sua condição de dependentes nem os leva a perceber as razões do seu “estar sendo menos” ou de sua desumanização. Esta educação só consegue manter a mitificação do mundo, sem conseguir que os homens o descubram.

Para os humanistas, ao contrário, a educação é tarefa de compromisso com os homens, com sua libertação, com sua luta por ser mais. E, embora reconheçam que o ser mais implica em ter, não convertem o ter em fim, em mito que aliena os homens. Sabem que este compromisso com a libertação não pode significar a simples incorporação dos “marginais” à estrutura da qual se supõe se tenham marginalizado. Ao buscar a comunhão entre os homens, sabem que esta implica na transformação de uma realidade que impede a comunhão.

Para eles, a educação não é a simples transmissão de valores, a imposição de idéias e opções, mas a busca comum da liberdade. Por isso, em vez de manter a contradição entre o educador e o educando, como faz a primeira concepção, procura resolvê-la com a instauração do diálogo.

Da superação desta contradição resulta que já não há um educador do educando, nem um educando do educador, mas um educador-educando com um educando-educador.

Assim, toda a prática educativa dialógica, na qual o educador reconhece que ele mesmo é um educando exige que o educador se identifique com o outro sujeito do processo, que entre os dois haja comunhão, pois não é possível o diálogo entre elementos antagônicos.

Neste sentido, não é possível, para a autêntica concepção educativa, aceitar as

soluções parernalistas que caracterizam a concepção criticada: soluções paternalistas de todos os matizes, que refletem formas ineludíveis de dominação. Paternalismo e assistencialismo, que são sua prolongação, são formas de amortizar e deformar as consciências, de mantê-las submersas na realidade desumanizante, por bem intencionados que sejam seus promotores.

Estas duas concepções da educação que traduzem duas imagens contraditórias do mundo e dos homens, originarão diferentes concepções de alfabetização de adultos.

A primeira, que tende a formas de ação humanitária — ainda que não humanista, se preocupa em fazer da alfabetização um processo, puramente mecânico, de domínio das técnicas de ler e escrever; é algo separado da educação mesma. O alfabetizador se constitui, neste caso, no sujeito que alfabetiza o analfabeto, considerado como “marginal” ou como enfermo de uma sociedade “sã”, como completo ignorante, que tem que ser integrado e incorporado no seio da estrutura “sã”. O processo de alfabetização se reduz a memorização mecânica de palavras escolhidas pelo educador, carentes quase sempre de relação com a experiência existencial dos homens. A ênfase dada a simples atividade de depositar conhecimentos no espírito dos educandos e não no desenvolvimento da criatividade dos homens, só consegue mantê-los tão “submersos” como antes.

Para uma visão humanista, a alfabetização não pode ser considerada como um mito salvador. Não pode ser compreendida, senão como educação de adultos. Seu objetivo não é transmitir o domínio mecânico das técnicas de ler e escrever, mas dar aos educandos a possibilidade de reconhecer que são pessoas, cuja vocação é humanizar-se, fazendo

com que se coloquem os problemas de suas relações com o mundo e com os outros homens. Como educação, a alfabetização deve ser, antes de tudo, expressividade, criatividade, inserção na realidade para transformá-la.

Para a primeira concepção, o alfabetizador, como único sujeito, se reveste do caráter de líder que conduz, mas que não ajuda a “pronunciar o mundo”, quer dizer, a transformá-lo atuando sobre ele consciente e ativamente, com poder de decisão.

Para a segunda, o educador-educando é o companheiro que comunga com o educando-educador, que educa e se educa, que cresce com o crescimento dos outros.

Para a primeira visão, o conteúdo programático da alfabetização é escolhido deliberadamente pelo educador. Em consequência, ao organizá-lo, só se preocupa com os objetivos pré-estabelecidos, que respondem ao interesse — consciente ou inconsciente — de manter o “status-quo”.

Para a segunda a programação educativa não pode realizar-se sem a participação dos educandos. Em consequência, não é possível sem uma análise objetiva da realidade dos educandos e, menos ainda, sem analisar como percebem esta realidade. O ponto de partida que fundamenta a programação educativa é essa relação dos homens com o mundo.

A primeira concepção faz da educação uma narrativa, ou dissertação do conteúdo programático, cujo resultado é manter “submersas” as consciências.

A segunda considera a educação como um permanente colocar de problemas, com o fim de obter o surgimento de uma consciência crítica da realidade. Considera-a como “prática da liberdade”.