

Educar para a esfera pública: inferências político-pedagógicas para a dialogicidade da teologia

Educating for the public sphere: political-pedagogical inferences to the dialogicity of theology

Por Eneida Jacobsen

Mestranda em Teologia (Escola Superior de Teologia)
Bolsista CNPq, Brasil

Resumo:

Constatando-se que a sociedade brasileira, desde o fim da Ditadura Militar, experimenta espaços de interação dialógica e de participação democrática através da constituição de uma esfera pública, argumenta-se, a partir de inferências políticas, pedagógicas e teológicas, que um modo dialógico de teologia é uma contribuição adequada neste novo contexto democrático. Em relação ao campo político, recorre-se à noção de esfera pública enquanto espaço disperso de interação comunicativa que vem sendo formado no interior da sociedade brasileira. No âmbito da pedagogia, resgata-se, entre outros, contribuições de Paulo Freire quanto ao conceito de diálogo, a categoria de criticidade como elaborado por João Morais e a proposta da interdisciplinaridade enquanto possibilidade de um encontro dialógico entre as ciências. Finalmente, em relação à teologia, enfatiza-se a importância de um aprendizado para a esfera pública e, conseqüentemente, para um modo de interação crítico-dialógico engajado com o bem-comum da sociedade.

Palavras-chave:

Esfera pública. Educação. Diálogo. Teologia.

Abstract:

Noting that the Brazilian society, since the end of military dictatorship, has experienced spaces of dialogical interaction and democratic participation through the constitution of a public sphere, we argue, based on political, pedagogical and theological inferences, that this dialogical form of theology is an appropriate contribution in this new democratic context. Concerned to the political field, we resort to the notion of public sphere as a disperse space of communicative interaction that has been formed inside the Brazilian society. In the pedagogical ambit, we appeal, among others, to Paulo Freire's contributions related to the concept of dialogue, to the category of criticality as elaborated by João Morais and to the propose of interdisciplinarity as possibility of a dialogical encounter among sciences. Finally, in relation to theology, we emphasize the importance of learning to the public sphere and, consequently, to a critical and dialogical mode of interaction engaged with the common good of society.

Keywords:

Public sphere. Education. Dialogue. Theology.

“Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento”.¹ Esta frase de Paulo Freire introduz o caminho argumentativo traçado neste artigo com vistas à elaboração teórica de um modo dialógico de fazer teológico: abrindo-se ao pensar dos outros – de outras pessoas e saberes – a teologia pode atuar

crítica e construtivamente junto à sociedade, preservando e alargando a possibilidade da vivência democrática. Partindo da constatação de que a sociedade brasileira, desde o fim da Ditadura Militar, experimenta a possibilidade da participação democrática através da esfera pública, argumentar-se-á, a partir de inferências políticas, pedagógicas e teológicas, que esse modo dialógico de teologia se apresenta como uma possibilidade de contribuição adequada neste novo contexto democrático.

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000. p. 120.

Da inércia à participação: inferências políticas

O povo brasileiro é marcado pelo passado da inexperiência democrática. A história política do país foi constituída a partir de sua ausência. A colonização predatória, baseada no domínio do grande proprietário de terras, impossibilitava a experiência da democracia. Os colonizadores não se integravam à terra, uma vez que apenas pretendiam explorá-la, retornando a Portugal em seguida. Os trabalhadores eram colocados sob a tutela dos “senhores” proprietários, não ocorrendo a formação de povoados. Esse cenário é impróprio para o surgimento de uma cultura dialógica devido a seu caráter autoritário.² Paulo Freire explica que “mesmo quando as relações humanas se façam, em certo aspecto, macias, de senhores para escravo, de nobre para plebeu, no grande domínio não há diálogo. Há paternalismo. Condescendência de adulto para ‘menor’”.³ Relações hierárquicas não propiciam espaços para o diálogo, uma vez que “a dialogação implica na responsabilidade social e política do homem”.⁴ A autoridade externa, seja a do senhor das terras ou a dos fiscais da Coroa, no Brasil Colônia, seja a dos representantes do Poder Central, no Brasil Império, inculcava no brasileiro uma consciência hospedeira, fruto da opressão, e não uma consciência livre e criadora, necessária a uma sociedade autenticamente democrática.⁵

Quando o Brasil começou a vislumbrar um período de transição – de uma sociedade fechada, reflexa, para uma sociedade aberta, reflexiva – suscitou-se a oposição de setores conservadores, preocupados em manter seus privilégios. Para Freire, os conservadores conseguiram um recuo no processo de transformação da sociedade brasileira

através do Golpe de Estado. Nesse período, a sociedade brasileira dividia-se entre os reacionários e os progressistas. A divisão levou à radicalização da opção, que, para Freire, poderia ter sido positiva se se tivesse levado em consideração o direito da opção de outrem. No entanto, a radicalização, no caso brasileiro, tendeu à sectarização, não permitindo o diálogo crítico e nem o reconhecimento de outras opções como sendo válidas: “o sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem a vigilância da reflexão”.⁶ Nesse ponto, há pouca diferença entre os sectários de direita e os de esquerda: os primeiros desejam parar a história; os últimos, antecipá-la. Ambos, por sua vez, reduzem o povo à condição de massa.

As rachaduras no poder advindas do processo de abertura da sociedade brasileira proporcionaram a emergência de uma consciência democrática. Surge o desejo de participar. Com o fim do regime militar, projeta-se um cenário de profundas transformações no que tange aos processos de legitimação política dos governos e de legitimação social de interesses e demandas diversos: há um deslocamento da órbita exclusiva do estado para o âmbito das interações comunicativas entre diferentes atores da sociedade. Nasce a possibilidade do diálogo autêntico; a possibilidade da constituição de “[...] uma arena onde se verificam, numa direção, a aglutinação da vontade coletiva e, no sentido oposto, a justificação de decisões políticas previamente acertadas”: a esfera pública.⁷ Mesmo

⁶ FREIRE, 1971, p. 51.

⁷ COSTA, Sérgio. Contextos da construção do espaço público no Brasil. *Novos Estudos*, n. 47, p. 179-192, mar. 1997. p. 180. Nome significativo no que tange à discussão sobre esfera pública é o de Jürgen Habermas. Em seu livro *Mudança Estrutural da Esfera Pública*, Habermas demonstra como o desenvolvimento do capitalismo mercantil na Europa do século XVII provocou a emergência de um espaço entre a esfera privada e o Estado. Duas mudanças fundamentais teriam acompanhado a emergência dessa esfera: A primeira diz respeito à separação entre os interesses da economia doméstica e a subjetividade e a segunda à mudança na relação da burguesia com o poder. Mesmo renunciando ao exercício direto do governo, essa classe passa a reivindicar o direito de ter conhecimento das ações do Estado. HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. Em

² “Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’ e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro”. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971. p. 66-67.

³ FREIRE, 1971, p. 70.

⁴ FREIRE, 1971, p. 70.

⁵ FREIRE, 1971, p. 71.

que o nome possa sugerir uma existência espacial da esfera pública, o conceito diz respeito às relações difusas que ocorrem no interior de uma sociedade, concretizando e condensando intercâmbios comunicativos de diversos campos da vida social.⁸ Charles Taylor a descreve da seguinte maneira:

desejo descrevê-la como um espaço comum em que os membros da sociedade se congregam, por meio de uma variedade de meios (imprensa, eletrônicos), bem como em encontros diretos, para discutir questões de interesse comum – para assim poder ser capazes de formar uma ideia comum sobre essas questões. Digo “um espaço comum” porque, embora os meios sejam múltiplos, o mesmo ocorrendo com os intercâmbios que neles ocorrem, se julga que estes estão em princípio intercomunicando-se. A discussão que podemos estar vendo na televisão agora trata daquilo que foi dito no jornal pela manhã, que por sua vez relata o debate radiofônico de ontem e assim por diante. É por isso que costumamos falar de esfera pública no singular.⁹

Um fracasso que, segundo Taylor, ameaça esse processo democrático é a alienação do cidadão em grandes sociedades. As pessoas sentem-se impotentes frente a uma máquina governamental indiferente às suas necessidades. Essa hipercentralização afeta a esfera pública, fazendo com que o debate nacional mostre-se impermeável às opiniões locais. O remédio para tal situação, afirma Taylor, seguindo Alexis de Tocqueville, consiste em

permitir que certas funções do governo sejam exercidas em um nível mais local. Em relação à esfera pública, “o modelo que parece funcionar aqui é aquele no qual esferas públicas menores são aninhadas em esferas públicas maiores, de modo que aquilo que acontece nas menores é levado para a pauta da esfera nacional”.¹⁰ Além das esferas públicas regionais, Taylor afirma que partidos políticos e movimentos sociais também podem funcionar como esferas públicas aninhadas, à medida que seus debates internos são abertos ao público. O movimento rumo à centralização e à burocratização pode, portanto, ser compensado por meio de uma dupla descentralização, através de sociedades regionais e esferas públicas aninhadas.

O modelo de esfera pública que emerge nesta discussão é nitidamente distinto do paradigma original do século XVIII, em pelo menos dois aspectos. O modelo original parecia pôr um espaço unitário, e estou sugerindo aqui uma multiplicidade de esferas públicas aninhadas no interior de outras. Há uma arena central de debate sobre a política nacional, mas que não é o análogo na Esfera pública de um Estado unitário, mas antes de um governo central numa federação. Em segundo, a fronteira entre o sistema político e a esfera pública tem de ser relaxada. Algumas das mais eficazes esferas públicas aninhadas são na verdade partidos políticos e movimentos de defesa que operam na zona cinzenta entre os dois. Numa comunidade política democrática moderna, a fronteira entre sistema político e esfera pública tem de se maximalmente porosa.¹¹

Que existam esferas públicas aninhadas em uma esfera pública nacional é a observação de diversos autores que propuseram algumas correções e complementações ao modelo discursivo de Jürgen Habermas:¹² Jean Cohen e Andrew Arato, por exemplo, chamam atenção para o surgimento e expansão de novos públicos com formas críticas de

trabalhos subsequentes, inclusive no prefácio à reedição do citado livro, Habermas apresentaria algumas revisões às suas teses. Leonardo Avritzer e Sérgio Costa escrevem que Habermas relativiza, por exemplo, a tese de que, em uma sociedade de massas, as pessoas teriam se transformado em meras privatistas e consumidoras de entretenimento. Além disso, Habermas desenvolve (em seu livro *Teoria da Ação Comunicativa*) um modelo que concebe a sociedade em dois níveis: o mundo da vida e o sistema político. Segundo ele, a esfera pública permitiria uma mediação entre estes dois níveis. À sociedade civil caberia um papel duplo nesse modelo discursivo de democracia: por um lado, a sociedade civil amplia a infra-estrutura comunicativa do mundo da vida; por outro, ela canaliza os problemas da vida cotidiana para a esfera pública. AVRITZER, Leonardo; COSTA, Sérgio. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 4, p. 703-728, 2004.

⁸ AVRITZER; COSTA, 2004, p. 722.

⁹ TAYLOR, Charles. *Argumentos filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 277.

¹⁰ TAYLOR, 2000, p. 297.

¹¹ TAYLOR, 2000, p. 297.

¹² De acordo com o modelo discursivo habermasiano, “a esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfeixadas em temas específicos”. HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre faticidade e validade*. v. 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. p. 92.

comunicação. Meios culturais pós-tradicionais colocariam em movimento, segundo esses autores, “[...] dinâmicas de inovação cultural e contestação dos padrões sociais estabelecidos no plano, por exemplo, das representações de gênero, das relações étnicas etc.”, podendo inclusive gerar transformações no nível da política institucionalizada.¹³

O reconhecimento de diferentes públicos atuantes na esfera pública remete à noção de diferentes contextos de construção desse espaço. No caso brasileiro, Sérgio Costa considera os meios de comunicação de massa, a sociedade civil e os espaços comunicativos primários como três contextos importantes para a construção de uma esfera pública democrática.¹⁴ Em suas palavras, esses contextos representam evidências de que situações-problema do mundo da vida estão realmente sendo levadas à órbita pública. Desde o fim do regime militar vem ocorrendo esse processo de consolidação de uma esfera pública democrática no Brasil, afirma o autor: desde então, tem havido um deslocamento da órbita exclusiva do Estado para o âmbito das interações comunicativas entre diferentes atores da sociedade.

Mesmo que a visibilidade plena do processo político não possa ser assegurada, a construção e a ampliação de espaços comunicativos capazes de interferir na negociação política têm se mostrado inegáveis. Atores sociais diversos têm tido a possibilidade de dizer sua palavra e assim contribuir para a efetivação de uma ordem social democrática. A fragmentação e o desinteresse político são riscos constantes a essa efetivação, de modo a ser necessário investir na construção e ampliação de uma cultura política crítico-participativa; daí a importância de se considerar as inferências que vêm

sendo propostas no âmbito da pedagogia nesse tocante.

Do silêncio à palavra crítica: inferências pedagógicas

Conforme visto, a inexperiência democrática brasileira é resultado do tipo de colonização realizado no país, pois “nas circunstâncias de nossa colonização, de nosso povoamento, ao contrário, tudo nos levava a um fechamento extremamente individualista”.¹⁵ Inclusive o nascimento dos centros urbanos, escreve Freire, foi resultado da ação “de cima para baixo”, inibindo experiências associativas. A existência de um poder exacerbado gerou, por um lado, o gosto masoquista da dominação e, por outro, o desejo ardente do domínio sobre as outras pessoas. Disso resultou a acomodação, processo de desumanização. “A acomodação exige uma dose mínima de criticidade. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência. É o comportamento característico dos regimes flexivelmente democráticos”.¹⁶ Para Freire, a democracia não é apenas um regime político. Ela é um modo de encarar a vida, exigindo a transitoriedade da consciência. Para que haja essa transitoriedade, são necessárias condições favoráveis para sua formação.

Como modo de encarar a vida, a democracia precisa ser aprendida. Além de práticas instituídas como eleições livres, parlamento ativo, liberdade de imprensa etc., “[...] a vigência da democracia implica a incorporação de valores democráticos nas ‘práticas cotidianas’”.¹⁷ A educação, quanto a isso, pode assumir um papel fundamental, instigando as pessoas a, desde pequenas, participar como sujeitos ativos da história. Entendido dessa maneira, a democracia vai além da simples representação. Ela implica participação:

para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação, para nós, sem negar

¹³ AVRITZER; COSTA, 2004, p. 711.

¹⁴ Quanto à contribuição dos meios de comunicação de massa para a constituição de um espaço público “politicamente influente”, por exemplo, Costa escreve que, na década de 1970, consolidou-se um novo estilo jornalístico, marcado por um caráter mais crítico e denunciativo. Mesmo que a imprensa alternativa não tenha sobrevivido à abertura democrática iniciada em fins dos anos 70, ela deixou um importante legado à cultura jornalística brasileira. “Com isso, a imprensa se torna um ator ativo do espaço público, contribuindo para elucidar e denunciar casos de corrupção, acordos ilegítimos e malversação de fundos públicos”. COSTA, 1997, p. 185.

¹⁵ FREIRE, 1971, p. 71.

¹⁶ FREIRE, 1971, p. 74.

¹⁷ AVRITZER; COSTA, 2004, p. 704.

este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na história e não simplesmente estar nela representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração. [...] Participação popular para nós não é um *slogan* mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática.¹⁸

Perceba-se, aqui, novamente, a importância da esfera pública em uma sociedade. Por meio desse espaço de relações, quando autêntico, as pessoas têm a possibilidade de interferir no processo político rumo à solução de problemas comuns. Por meio de esferas públicas menores, mais especificamente, a participação não é reduzida a uma concessão momentânea da administração, mas é realizada através de um processo permanente em que os sujeitos, em diálogo, refletem criticamente sobre o mundo e suas relações. Instigar as pessoas a essa interação crítico-dialógica exige uma educação comprometida com a formação cidadã das pessoas. Trata-se, na linguagem de Angel Pérez Gómez, da *função educativa* da escola, a qual tem por objetivo a reconstrução do indivíduo e da própria cultura, requerendo um centro educativo que fomente a iniciativa, a reflexão crítica, a participação democrática, a tolerância frente às discrepâncias, a interação com a comunidade social, etc.¹⁹

De acordo com a diferenciação estabelecida por Pérez Gómez, a escola desempenha três funções: a) uma *função socializadora*, que consiste em propagar os influxos sociais dominantes,²⁰ b) uma *função instrutiva*, que aproxima os alunos do saber da

cultura intelectual²¹ e c) uma *função educativa*, que consiste em possibilitar, a partir dessa cultura acadêmica, a auto-reconstrução do estudante no que tange a seu pensamento e atuação. Trata-se, nesse último caso, de reconstruir o conhecimento existente, e não de simplesmente assimilá-lo.²² A educação tem um papel importante na ampliação de uma cultura crítico-dialógica, voltada para o bem-comum. Que a função educativa tenha praticamente inexistido nos últimos séculos da história brasileira, apresenta-se como uma constatação bastante óbvia se considerado o contexto patrimonialista aludido anteriormente. Além da ordem patriomonal, Christian Laville e Jean Dionne citam o contexto religioso conservador como obstáculos para um pensamento científico autônomo no país. Para eles, é apenas a partir das primeiras décadas do século XX, com a desagregação do regime escravocrata, que se inicia um processo de reflexão autônomo sobre a sociedade brasileira, com pensadores como Euclides da Cunha e Alberto Torres.²³

O contrário da autoridade é o diálogo, um diálogo que não ignora o conflito, mas que, concomitantemente, busca a construção conjunta, seja em relação à solução de problemas comuns, seja em relação à construção e reconstrução do conhecimento existente. Nessa linha insere-se, afinal, a proposta pedagógica de Paulo Freire. Para ele, “a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua

¹⁸ FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75.

¹⁹ PÉREZ GÓMEZ, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 261-266.

²⁰ A escola é determinada pela cultura social dominante e contribui para o processo de socialização dessa mesma cultura. Valores da sociedade pós-moderna como o relativismo histórico e cultural, a concorrência selvagem, o reinado das aparências e o conformismo social “[...] estão presentes fora e dentro da escola, provocando, sem dúvida, a aprendizagem de condutas, valores, atitudes e determinadas idéias”. PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 262.

²¹ Segundo Pérez Gómez, nas sociedades democráticas, a cultura acadêmica cumpre a sua função instrutiva ao 1) garantir a formação do capital humano necessário ao funcionamento do mercado de trabalho e ao 2) tentar superar as desigualdades oriundas dessa economia de mercado. PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 263.

²² Para a autora, a escola “[...] apenas desenvolverá uma tarefa propriamente educativa quando for capaz de promover e facilitar a emergência do pensamento autônomo, quando facilitar a reflexão, a reconstrução consciente e autônoma do pensamento e da conduta que cada indivíduo desenvolveu, através de seus intercâmbios espontâneos com seu meio cultural”. PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 266.

²³ LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. Ciências humanas e sociedade. In: LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciencias humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 54-55.

compreensão do que vem sendo comunicado”.²⁴ Toda educação que rejeite ser simplesmente bancária, necessita ser dialógica. O diálogo é a base para a construção crítica do conhecimento. O que viabiliza o diálogo, segundo Freire, é a abertura ao outro. Essa abertura, juntamente com a disponibilidade à vida e seus desafios, é saber indispensável à prática educativa. Em suas palavras, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.²⁵

Para Freire, o diálogo constitui uma exigência existencial e se dá na medida em que os seres humanos se encontram para pronunciar o mundo. A palavra autêntica que pronuncia o mundo apresenta duas dimensões: a da ação e a da reflexão. Sem ação, resta o mero “blábláblá”. Sem reflexão, a palavra converte-se em ativismo. Mantidas as duas dimensões, a palavra sobre o mundo é práxis transformadora, ato de criação e recriação.²⁶ Disso provém a impossibilidade do diálogo entre os que querem a transformação do mundo e aqueles que não: estes negam a possibilidade de pronunciamento àqueles, os quais devem, por isso, reconquistar o direito humano de dizer a sua palavra. Além disso, para que o diálogo seja possível, é necessário haver amor pelo ser humano e pelo mundo, humildade e fé na capacidade humana de criar e recriar o mundo: “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma

relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia”.²⁷

Da autoridade ao diálogo apresenta-se o trajeto da criticidade – não a “ingenuidade do furor crítico”, mas a “graça da criticidade”.²⁸ Sem um pensar crítico, como alerta Freire, não há diálogo verdadeiro.²⁹ Segundo João de Moraes, a criticidade, enquanto via de acesso a uma consciência menos falseada, foi em grande parte estimulada pela conceituação nítida da ideologia.³⁰ Pensadores como Freire, Politzer e Gutierrez clamavam pela necessidade do exercício crítico ante situações político-sociais.³¹ Havia chegado o tempo de dar um fim às passividades subservientes frente ao princípio de “autoridade intelectual”. Da mesma forma, havia chegado a hora de deixar de lado certo realismo ingênuo que, juntamente com a febre da criticidade, havia invadido as missas, as aulas e as conferências. Afinal, a criticidade não diz respeito a um espírito de mera oposição, mas significa a faculdade de

²⁷ FREIRE, 1987, p. 46.

²⁸ MORAIS, João Francisco Regis de. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 51-74.

²⁹ FREIRE, 1987, p. 47.

³⁰ Ao analisar as ideologias presentes ao longo da história da educação no Brasil, Antonio Severino afirma que “o conceito de ideologia é um dos mais ricos instrumentos elaborados pelo pensamento humano para a explicação de seus próprios processos de expressão [...]. A teoria marxista da ideologia assume, assim, um lugar referencial, tanto do ponto de vista histórico quanto do ponto de vista epistemológico, na longa história da formação e do desenvolvimento do conceito”. SEVERINO, Antonio. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986. p. 3. Inicialmente, ideologia referia-se a uma “ciência das ideias”, conforme proposta por ideólogos franceses como Destutt de Tracy. Objetivava-se estudar a relação do meio ambiente com a produção da consciência humana. A noção de ideologia como falseamento do real, conforme trabalhado por Karl Marx e Friedrich Engels, tem sua origem em Napoleão Bonaparte, o qual havia se desentendido policamente com os ideólogos de seu país. De materialistas a antimetafísicos, os ideólogos franceses passam a ser vistos como “temerosos metafísicos”, ignorantes da realidade política. CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 22-31.

³¹ “Após tantas manipulações das representações coletivas do real, que levaram a bárbaros conflitos armados genocidas, as décadas de 1960 e 1970, principalmente, viram-se na urgência de apelar à *criticidade* como via de acesso a uma conscientização menos falseada”. MORAIS, 2000, p. 52.

²⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 42.

²⁵ FREIRE, 2001, p. 154.

²⁶ Tendo sido pronunciado, o mundo volta-se aos sujeitos pronunciantes problematizado, exigindo um novo pronunciamento: “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*”. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 44. Disponível em: <http://www.esnips.com/doc/a76f9cb1-caab-46cc-8734-1f6681cc6181/Pedagogia_do_Oprimido>. Acesso em: 12 jun. 2009.

discernir através do uso de critérios.³² Para Morais, a criticidade, na maioria das vezes, configura-se através da “serenidade das argumentações maduras”, não sendo necessariamente fonte de tensões.³³ Concluindo sua reflexão, ele escreve:

mas somos filhos do universo e temos o direito de estar onde estamos; mais do que isso: estamos todos convocados a participar do nosso tempo e do nosso contexto. *Participar* é fazer parte de algo e, no caso humano, não como um traste mudo, mas pronunciando a nossa fala na prosa do mundo. Assim, conscientes de que o espaço propriamente humano é o espaço da conversação e vivendo as bênçãos de uma autocrítica que nos leva à humildade, estaremos prontos para participar da graça da criticidade, tanto quanto prontos para eximir-nos do ingênuo furor crítico.³⁴

Esse “espaço de conversação” vem sendo em grande parte experimentado pelas ciências por meio da interdisciplinaridade. Há questões que não conseguem ser resolvidas por uma única ciência. Um acidente ecológico, por exemplo, remete tanto para a biologia, quanto para a química, para a física, para a geografia, para a política... Essa constatação tem levado muitos cientistas a explorar as fronteiras por entre as ciências.³⁵ Especialmente entre as

ciências humanas, adotou-se, nas últimas décadas, diversas práticas de pesquisa interdisciplinares: “emprestando-se perspectivas particulares e conceitos específicos; associando-se na abordagem de um mesmo problema de pesquisa; integrando-se em novos campos de aplicação [...]”.³⁶ No âmbito do ensino-aprendizagem, impõe-se igualmente a necessidade de superação de processos fragmentados de produção e socialização do conhecimento. Uma realidade complexa requer a construção de um conhecimento abrangente, em conformidade com a complexidade do real.³⁷

De modo geral, é possível afirmar que a reflexão pedagógica no Brasil tem estado atenta à necessidade de se desenvolver uma cultura dialógica, em oposição àquela autoritária, intimidadora da reflexão crítica e da conversação construtiva. A educação brasileira vive em meio a uma tensão entre a lógica do mercado e a da formação. De acordo com a primeira, é necessário formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho. De acordo com a segunda, enfatiza-se a necessidade de formação do cidadão.³⁸ Há de se convir que a possibilidade do diálogo crítico perpassa mais fortemente a segunda lógica. Isso, todavia, não deve significar que o modelo da formação deva ser privilegiado. Como escreve José Dias Sobrinho, é necessário sobreviver nessa selva competitiva da sociedade atual e a educação precisa dar instrumentos para isso. Ao mesmo tempo, no entanto, ela também precisa ser uma voz capaz de denunciar as injustiças presentes nessa selva.³⁹ A tensão entre a lógica do mercado e a da formação pode, assim, ser mantida de maneira (re)criativa e as funções socializadora, instrutiva e educativa da

³² O verbo *krino* – que dá origem à palavra crítica – refere-se à ação de discernir, interpretar e julgar. “Se atentarmos também para o vocábulo grego *kriterion*, vamos ver que a criticidade não é outra coisa que a faculdade de discernir e julgar mediante o uso de critérios”. MORAIS, 2000, p. 55.

³³ “O senso crítico, ajudando-me a preservar minha individualidade, deve levar-me a respeitar as individualidades dos outros, pois o exercício crítico deve ser um dos elementos garantidores da fecunda convivência dos diferentes”. MORAIS, 2000, p. 56.

³⁴ MORAIS, 2000, p. 73.

³⁵ GALLO, Sílvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: CAUDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 165-179. A disciplinarização surge com a ciência moderna, a qual “compartimenta” e “especializa” no intuito de conhecer melhor cada objeto. “Mas se a especialização potencializa o conhecimento do objeto, por outro lado ela acaba por isolar esse objeto, e isso de certa forma o mutila”. GALLO, 2001, p. 166. A interdisciplinaridade diz respeito a um encontro entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento. A transdisciplinaridade, por sua vez, não conhece fronteiras, nem hierarquias entre os saberes, passeando por diversas disciplinas, sem que o pesquisador esteja necessariamente vinculado a um campo do saber específico. Gallo entende que mesmo a proposta de transversalidade não é totalmente suficiente, por não romper definitivamente com a disciplinaridade e suas

consequências: “penso que se trata, na verdade, de ousarmos pensar a possibilidade de currículos não disciplinares”. GALLO, 2001, p. 174.

³⁶ LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 65.

³⁷ THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulado no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

³⁸ WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética da avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 96-131.

³⁹ SOBRINHO, José Dias. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes: 2000. p. 19-43.

escola, conforme diferenciado acima, passam a ser efetivamente exercidas.

Da autoridade à contribuição: inferências teológicas

Educar para a esfera pública, cultivar uma consciência democrática e criar espaços de interação crítico-dialógica exige, inicialmente, um aprendizado para a pluralidade e para a valorização da diferença. O diálogo é incompatível com a arrogância e a auto-suficiência, como lembra Freire.⁴⁰ Em relação às religiões, isso significa, por um lado, que elas são valorizadas em sua particularidade, tendo sua livre expressão garantida pela sociedade e, por outro, que elas próprias estejam abertas ao diálogo, empenhando-se, ao lado de outras religiões e de toda a sociedade, a participar do processo democrático através da atuação na esfera pública, rumo à solução de problemas comuns. Um Estado laico, conseqüentemente, sem uma confissão religiosa específica, mas condizente com a liberdade de expressão de todas elas, possibilita um diálogo político que não exclui a voz das diferentes religiões, nem os saberes que se constituem a partir delas, como a teologia e as ciências das religiões.

Quanto à teologia, exige-se que ela própria passe por um processo de aprendizagem para o diálogo. A teologia no Brasil, assim como a sociedade brasileira de modo geral, é marcada por um histórico de autoritarismo e de opressão: oprimida, por um lado, ao submeter-se à teologia estrangeira; opressora, por outro, ao legitimar uma cultura do silêncio. Seja lembrado o período de escravidão. Praticamente 400 anos da história brasileira estão profundamente marcados pelo sistema escravagista. A igreja, nesse contexto, exerceu papel legitimador. Ideias como a do mito “branco-bíblico” da maldição de Caim, bem como a de submissão ao poder civil, argumentado a partir de Paulo principalmente, tornaram-se importantes nesse tangente. Entendia-se que o objetivo da escravidão residiria na possibilidade de conversão dos infiéis à verdadeira religião.⁴¹ A teologia

precisou ser adaptada, surgindo, aos poucos, aquilo que Martin Dreher denomina de “teologia da escravidão”.⁴² “O Evangelho deixa de ter relação com o mundo para ficar restrito à alma, ao espiritual”, ele afirma. Com uma divisão antropológica entre corpo e ala, pôde-se afirmar que a alma seria salva na eternidade, enquanto o corpo continuaria escravo agora.⁴³

A teologia publicizada de maneira autoritária, através da imposição e não do diálogo, tem se mostrado destrutiva. Segundo Oneide Bobsin, esta é a ambiguidade da qual sofrem as religiões: “matam e fazem viver”. Por esta razão, elas devem ser constantemente questionadas a partir do diálogo entre diferentes, a fim de que sua atuação não deságue na promoção de injustiça e intolerância.⁴⁴ Deve haver a possibilidade da crítica, do confronto, da avaliação de argumentos. Como escreve Ronald Thiemann, ao abrir a tradição cristã para o diálogo com aqueles que se encontram na esfera pública, a teologia pública abre a fé e a prática cristãs à crítica que inevitavelmente emerge entre aqueles com os quais se dialoga.⁴⁵ Uma fé que não se pode criticar não é uma fé não publicizada dialogicamente. Ela pode ser prejudicial para a vida em sociedade, gerando intolerância e discriminação. Aberta ao diálogo, a teologia poderá ser uma parceira ao lado de outras ciências, contribuindo na solução de problemas comuns.

⁴² DREHER, Martin. *A igreja latino-americana no contexto mundial*. São Leopoldo: Sinodal, 1999. p. 82.

⁴³ DREHER, 1999, p. 85. A teologia negra, que teve James Cone como um de seus principais representantes, soube denunciar esse tipo de teologia: “Por desgracia, la teología blanca estadounidense no se ha comprometido en la lucha por la liberación negra. Básicamente ha sido una teología del opresor blanco sancionando, desde la religión, el genocidio de los indios y la esclavitud del pueblo negro”. CONE, James. *Teología negra de la liberación*. Buenos Aires: Carlos Lohlé, 1973. p. 18.

⁴⁴ BOBSIN, Oneide. Tendências religiosas e transversalidade: hipóteses sobre a transgressão de fronteiras. In: BOBSIN, Oneide. *Correntes religiosas e globalização*. São Leopoldo: CEBI; Curitiba: PPL, 2002. p. 34.

⁴⁵ “Public theology is a genuine risk-taking venture. By opening the Christian tradition to conversation with those in the public sphere, public theology opens Christian belief and practice to the critique that inevitably emerges from those conversation partners”. THIEMANN, Ronald. *Constructing a Public Theology: the Church in a Pluralistic Culture*. Louisville: Westminster/John Knox Press, 1991. p. 23.

⁴⁰ FREIRE, 1987, p. 46.

⁴¹ HURBON, Laënnec. A igreja e a escravidão moderna. In: DUSSEL, Enrique (Org.). *Historia liberationes: 500 anos de história da igreja na América Latina*. São Paulo: Paulinas, 1992. p. 531-545.

Uma teologia assim pública – pública porque dialógica – é uma alternativa tanto ao caráter muitas vezes destrutivo e autoritário da teologia, quanto à vivência meramente particular da fé, como se esta não pudesse ajudar a sonhar e projetar mundos para além do mundo dado. O olhar próprio da teologia, afirma Ênio Mueller, é o da esperança. Pela revelação o mundo é visto no coração de Deus. Dessa maneira, a grande contribuição da teologia poderia estar na interpretação da realidade à luz da esperança.⁴⁶ À luz da esperança, uma teologia dialógica pode contribuir ao trazer temas para a discussão pública, ao se mover criticamente em meio às diversas opiniões apresentadas na esfera pública, ao denunciar eventuais mecanismos de seleção no que diz respeito aos atores que efetivamente são ouvidos. A partir de um conceito de esfera pública como espaço de conversação baseado na “competência interativa”⁴⁷ dos seres humanos, a teologia pode contribuir na expansão de esforços comunicativos com vistas a uma cultura dialógica, em oposição àquela autoritária, intimidadora da reflexão crítica e da interação construtiva.

Uma teologia arrogante de si mesma, que apenas visa ao proselitismo, necessita passar por um processo de aprendizado para o diálogo crítico; ela precisa, em outros termos, ser educada para a esfera pública. E assim, alcançando sua publicidade em sua dialogicidade, ela buscará consensos, mesmo que parciais. Mais que convencer, visará unir forças para construir. Ela não deixará de apresentar rigorosamente seu ponto de vista, mas sempre atenta ao ponto de vista do outro. Trata-se de uma teologia “conversadora” que se aventura no encontro com o outro e não se esconde atrás dos muros das igrejas.

Conclusão

A sociedade brasileira demonstra indícios de uma abertura para o diálogo crítico sobre questões

de interesse público. Com isso, torna-se corrente o diagnóstico de que uma esfera pública, enquanto espaço comum de aglutinação dos intercâmbios comunicativos provenientes de diversos campos da vida social, se (re)constrói no país. De uma cultura do silêncio e da submissão, projeta-se a emergência de uma consciência democrática e a possibilidade de interações comunicativas entre atores sociais que passam a interferir no processo político. A escola desempenha um papel importante na ampliação de tal cultura crítico-dialógica. Além de contribuir para o processo de socialização da cultura social dominante e do saber intelectual acumulado, a escola, em sua função educativa, instiga ao pensamento autônomo, permitindo a reconstrução do pensamento e da própria cultura. Essa função da escola é premissa para uma sociedade democrática, baseada na participação política através do diálogo-crítico; uma vez a democracia não se limita a um regime político, devendo ser aprendida e incorporada pelos cidadãos através de práticas cotidianas.

Quanto à teologia, para contribuir em meio ao processo de construção democrática no Brasil, é importante que ela seja um saber dialógico. Este é o modelo adequado para sua participação na esfera pública que, como espaço político-dialógico, opõe-se à cultura autoritária e silenciadora que marca tão profundamente a história brasileira. O teólogo dialógico expõe, arrisca e percebe no outro um sujeito com o qual vale a pena conversar. Ele valoriza a diversidade, inclusive a da fé, e não se porta como advogado de Deus porque confia no poder da Palavra que transforma quem ouve e mesmo quem fala. Tal teologia pública é uma “conversadora” que se aventura no encontro com o outro. Sendo pública, ela não se esconde atrás dos muros da Igreja, mas se dispõe a uma criticidade mútua por meio, como já proposto por Linnell Cady, de uma forma de argumentação aberta e de um estilo acessível, tendo sempre como foco as questões em pauta na sociedade.⁴⁸

[Recebido em: agosto 2009 e
aceito em: novembro 2009]

⁴⁶ MUELLER, Ênio. A teologia e seu estatuto teórico: contribuições para uma discussão atual na universidade brasileira. *Estudos teológicos*, São Leopoldo, ano 47, n. 2, p. 88-103, 2007.

⁴⁷ HABERMAS, Jürgen. Desenvolvimento da moral e identidade do Eu. In: HABERMAS, Jürgen. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 49-75.

⁴⁸ CADY, Linnell. A model for a public theology. *The Harvard Theological Review*, Cambridge, ano 80, n. 2, p. 193-212, abr. 1987.