

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação de mestrado

Os (des)encontros entre a práxis de Makarenko na Colônia
Gorki (1920– 1928) e a Educação libertadora proposta na
conferência episcopal de Medellin (1968)

Lívia Malta Pontes Rodrigues

Pelotas
2014

Lívia Malta Pontes Rodrigues

**Os (des)encontros entre a práxis de Makarenko na colônia
Gorki (1920 – 1928) e a educação libertadora proposta na
conferência episcopal de Medellín(1968)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.Dr. Avelino da Rosa Oliveira

Pelotas
2014

Dados de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Simone Godinho Maisonave – CRB-10/1733

R696d Rodrigues, Livia Malta Pontes

Os (des)encontros entre a práxis de Makarenko na Colônia Gorki (1920-1928) e a educação libertadora proposta na Conferência Episcopal de Medellin (1968) / Livia Malta Pontes Rodrigues ; Avelino da Rosa Oliveira, orientador. – Pelotas, 2014.
100 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014

1. Educação libertadora 2. Coletividade 3. Colônia Gorki 4. Medellin I. Oliveira, Avelino da Rosa, orient. II. Título. CDD 370.1

Banca examinadora

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira - UFPEL

Prof. Dr. Elomar Tambara – UFPEL

Prof. Dr. Manoel Vasconcellos - UFPel

*Sólo le pido a Dios
Que el dolor no me sea indiferente
Que la reseca muerte no me encuentre
Vacía y sola sin haber hecho lo suficiente
(León Gieco)*

Agradecimentos

Aos professores e funcionários da Escola de Ensino fundamental São Francisco de Assis, com os quais descobri as dificuldades para experimentar práticas de paz e de bem numa sociedade capitalista, onde a educação se torna mera mercadoria e as exigências da produtividade subtraem do processo nossas singularidades e capacidades individuais de inventar novas maneiras de afectar a novos pensares. Neste local de trabalho, nasceram muitas inquietações e o desejo de mergulhar nos caminhos da pesquisa.

Ao meu grande amigo Pe. Rogerio Mosimam, Com quem partilhar a sede diária de vida, de conhecimento, de autoconhecimento, de fé e de fuga foi sempre tão leve. Com quem experimentei a não cronologia do tempo, o pouco tempo paradoxo diante de uma saudade imensa, o muito tempo de uma conversão que constantemente se (re)inicia.

Ao meu orientador, prof. Dr. Avelino Oliveira, cuja objetividade, persistência e paciência tornaram essa dissertação possível. A quem fui absolutamente infiel e indisciplinada, com quem descumpri prazos e acordos, nunca com motivos de desconsideração, falta de carinho ou respeito. Mas um estado alternado entre o movimento e a dúvida, a leitura e o silêncio, estado de atenção, desejos de mudar de rumo, de território. “Gracias a la vida” por este encontro.

Ao meu companheiro de andanças neste espaço-tempo Pablo Rodrigues, por partilhar tanto de si, por partilhar o pão, o leito, a mesa de bar, a literatura, os devaneios, sua capacidade objetiva, o aprendizado do amor.

A minha família, mãe Maria Helena, irmãos Adéle e Mano e pai José Adilson (in memoriam). Neste núcleo a gênese de todo o aprendizado. E a compreensão de que tudo é importante, tudo compõem as linhas, mesmo os avessos.

O agradecimento a Deus pelo dom da vida, somente sob a perspectiva do amor e do serviço esta dissertação ganha sentido e se concretiza.

Aos meus colegas no programa de pós-graduação em educação pelas trocas, pelas afetações, pelos silêncios e pelos encontros alegres que, de fato produziram em mim vontade de potência. Especialmente à Lana e à Mara, pessoas com uma capacidade imensa de acolhida e com um entendimento da vida acadêmica que rompe com a lógica da competitividade nessas pessoas encontraram um repouso e um carinho admiráveis.

A este Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, especialmente à coordenadora prof. Dr. Madalena Klein pelo apoio fundamental à conclusão da pesquisa.

Aos professores que compuseram esta banca, prof. Dr. Elomar Tâmbara e prof. Dr. Manoel Vasconcellos, pelas contribuições no momento da qualificação, pela disponibilidade de revisão e análise do trabalho e por, de antemão, me oferecerem subsídios para refletir sobre a academia e o papel do pesquisador.

Às queridas companheiras de trabalho Shana e Aline, em nosso consultório, lugar onde passa tanta vida e tanta dor, também é o lugar aonde viemos-nos (re)descobrimos e aprendendo a viver coletivamente. Sem os questionamentos de vocês, as provocações e o suporte, não teria chegado até aqui.

RESUMO

Este trabalho problematiza possibilidades de encontro e desencontro entre duas concepções educacionais distintas: de um lado, a práxis de Anton Semionovich Makarenko na Colônia Gorki (1920-1928), exposta na obra *O poema pedagógico*; de outro, a educação libertadora, proposta pela Conferência Episcopal de Medellín (1968). Na aproximação hermenêutica dos dois textos, percebe-se – a partir de elementos como o olhar crítico para a realidade, a ideia de comunidade e coletividade e da educação como chave para a transformação social – o principal ponto de encontro: a busca pela superação da lógica do individualismo. Como principal ponto de desencontro, percebe-se a diferença de lugar de onde as duas concepções partem: a primeira, de Makarenko, surge de um socialismo ateu; a segunda, de Medellín, de uma proposta confessional, religiosa. Diante dos resultados, aponta-se para a necessidade de fomentar espaços coletivos de formação humana capazes de colocar em xeque as concepções individualistas.

Palavras-chave: coletividade; Colônia Gorki; educação libertadora; Medellín.

ABSTRACT

This paper discusses possibilities of meeting and mismatch between two different educational concepts: on the one hand, the practice of Anton Makarenko Semionovich in Cologne Gorky (1920-1928), presented in the works *The pedagogical poem*; on the other, liberating education, proposed by the Episcopal Conference of Medellín (1968). In the hermeneutic approach of the two texts, one realizes - from elements such as critical look at the reality, the idea of **community and collectivity** and education as key to social transformation - the main meeting point: the search for overcoming logic of individualism. As the main point of disagreement, we see the difference of place where the two conceptions run: the first, of Makarenko, arises from an atheist socialism; the second, of Medellín, a confessional proposal, religious. Therefore, the results point to the need to promote collective spaces of human formation able to put in check the individualistic conceptions.

Keywords: collectivity; Cologne Gorky; liberating education; Medellín.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: UM OLHAR HERMENÊUTICO	23
3 A PRÁXIS DE MAKARENKO NA COLÔNIA GORKI (1920-1928)	28
3 CONCÍLIO VATICANO II	45
3.1 O evento	45
3.2 Constituição apostólica gaudium et spes	53
3.2.1 QUEM É ESSE HOMEM?	53
3.2.2 DA COMUNIDADE E O BEM COMUM	54
3.2.3 Educação e trabalho.....	55
3.3 Constituição dogmática lumen gentium	59
3.4 Declaração Gravissimum Educationis.....	62
4 Educação libertadora	70
4.1 Conferências episcopais latino-americanas e do caribe	70
4.2 Medellín	71
4.3 Atualidade teológico-pastoral e disputas (internas e externas)	72
4.4 A questão da educação	75
5 Os (des)encontros entre a práxis de makarenko e a educação libertadora de medellín	79
6 Coletividade, comunidade e contemporaneidade: considerações finais.....	84
Referências	89
Anexos.....	93

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de problematizar possibilidades de encontro entre duas concepções educacionais diferentes. De um lado a práxis de Anton Semionovich Makarenko e de outro a educação libertadora, proposta pela conferência episcopal de Medellín. Apesar de suas distâncias importantes, acredita-se que ambas, em determinados elementos, propõem uma superação da lógica do individualismo.

A pergunta dessa pesquisa nasce a partir das inquietações que brotam com a conscientização, com um olhar atento para os dados de realidade. O que são dados de realidade? Está-se falando de concretude, de acontecimento, de tempo contado cronologicamente. Sem a intenção de afirmar que o que não se mede não é real. Mas estamos chamando nesse momento de dado de realidade os conflitos no trabalho gerados pelo sistema. O desemprego, o humano coisificado nas suas relações. Encontrar-se com Marx é olhar para a vida que se leva, suas mazelas, seus gritos de socorro.

Para realizar essa pesquisa partiu-se do princípio de que o principal elemento, quando se discute sobre princípios educacionais marxianos, é que haja a superação da lógica do capital para se chegar à emancipação humana. Sendo assim, para pensar os problemas educacionais é imperativo que se questione como estabelecer novas rotas que superem essa dinâmica.

A educação está no jogo das relações sociais, por isso ela não tem como ser o agente transformador da sociedade. Será? Afirmar-se que é fabricada pelo sistema. No momento em que ela se desenvolve, está sendo influenciada pelo sistema, pelas relações sociais. Por outro lado, pensando de forma dialética, pergunta-se: as transformações que ocorrerem nos indivíduos que atuam na escola podem ser expandidas para outros contextos sociais, possibilitando, portanto, a transformação cultural?

Olhar uma obra de arte, ler um texto, pesquisar fontes e pensamentos e, diante desses substratos, perguntar-se. Perguntas-vazio, perguntas-rotas, perguntas-outros-destinos, perguntas-intuições, perguntas-acontecimentos que não permitem mais que volte se ao estado anterior à pergunta.

É mister, portanto, resgatar a importância da reflexão filosófica como forma de problematizar os contextos em que se inserem as pesquisas em educação, desacomodando o praticismo ingênuo e a mecanização do conhecimento fortemente presentes na prática educacional contemporânea (PEREIRA 2010, p.24).

Essa pesquisa não intervém em uma realidade específica com o intuito de medir a eficácia dos métodos educativos de Makarenko. Essa pesquisa não comprova a legitimidade da educação libertadora de Medellín como meio para garantir o desenvolvimento integral do homem. Mas é uma pesquisa que pergunta como nasce o conceito de coletividade? Do que trata a educação libertadora? A que signos essas realidades remetem?

A metodologia filosófica procura, justamente, colocar-se contra este tipo de utilização do conceito. Ela busca radical e rigorosa sua origem, sempre observando-o dentro da estrutura global. Em face da análise radical, rigorosa e de conjunto, rompe com o utilitarismo dos demais métodos (que se embasam na forma simplista das técnicas) e se propõe a refletir criticamente acerca da realidade, problematizando-a (PEREIRA, 2010, p.26).

Ser interpelado por uma ideia, um tema, um texto, uma teoria e passar a perseguir as palavras e os acontecimentos que envolvem um plano, um território. Perceber os movimentos que permeiam a realidade que se está pesquisando, bem como os movimentos que essa pesquisa produz no próprio pesquisador que passará a expressar seu pensamento de forma escrita como uma síntese, como uma nova linha escrita. Os caminhos apresentados para a ação dessa pesquisa partem do princípio de que “uma forma de conteúdo, simultaneamente inseparável e independente da forma da expressão, e as duas formas remetem a agenciamentos que não são principalmente lingüísticos”. (DELEUZE, 1986)

Enquanto metodologia, essa pesquisa não busca identificar a essência de uma ideia, mas a que outros signos ela remete, o que pode ser inventado, imaginado, sintetizado, que outras cores, formas ou realidades. Conhecer os elementos componentes de um conceito. Os agenciamentos estabelecidos na estrutura da formulação do mesmo. Para então questionar a possibilidade de

potência que pode haver no diálogo entre diferentes conceitos.

A apropriação da capacidade de filosofar, de pensar, de compreender uma ideia é o que faz com o que o primeiro passo para uma revolução micropolítica acontecer seja dado, a transformação interior, a fissura molecular. Perceber como um determinado autor nos afeta, tecer uma teia de relações entre um autor e outro, move o pensamento e cria novas possibilidades, não só de entendimento da realidade, mas de construção de novas realidades também.

Segundo Pereira (2010, p. 26) “a capacidade das teorias de renovarem-se no transcorrer da história possibilita um novo olhar para os problemas da realidade a partir dos olhos da teoria.” Não que estas teorias em si renovem-se como se houvesse um movimento autônomo, mas a partir do humano, das suas interpretações, percepções e devoluções.

Dessa forma, esta dissertação moveu-se a partir de uma metodologia filosófica, conceituada por Pereira (2010, p.19) do seguinte modo:

A concepção de metodologia filosófica não se configura como uma série de regras e/ou instrumentos, senão enquanto constante pensar, questionar e agir, num processo de permanente busca, na direção de uma outra forma de ser.

Relacionar elementos da coletividade de Makarenko com elementos da educação libertadora proposta em Medellín parecia uma missão impossível do ponto de vista da explicação, um dizer que em essência se tratam de duas coisas semelhantes. Ou dizer que em essência Medellín é Makarenkiano. E provar isso como um sistema fechado. Porém, uma conjugação de forças brotavam no movimento da leitura de um (Makarenko) e de outro (Medellín) produzindo ressonâncias interpretativas que foram conduzindo o pensar ao mesmo tempo que a dissertação ganhava forma.

Em seu artigo intitulado “Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa – considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo”, Amaro e Fonseca levantam a questão da intuição a partir da compreensão de Bergson, posteriormente trabalhada por Deleuze, como via importante para dar rumo ao pesquisador. Para além de um exercício cognitivo, significando uma postura científica a ser adotada, uma maneira de olhar o objeto de estudo. É algo que vai se manifestar desde a maneira de colocar o problema até a forma de expressão do conteúdo.

Um problema bem colocado pode levar à resolução em uma via especulativa enquanto descoberta, mas também pode – e essa é a “menina dos olhos” do filósofo – levar a uma espécie de resolução inventiva. No primeiro movimento, o da descoberta, o que já existe, atual ou virtualmente, é des(coberto), enquanto, no segundo, o da invenção, dá-se o ser ao que não era, abrindo um plano de forças que dá existência às coisas. Assim, um problema bem colocado é aquele que se mostra prenhe de uma força problematizadora, capaz de durar em uma zona de recusa à imediata solução pela inteligência, para deixar-se levar por sendas intuitivas capazes de fazer emergir “verdades criadas”.

Assim, compreende-se que pesquisar exige, antes de tudo, implicar-se no movimento. Vale ressaltar que as perguntas que se formulam no decorrer da pesquisa são perguntas-desejo, provocadas para além do movimento intencional de tornar essa pesquisa possível, o movimento de leituras. Provocadas também por movimentos de constante repensar o processo de pesquisa. Movimento constante de repensar o território existencial em que essa pesquisa se processa. Movimento constante de atentar aos movimentos do silêncio. Do movimento constante de seguir andando na busca de um “bom encontro”¹.

Explicar a coletividade de Makarenko se mostrou algo inútil e repetitivo diante dos trabalhos de ótimos comentadores que abordam sua obra e seu contexto sócio-histórico. Ao mesmo tempo, o mergulho em sua teia de acontecimentos/construção de seu coletivo era como um perfume inebriante que despertava o desejo de permanecer na presença dessa fragrância mesmo sem ter ao certo uma ideia de para onde o pensamento seria conduzido. De que se tratava esse cheiro? Qual o sentido de insistir nesse tema, a coletividade? E cada vez mais uma confirmação: processo de construção da pesquisa e construção do papel de pesquisador são o mesmo processo. Sugere uma ideia óbvia. Nem sempre dita. Implica em problematizar as formas cognitivas do próprio pesquisador em sua relação junto ao campo ao qual se dedica. Assim, exige dele uma permanente modulação do problema, uma postura de abertura às forças que forcem a pensar, como uma sintonia com a dimensão da primeira regra do método intuitivo: reconciliar verdade e criação no nível dos problemas. (AMADOR e FONSECA, 2008)

¹ Os bons encontros, na terminologia de Espinosa, atualizada por Nietzsche e depois por Deleuze (1978), são encontros que aumentam a potência, que produzem alegria.

Pelo exposto acima não se conseguiu abrir mão de relatar como se deu o processo do ponto de vista das afecções sofridas na construção do papel do pesquisador. Incluindo aí as referências literárias que provocaram o pensamento a experiências complementares à escrita dissertativa.

O personagem Riobaldo, narrador de *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa, com suas muitas andanças e experiência profunda de sertão faz uma importante advertência. Não, não se pretende aqui conceituar sertão, primeiro por ser preciso muitas e nem sempre objetivas linhas, e também pela necessidade de vivências – o sertão não cabe só no entendimento intelectual. Está em toda parte. E além disso... Mas o que se pretendia ressaltar no início deste parágrafo era que Riobaldo adverte de algo. De quê? (Existe uma divisão que atrapalha esse raciocínio: a objetividade do objeto que se pretende expor e a necessidade de partilhar afecções). Então, Riobaldo dizia: “Viver é muito perigoso!”

E o que poderia significar isso? Seria perigoso entregar-se à leveza de uma experiência despretensiosa, porém não pouco profunda, de um acontecimento que componha a teia da existência, mas que nunca significa “qualquer coisa”, já que pode se tratar de algo que induza a intuições, sensações e raciocínios? Um algo que provoque a sensibilidade e leve o humano a lugares desconhecidos de si, do mundo, do olhar para o tudo e para o pouco? Riobaldo narra, conta sobre e muitas vezes, dos rios, dos silêncios, dos sonhos, da presença vezes assustadora, vezes absolutamente desejável de Diadorim. Duvida. Ao trazer a esta introdução algumas questões do personagem Riobaldo, tem-se como intuito ressaltar que o processo de pesquisa também foi o tempo todo interpelado por questões e experiências que, num primeiro momento, poderiam parecer desconectadas do objetivo da pesquisa. Porém, com um olhar avaliativo do processo, conclui-se que absolutamente tudo o que foi vivido pelo pesquisador neste tempo foi determinante para a construção do texto.

Perguntas como: Qual o sentido do aprender? O estudo leva para onde? Educação, pensamento, é uma questão de quê? Tais questionamentos fizeram o pesquisador transitar por teorias, diferentes paradigmas, desacreditar da pesquisa e, por fim, tomar a decisão de continuar, apesar de tantas confusões internas, por compreender que também de confusões se constrói o papel de pesquisador.

Retornando ao processo específico desta pesquisa, era necessário mergulhar nas leituras para a composição da dissertação do mestrado, desejava-necessitava

encharcar-se. As críticas, no momento da banca de qualificação, absolutamente necessárias a provocar novos passos, atravessaram: interlocuções sem consistência e necessidade de aproximar de uma totalidade possível do fenômeno de pesquisa, fuga do teórico, expressão escrita não científica.

Instaura-se nesse momento no pesquisador um processo de “DERIVA”, não compreendida aqui como um navegar sem rumo, mas como um momento de prestar uma atenção aos movimentos do mar. Permitir que as leituras fossem conduzindo o caminho sem estabelecer uma rota específica.

Um conjunto de elementos como: leitura, raciocínio, releitura, ar, perguntas, não pensamento, inércia, anti-desejo, evocavam no pesquisador uma possibilidade de desistência do processo. Houve um tempo de imergir em sensações de não. Não ser capaz, nada, vazio. Estaria em processo de desintegração um devir-pesquisador? O que além da razão afecta e produz o pensar?

Memória, experiência, sensação, afectos e conexões, lógicas internas fabricadas que diante de um acontecimento potencializam outras lógicas. O desejo de um outro mundo possível levou milhares de pessoas, sem diretrizes muito fixas, a se juntarem em fóruns sociais mundiais. Sem saberem qual seria o caminho para esta outra experiência de mundo, mas deixava claro uma ideia: este mundo que está aí não compensa.

Partindo do princípio de que a memória é uma potência absolutamente importante e compositiva dos processos cognitivos, o pesquisador busca na sua lembrança desta experiência do fórum social mundial em Porto Alegre algo que possa se somar aos seus motivos para justificar, na sua história, o tamanho interesse pelo tema coletividade e se surpreende ao deparar-se com uma imagem. Esta remeteria à ideia pulsante do potencial de um coletivo. Uma experiência capaz de proporcionar o libertar de imagens cristalizadas. Uma ciranda. Um artista: Tom Zé. Estava embaixo de uma árvore, tratava-se de uma dentre tantas atividades da edição de 2010 do Fórum Social Mundial em Porto Alegre. Primeiro fala, conversa – linguagem verbal. Depois, corpo. Linguagem – mãos dadas, e o calor da mão, a força de um corpo que faz o outro corpo dar um passo para o lado. Depois o outro, outro, e mais outro. Os passos ganharam ritmo, os braços ganharam balanço, os quadris se entregaram em movimento traduzido em uma leveza de vai e vem, o devagar vira rápido, a roda, dançando, vira ciranda.

Uma imagem codificada em coletivo/ciranda. Todos são diferentes, mas o ritmo é o mesmo, a música é a mesma, os pensamentos, as sensações, são diferentes. Não tem um fim diferente para ninguém, mas também nada será igual para todos em seu sentido, se um cai, a ciranda para, se um acelera, toda a roda muda de ritmo também e o etcetera, o infinito.

Para uma ciranda, uma música:

*“Como se fora a brincadeira de roda
Jogo do trabalho na dança das mãos
O suor dos corpos, na canção da vida
O suor da vida no calor de irmãos*

*Como um animal que sabe da floresta
Redescobrir o sal que está na própria pele
Redescobrir o doce no lamber das línguas
Redescobrir o gosto e o sabor da festa*

*Vai o bicho homem fruto da semente
Renascer da própria força, própria luz e fé
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós
Somos a semente, ato, mente e voz*

*Não tenha medo meu menino povo
Tudo principia na própria pessoa
Vai como a criança que não teme o tempo
Amor se fazer é tão prazer que é como fosse dor”
(Gonzaguinha, Redescobrir)*

A pergunta que nasce diante de uma experiência, pergunta que cala e que não necessariamente tenha ou precise de resposta, pode representar a redescoberta do potencial criativo. Sim, para o pesquisador o conceito de coletividade se apresenta como algo perseguidor. Ideia fixa. Pergunta: Como? Onde? Há possibilidades? Quais?

A memória-ciranda tenciona a vontade de potência de dar alguma contribuição que pudesse colaborar para uma educação que potencialize no homem um devir coletivo, para um desejo de encontro, uma vontade de sair de si.

A coletividade de Makarenko surge neste trabalho como uma práxis intensamente potencializadora de uma nova relação entre os homens, por isso a decisão de mapeá-la. Demonstrar linhas. Esse autor objetivamente tinha o plano de

formar o “novo” homem soviético. O que fixa o olhar sobre sua práxis coletiva é a forma de apresentar com detalhes em sua obra o que o afeta, o que precede sua criação teórica. Seus encontros pessoais e reais, o *jogo do trabalho na dança das mãos*, que primeiro brigaram e depois cortaram a lenha para garantir a sobrevivência de quem naquela colônia vivia. Zadórov, Burún, Vólokhov, Bendiuk, Gud e Taranêts foram os primeiros meninos – pessoas concretas e historicamente existentes – a habitarem na Colônia Gorki. E que se relacionaram com o homem Makarenko, com necessidades reais tanto quanto eles e ali construíram no coletivo, e por um coletivo, um jeito de viver **coletivo**. *O suor da vida no calor de irmãos*. Trabalho, suor, canção. O que produziu a colônia? De que se compõe a práxis desse autor?

“Em toda a minha vida eu não li tanta literatura pedagógica quanto naquele inverno de 1920. Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos.” (MAKAREKO, p.21, 2006)

O conceito de encontro apresentado como linguagem e ao mesmo tempo como via dessa linguagem. Assim como a compreensão de Homem como mistério, como ser inacabado, com infinitas possibilidades. E, por último, a Ciranda compreendida aqui também como linguagem dado que o homem é corpo e se manifesta através desse corpo. Coloca uma imagem importante para este trabalho: A ciranda como encontro, portanto como linguagem, esta ciranda não é necessariamente a acontecida factualmente com Tom Zé em 2010, mas a leitura das obras para a dissertação que formam um movimento interno de ciranda no pesquisador, dessa ciranda que é linguagem, encontro e assim possibilita uma dança entre duas concepções de educação.

Volta-se a Riobaldo, que dizia: “Eu quase que nada não sei, mas desconfio de muita coisa”. Com a lembrança da ciranda de Tom Zé, abandona-se à beira do caminho a perspectiva das certezas e passa-se a fiar com um nó forte na linha da desconfiança. O encontro com Makarenko pode então ser ressignificado a outra ordem. Categorizar o que o autor entende por coletividade ou disciplina deixou de ser suficiente. Passou a ser caminho.

Se a coletividade e a disciplina são os grandes conceitos de Makarenko, pergunta-se: o que vem antes da disciplina? Os encontros estabelecidos entre esses sujeitos que compuseram os primeiros laços de relação na Colônia Gorki não

provocam um convergir de forças-desejos para a constituição da disciplina enquanto modo de ser? A disponibilidade interna de sair de si não possibilitou uma disponibilidade de escuta, de abertura, de atenção? Quais as linhas envolvem essa construção coletiva?

Quando se pergunta, pega-se renascendo da própria força, sente-se semente, ato, mente e voz. Deixa-se de temer o tempo e cada vez mais se convence de que muito pouco de um existe, tudo é nosso.

E mais perguntas: com que outros universos podem se estabelecer relações?

Existe outro universo no qual o olhar paira, a mão tende a mapear, traçar rotas de compreensão – o caminhar e transmutar de rumos da Igreja Católica neste último século. O ir e vir de uma instituição que caminha em contradições, em disputas de poder e mudanças no tempo e na história. O que muda afinal na Igreja Católica pós Concílio Vaticano II? É possível tratar da Igreja e seus movimentos como uma instituição em unidade de discursos? Como a educação é tratada nos documentos conciliares? E que consequências a América Latina colheu dessa experiência?

Para a construção dissertativa foi preciso um tempo e uma organização escrita que sistematiza dados. Como um explorador categoriza as espécies descobertas na natureza de acordo com a cor ou as peculiaridades de forma. Os territórios explorados: o universo da práxis de Makarenko e o universo da educação cristã pós Concílio Vaticano II, pairando com mais tempo sobre a conferência episcopal de Medellín e a proposta de educação libertadora, um discurso humano que anseia por outro jeito de estabelecer vínculos.

A sistematização nasce do sobrevôo, do mapeamento, de uma interpretação dos universos.

Identificar os movimentos produzidos nos acontecimentos destes dois universos, que, a partir de perguntas-mergulho, saltam com um algo a dizer sobre a história, sobre tentativas de educação e de formação, sobre lutas humanas. Sobre rupturas, alinhos, diretrizes e descaminhos.

Ao passo que também trata-se da busca em potencializar um devir pesquisador pelas múltiplas perguntas que os dois universos suscitam.

Essa não se refere a um embate de comprovação do ponto de vista da razão entre religião e ciência, mas aponta uma leitura possível. Não fala de religião, mas mergulha no universo institucional Igreja Católica, tem como plano um tempo, um

acontecimento, um recorte que é o Concílio Vaticano II (1962-1965) e suas provocações produzidas em Medellín (1968), isso por um lado. Que permite ser conhecido através dos documentos deixados, das diretrizes ditadas. Esse é o território escolhido para percorrer nesta pesquisa. Por outro, a práxis de Makarenko na colônia Gorki. Mas por que não analisar os acontecimentos na Dzerjinski? Como foi pontuado na banca de qualificação, era preciso recorte, real, que coubesse dentro de um tempo cronológico real e na possibilidade real de análise do material. Assim se fez. Havia perguntas múltiplas que não caberiam no tempo hábil. O que muda nas relações de uma colônia para outra? Depois da primeira experiência a segunda não seria absolutamente fácil? E o foi, de fato? Que linhas marcaram esse acontecimento e como se cruzam com a primeira experiência?

Segundo Luedemann (2002), a experiência da Colônia Gorki pode ser considerada a mais importante, pois é neste momento que Makarenko cria o método de organização do processo educativo transformando a escola em coletividade. Já a Comuna Dzerjinski acontece sob a conjuntura de um fortalecimento das teses do socialismo nacional de Stalin, aumento da violência contra líderes comunistas. Nesse contexto o que Makarenko mais desenvolve são suas hipóteses sobre a relação entre instrução e trabalho. Makarenko parte para esse novo desafio com uma consciência de que a educação deveria ter uma orientação política muito clara e não só ficar debruçada sobre burocratizações da especialidade pedagógica. Como se fossem coisas separadas na vida a pedagogia e a política. Se a práxis na Colônia Gorki tinha como chão um poeta, agora na comuna Dzerjinski o chão era o líder da Tcheká. A partir desse horizonte também simbólico, se opta por olhar essa gênese poética, que em nenhum momento está separada da luta política ou revolucionária. Enfim, se tomou uma decisão arbitrária, mas necessária, delimitou-se o campo da gênese da práxis coletiva vivenciada na colônia Gorki, o início do processo, com o desejo de observar as primeiras construções, os primeiros nós, os primeiros movimentos geradores.

Após os mapas, sistematizados, trilha-se um caminho que brota da relação pensada entre a práxis de Makarenko na colônia Gorki e a educação libertadora produzida/escrita/teorizada na conferência episcopal de Medellín. Rota para a viagem dissertativa.

O pano de fundo dessa rota é a tomada de consciência da lógica do capital enquanto determinante das relações interpessoais, e em todos os níveis da vida.

Confiaram no ensino e na instrução como instrumentos de transformação. A emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras só poderia se dar quando tal emancipação alcançasse todos os níveis, e entre eles, o da consciência (MARX e ENGELS, 2004, p.10).

E ao mesmo tempo a ideia de que para toda segmentaridade dura e bem talhada também coexistem linhas de fuga, uma desterritorialização absoluta, uma redistribuição de desejo que evoca o pensamento a possibilidade de alternativas que escapem a lógica vigente.

Refletir sobre a filosofia social marxiana no sentido de conscientizar que as dimensões qualitativas desaparecem das relações interpessoais enquanto se vive sob a lógica do atual sistema, bem como desaparece a capacidade de promover um desenvolvimento ao ser humano na sua totalidade, provoca o desejo de problematizar processos educacionais instituídos no tempo e na história e perguntar: o que dizem para a contemporaneidade? Como criar linhas de fuga para o que está posto? Não que possa haver regras para chegar a uma linha de fuga, mas o próprio processo de pesquisa ser uma experiência desse nível, ou um momento, um tempo, uma preparação para chegar lá.

O que existe na práxis de Makarenko que permite a invenção de um campo de valores estéticos defendidos por ele tão distantes da realidade capitalista? Não é à toa, dado que o “à toa” não existe, que Karl Marx não utiliza termos como Justiça, Paz, Felicidade e Orgulho em seu trabalho O CAPITAL, pois no interior da lógica capitalista de valores e relações quantificadas, realmente não há lugar para os sentimentos revelados por Makarenko em sua práxis Coletiva.

Assim, a estrada em que se percorre a rota dissertativa é: Os (dês) encontros entre a práxis de Makarenko na Colônia Gorki e a educação libertadora expressa pela conferência episcopal de Medellín. Nas diretrizes para a educação libertadora existem elementos que apontam para uma corrente que se contrapõe ao individualismo, noção chave do modelo econômico liberal.

Na tentativa de melhor compreender esse universo, e também de poder, futuramente, apontar reflexões que ajudem a construir uma formação que possa romper com a lógica vigente, uma educação que realmente prime pelo desenvolvimento integral do ser humano, que supere os interesses individuais, propõe-se refletir - a partir da noção de Coletividade em Makarenko – sobre os elementos que compõem as diretrizes para a educação católica ditadas pela Igreja pós Concílio Vaticano II.

O Concílio Vaticano II foi um acontecimento institucional mundial importantíssimo que encontra ressonâncias e gera movimentos até hoje na Igreja Católica. Uma assembléia de bispos e cardeais, convocada pelo Papa João XXIII, em 25 de dezembro de 1961, num momento histórico em que a igreja acreditava que a sociedade estava em crise e que a instituição necessitava questionar a si mesma e a essas mudanças sociais. Em 2012, iniciam-se as comemorações dos 50 anos do início do Concílio Vaticano II, evento longo, coletivo do qual surgiram uma série de documentos explicitando as conclusões acerca dos mais diversos temas, entre eles a educação.

A rota dissertativa paira em três territórios. No território 1, apresentou-se a práxis coletiva de Makarenko. Dois fragmentos de diálogos descritos na obra “O poema pedagógico” foram utilizados para se chegar à compreensão da construção da coletividade com os educandos da Colônia Gorki, que, a partir dos acontecimentos, são afetados internamente a ponto de perceberem a necessidade de mudar o comportamento, de olhar para fora, para o outro. E de desejar outro tipo de vínculo, mais distanciado do individualismo. É neste território que as características dessa coletividade são exploradas, em conjunto com uma breve contextualização histórica do período em que perdurou a Colônia Gorki, na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URRS).

O território 2 apresenta o Concílio Vaticano II e seus documentos fundamentais. Os três documentos base do Concílio Vaticano II são a constituição dogmática *Dei Verbum*, a constiuição apostólica *Gaudium et Spes* e a constituição dogmática *Lumen Gentium*. A *Dei Verbum*, que trata essencialmente da figura de Cristo, não será abordada por se entender que o foco do olhar deve manter-se na Igreja como instituição. Por último, mergulha-se na declaração “Gravissimum educationis sobre a educação cristã”. Esta declaração apresenta as reflexões elaboradas sobre o tema da educação, e por se tratar de uma declaração assinada pelo “Bispo junto com os padres conciliares para a perpétua memória”² trata-se de um documento, sob o ponto de vista da Igreja, de indispensável apropriação para aqueles que desejam atuar na educação de confissão católica, pois exprime o pensamento da igreja sobre o tema da educação e a durabilidade desse

² Informações contidas no cabeçalho do documento “Gravissimum Educationis”, permitindo a identificação da importância deste, a partir do cargo de quem o assina.

pensamento que, em essência, não mudará, daí o termo “para perpétua memória”.

No território 3 fixamos o olhar sobre a educação libertadora proposta na segunda conferência episcopal latino americana, ocorrida em Medellín na Colômbia no ano de 1968, apenas três anos após o encerramento do Concílio Vaticano II. Uma conferência que tinha por objetivo aplicar o concílio na realidade local vai além do concílio porque amplia as suas interpretações e cria uma maneira própria de olhar para a realidade da América Latina e propõe uma maneira de viver sob a ótica da fé para transformar as realidades de desigualdade social tão arraigadas neste continente.

O último texto não se trata de um território explorado. Mas sim das linhas desenhadas que traçam os sentidos suscitados pelas explorações anteriores. Não apresenta um sistema orientado pela lógica da comprovação de uma ideia. Neste texto há a escrita-imagem. O desejo de uma outra possibilidade de educação apresentado com o auxílio da imaginação. É um momento de reflexão e perguntas. Um texto que evoca a ressonâncias de um território no outro. Aproximações, encontros, desacomodações, inquietações. Quais as possibilidades de coletividade na contemporaneidade? Acredita-se que essa é uma pergunta importante para se debruçar futuramente em pesquisas que busquem possibilidades de uma educação que supere a lógica individualista reinante na sociedade atual e que alimenta a desigualdade e a falta de dignidade a tantas pessoas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: UM OLHAR HERMENÊUTICO

O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha ideia do que seja na verdade – um espelho? Demais, decerto, das noções de física com que se familiarizou, as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive os fatos. (João Guimarães Rosa – O espelho)

Se aventurar no estudo dos paradigmas filosóficos é de extrema importância para o pesquisador, seja ele de que área for, seja das ciências da saúde, das ciências naturais, da própria filosofia, enfim, é preciso conhecer as teorias que se construíram ao longo do tempo, que regeram o pensamento e a própria sociedade. É preciso compreender a evolução da própria ciência, para num outro e também ao mesmo tempo, se posicionar enquanto escolha de uma visão de mundo, escolha de uma postura científica, escolha da maneira como lançar o olhar para determinado objeto de estudo. Essas possibilidades e decisões se constroem internamente no pesquisador a partir da compreensão dos diferentes paradigmas e a partir deles das outras dúvidas que surgem no caminhar desse conhecimento. Nesta dissertação, busca-se utilizar a hermenêutica para dar conta dos encontros e “desencontros” entre a Colônia Gorki, de Makarenko, e a Conferência Episcopal de Medellín. Antes disso, contudo, é necessário refletir sobre o que vem a ser a hermenêutica e se ela pode se constituir como um paradigma.

Em “Considerações sobre o termo Paradigma”, o filósofo Luiz Bernardo de Araújo define o termo como uma significação implícita de um *modelo* ou de um *padrão* que se impõe progressivamente aos indivíduos e grupos.

Em sua acepção corriqueira, a noção de paradigma representa efetivamente o sucesso no reconhecimento partilhado de uma determinada *solução* apresentada a problemas emergentes – de caráter particular ou geral – solução que propicia a adesão, refletida ou não, por parte dos participantes de uma comunidade, de um movimento, de uma nação, ou mesmo a humanidade como um todo. (ARAÚJO, 1996, p. 12)

O texto de Araújo mesmo tecendo discurso “próprio” sobre o termo recorre a outro autor dentro dessa discussão, Thomas S. Kuhn, que se dedicou a compreender e estruturar as mudanças e revoluções científicas. Kuhn apresenta os paradigmas como “visões de mundo” – e, portanto, mais amplos que as teorias – que orientam a atividade normal de uma comunidade científica.

Exposto o entendimento sobre o conceito de paradigma, o segundo passo é dado a partir da compreensão geral dos diferentes paradigmas filosóficos que se impuseram e também foram aos poucos questionados por outros no decorrer do tempo cronológico e histórico tão bem organizado por Severino (2007). Seu mapeamento das escolas filosóficas dá a ideia de uma construção muito bem sistematizada de cada uma dessas “visões de mundo” causando a falsa impressão de que a construção do conhecimento se dá de maneira tranquila e linear. O contato com o positivismo, por exemplo, pode-se converter praticamente um “ansiolítico” natural, causando um alívio imediato no pesquisador, que se vê num caminho seguro calcado no conhecimento racional e objetivo, “enxergável” e palpável. Ledo engano.

De repente, na senda do conhecimento, dá-se o encontro com a hermenêutica e tem-se aquela expectativa novamente de encontrar outra visão, redondinha, de fácil compreensão e sistematização, a qual ao final do estudo se poderá dizer: “Eu sou alguém que interage no mundo a partir do ponto de vista da hermenêutica”. Novo ledó engano.

Na obra *Hermenêutica e educação*, a professora Nadja Hermann, com a definição de hermenêutica que traz e pelo conceito em si, inquieta o leitor, desacomoda suas certezas e verdades. No calor da discussão, no caminhar da descoberta do que vem a ser hermenêutica, surge a questão: “Afiml, sendo isso que parece ser, a hermenêutica é um paradigma?”

A partir de agora, parte-se de mãos dadas com a professora Nadja, que vai conduzindo o leitor em sua obra à construção do conceito, através da compreensão de outros conceitos importantes que veremos a seguir. Dessa forma, a hermenêutica

como que vai se revelando ao leitor, que chegará ao final do trabalho consciente (ou não) que terá uma compreensão desse tema tranquilamente limitada, pois, a partir da própria hermenêutica, o que a realidade é enquanto essência não cabe dentro da linguagem.

Já na introdução de sua obra ela deixa claro, que hermenêutica não é um paradigma, é método, “modo de fazer filosofia”. E logo em seguida aponta que “a compreensão como modo fundador da existência humana”, causa um inicial desconforto, mas nada que “abale as estruturas”. Segue-se convicto de que hermenêutica não é um paradigma.

Ao abordar o significado da hermenêutica, a autora toma muito cuidado em ir construindo o entendimento deste conceito e não dar uma definição pronta. Vai passando os diversos autores que foram ao longo do tempo contribuindo com essa sistematização. Inicia citando Aristóteles, segue citando Nietzsche, Gadamer, passa por Dilthey, Palmer. E segue discutindo os significados dos termos e conceitos ao longo do processo de evolução da filosofia até que chega o momento de lançar algumas sínteses. Veja-se que na modernidade a hermenêutica aparece fortemente atrelada à luta contra a ideia de haver um único caminho de acesso a verdade. Ela está na perspectiva do interpretar, da produção do sentido e da impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado. Hermenêutica é a arte de compreender, derivada do modo de estar no mundo.

Quanto ao contexto em que esse pensamento se origina, acerca-se especificamente da obra de Heidegger, para Hermann, um dos filósofos mais importantes do séc.XX, vincula a hermenêutica à interpretação do sentido do ser. E segue discorrendo sobre, afirmando que o homem compreende o mundo dentro de um projeto interpretativo que se efetua pela linguagem.

O conceito de verdade, também é questionado e pela a autora passa a ser visto não mais como autenticidade ou prova da existência real, mas sim como imerso no tempo e aberto às possibilidades do ser. Através das contribuições de Heidegger é que se torna possível internalizar a hermenêutica como paradigma, dando uma reviravolta na afirmação inicial. E a escolha do termo internalizar, e não outro, se dá porque se pretende aqui abordar a maneira como o pesquisador, de acordo sua experiência no tempo e no espaço, compreende essa realidade. Sem pretender, no entanto, determinar como única e última verdade.

Através de Hermann tem-se contato com a hermenêutica filosófica de Hans Georg Gadamer. A compreensão como linguagem. E aqui se apresentam conceitos muito importantes para a formulação do conceito de hermenêutica. 1) Interpretação: caráter de generalização, pode-se compreender o mundo a como a um texto, ou seja, tudo o que é produzido na história pode ser interpretado, desde as expressões espirituais até um acontecimento histórico, um comportamento etc., que não são objetiváveis; 2) Uma interpretação em definitivo parece ser uma contradição em si mesma; 3) Uma autêntica experiência implica em acumular compreensões; 4) Linguagem: a linguagem torna possível a compreensão, a interpretação, o verdadeiro acontecer hermenêutico, não como gramática ou léxico, mas porque denota o nosso pertencimento à tradição.

Por fim, surge o momento de lançar uma discussão sobre a educação a partir do ponto de vista da hermenêutica. Aponta para a importância que esta visão tem e por ampliar o sentido da educação. Vem à tona o conceito de diálogo, que permite entender que nesse processo o próprio sujeito tem a possibilidade de se educar com o outro, de questionar a si mesmo, confrontar suas crenças e opiniões e dar-se conta do inacabado que é a interpretação que se tem do mundo. A hermenêutica possibilita que a formação opere com a estranheza e a familiaridade necessárias à constituição do sentido.

A partir das reflexões feitas, a conclusão a que se chega acerca da pergunta inicial é que hermenêutica é e não é um paradigma, ao mesmo tempo. Veja-se: na palavra paradigma não cabe o que na verdade um paradigma é, cabe o que consegue abranger com a linguagem, com a compreensão. Tendo por base que a hermenêutica possibilita um postura diante do mundo, uma maneira de olhar para a realidade e a partir dela fazer interpretações, consegue-se afirmar que ela é um paradigma. Por outro, lado também é método, já que também é uma maneira de fazer alguma coisa, um jeito de filosofar.

Assim, entendemos que o olhar hermenêutico se aplica a essa dissertação, já que, tem-se o objetivo de por em diálogo duas concepções diferentes, utilizando como ferramenta a interpretação. A escolha dos elementos a serem postos lado a lado não se deram de maneira “inocente”, mas tiveram em vista todas as cargas teóricas e formativas do pesquisador.

Existe uma escolha de um eixo interpretativo, que leva a movimentos de compreensão que excluem outras possibilidades, ou por serem contrárias, ou por

não fazerem sentido para o pesquisador. Não significando que, aquilo que será abandonado não seja importante ou não represente relevância social.

3 A PRÁXIS DE MAKARENKO NA COLÔNIA GORKI (1920-1928)

A obra de Makarenko “O poema pedagógico” é uma apresentação do autor em forma literária de todo o processo de construção da Colônia Gorki. A leitura afecta o leitor a sensações que ultrapassam a idéia de uma historia que é contada por alguém e entendida por outro alguém que, pode então, após compreender a história contada, reproduzi-la a outrem. Essa viagem literária-educacional remete a idéia de movimento, não só um movimento compreendido como ação ou deslocamento, mas também como se fosse possível uma atualização temporal. Como se os acontecimentos internos descritos através das vivências irrompesse o tempo e a cultura de época. É um “algo” humano e como tal contém uma universalidade atemporal. Como aconteceu? Onde aconteceu? Quem estava lá? Em “O poema pedagógico” está remontada a gênese de sua práxis. Por isso vamos iniciar a pensar sua práxis coletiva a partir de alguns diálogos apresentados nesta primeira obra. Olhar para a construção de certos diálogos como a uma corda a qual, ao mesmo tempo em que, tenta-se desfilar para olhar a fibra dos fios, também vai conduzindo a algum lugar pelo seu comprimento.

Os fragmentos a serem analisados são dois diálogos. E o diálogo neste trabalho é entendido na perspectiva de Zanotelli (1996) que apresenta a linguagem como articulação da existência. E nesta linha argumenta que a linguagem é o encontro do homem com o outro, através das coisas no ser. Mais: que o ser não é algo que se encontre, mas no qual acontece o encontro, ele é o lugar do encontro, o próprio encontro.

A linguagem é sempre apelo ou resposta ao apelo: diálogo. É no diálogo que o raciocínio toma sentido. No raciocínio a proposição alcança significado. No juízo as palavras significam. Por si sós as palavras nada dizem. (Zanotelli, 1996, p. 101)

Fragmento 1

Diálogo como encontro: “Nem para mim, nem para ti, para nós”

(Esse diálogo acontece entre Makarenko e Taranêts)

“Ele levou um prato de peixe frito para o meu quarto.

- Isto é peixe para o senhor.

- Estou vendo, só que não vou aceitar.

- Por quê?

- Porque não está certo. O peixe deve ser dado a todos os colonistas.

- A troco de quê? A troco de quê? Eu consegui as redes, eu pesco, me molho todo no riacho, e devo dar para todos?

- Pois então fique com seu peixe. Eu não consegui nada nem me molhei no riacho.

- Mas isso é um presente nosso para o senhor...

- Não, eu não estou de acordo, tudo isso não me agrada. E não está direito.

- Mas o que é que não está direito?

- Isto: você não comprou as redes certo? Ganhou-as de presente?

- Foi de presente.

- Presente para quem? Para você? Ou para toda a colônia?

- Por que “para toda a colônia”? Foi para mim.

- Pois eu acho que foi pra mim e para todos. E as frigideiras, de quem são? São suas? São de todos. E o óleo de girassol que vocês pedem à cozinheira – de quem é o óleo? É de todos. E a lenha, o fogão, os baldes? Então o que me diz? Eu posso tirar as redes de você, e ponto final. E o pior é a falta de companheirismo. E daí que as redes são suas? Mas você faça uma para os companheiros também. Todos podem pescar não é mesmo?

- Tudo bem, disse Taranêts. – Que seja. Mas o senhor aceite o peixe assim mesmo.

Aceitei o peixe. Desde aquele dia, a pesca tornou-se tarefa geral que se fazia em turnos e a produção entregue na cozinha.”

Por que tanto desejo em presentear Makarenko com algo tão sagrado – na medida do escasso - como era o alimento? De que se está falando além de vínculo, de vontade de estar com, de saciar o outro? Por que as palavras desse outro encontram tanta ressonância? Produzem sentido a tal ponto de, a partir desse

acontecimento, a colônia passar a ter sua rotina transformada e a pesca então vira atividade de todos. Para efetivar um coletivo é necessário espírito de companheirismo? E o que vem a ser esse espírito?

A idéia de desejo exposta por Deleuze, na entrevista para Claire Parnet em forma de abecedário, ajuda a pensar essa condição humana de “desejante” ao passo que também coloca essa categoria como característica de uma revolução iniciada no homem e pelo homem.

Qual é a natureza das relações entre elementos para que haja desejo, para que eles se tornem desejáveis?

Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto. (DELEUZE, 1988, letra D)

A demora do diálogo, o tempo gasto, as palavras ditas, os gestos trocados: Taranêts deseja, Makarenko deseja. Um contexto a ser desenvolvido, um coletivo soviético. Alimentar a fome de todos através do trabalho comum. Desejo em conjunto que propicia encontro, que gera resposta. “Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto” (DELEUZE, 1998).

Abrange-se nesse diálogo o oferecer, ação de dar, dar do seu trabalho, dar de si. Num primeiro momento Taranêts obtém rejeição como resposta. Surge então outras possibilidades e instalação de outras perguntas, argumentos agenciam outro pensamento possível, para uma coletividade. O desejo de ser aceito por este homem autoridade, autoridade que trabalha junto. Mas mais: a pesca, a rede, o lago, o trabalho, o movimento de fritar. Multiplicidade de elementos que compõem esse desejo humano e em diálogo se transforma em um “algo”.

Fragmento 2

O primeiro julgamento da colônia

(Esse diálogo se dá entre Burún e o coletivo)

“No dormitório, nas camas e nas mesas, acomodaram-se os juízes sombrios e esfarrapados. Uma lâmpada fosca iluminava os rostos emocionados dos colonistas e o rosto pálido de Burún, pesado, desajeitado, de pescoço grosso

Em tons indignados e fortes, descrevi o crime aos rapazes...

Fosse porque o meu discurso tivesse produzido uma impressão forte, fosse porque os colonistas estivessem fartos daquilo, o fato é que eles caíram sobre Burún todos juntos com raiva e paixão.

- *Eu tirei dinheiro de Anton Semiónovitch? E quem é que vai provar isso?*

Lá do fundo soou a voz de Taranêts.

- *Vou provar eu.*

Burún embatucou. Voltou-se para o lado de Taranêts, fez menção de falar, mas desistiu com um gesto.

- *E daí, então fui eu. Mas eu devolvi!*

A isso a rapaziada respondeu com um riso inesperado. Agradava-lhes essa estimulante conversa. Taranêts olhava com ares de herói. Ele saiu para a frente.

...Fez-se um silêncio. Burún passeou o olhar vagaroso pela cara sarapintada de Taranêts.

- *Não é para tuas mãos o meu focinho. E por que se esforça tanto? De qualquer jeito, você nunca será o chefe da colônia. O Anton me dá uma surra se achar necessário, e você o que tem com isso?*

Vietkóvski se pôs de pé num pulo:

- *Como assim, “o que você tem com isso?”. Rapaziada, temos alguma coisa com isso ou não temos?*

- *Temos!*

...Meu estado de espírito era horrível. Burún me parecia o último dos rebotalhos da escória humana.

...Finalmente, Burún levantou a cabeça, fitou-me nos olhos e disse:

- *Eu...nunca... mais...vou roubar...Castigue-me como quiser, mas não me expulse da colônia.*

... – Está bem. Você ficará trancado três dias a pão e água.

Burún encontra-se com o inesperado, o dormitório em seu devir tribunal. Os amigos em devir polícia, mais, em devir juizes, em devir animal, ferozes. Uma matilha inteira pronta para devorá-lo. Para excluí-lo.

O encontro com a possibilidade da exclusão da colônia. Qual sua posição enquanto “animal” nessa “matilha”? O que significará passar a ser externo a ela? Onde desejaria estar? O que pode fazer para mudar sua posição?

E se agencia uma penitência em forma de acordo, não obrigatória ao mesmo tempo em que não deixa de ser a condição para que Burun continue usufruindo da vida na colônia. Em concordância com o coletivo, como parte do processo de não deixar de fazer parte. Acalmam-se as feras. O que antes parecia uma linha de fuga,

que rompe com o sistema em vista de matar a fome, varia e conjuga com outras intensidades nesse “tribunal”, redistribuindo o desejo e formando uma segmentaridade mais talhada e fixa, uma regra que acomoda e produz a tomada de decisão e de entendimento de que tudo é também seu e também de todos. E o movimento que se produz é de, a partir de então não priorizar mais sua própria fome, mas a fome de todos e de, ao invés de roubar, proteger para que ninguém mais roube.

Todos os diálogos, também compreendidos aqui como acontecimentos, na colônia, apontam para uma premissa, que em imagem podemos apresentar como vários rios, ou enseadas que de repente deságuam no mar. Os interesses coletivos vão se educando para estarem acima dos individuais, mas a coletividade garante também o bem-estar do indivíduo, existe uma alegria individual, um desejo respeitado, um andar do seu jeito, uma pegada própria, que não deixa de ser importante no meio da trilha coletiva. E isso confirma a premissa de que na educação da personalidade proposta por Makarenko o indivíduo luta pela coletividade tanto quanto o coletivo garante seus direitos e sua felicidade.

“Vá em frente! A causa é sagrada.” (MAKARENKO, 2005) A frase, ouvida por Anton Makarenko da boca de um oficial da Ucrânia antes de começar o trabalho na colônia Gorki e relatada no Poema Pedagógico, dá a dimensão do espírito que anima o agir do educador ucraniano. Para este pedagogo, a vida humana era sagrada, o contrário de algo que pouco importa. Assim como a disciplina, a coletividade e a liberdade.

Makarenko experimenta o acontecer – ele viveu conceitos e provou como a vida humana podia sim ser melhorada através de outras alternativas além da sociedade organizada na lógica do individualismo - alternativas criadas a partir das necessidades do todo e pelo todo, planejadas. No caso da colônia Gorki, a construção de uma coletividade foi a base na organização do processo educacional.

Para compreender a construção de Makarenko, a instauração de uma coletividade (com características bastante determinadas, num espaço real, geográfico que era a colônia Gorki, se conquistou uma coletividade em que todos, absolutamente todos, eram igualmente importantes, igualmente considerados dentro das suas peculiaridades individuais), necessita-se de um breve vôo, que permita olhar o contexto histórico em que se encontra esse educador. Makarenko (1888-1939) é um ucraniano, de origem humilde, que termina seus estudos pedagógicos

em 1917, justamente o ano em que Lênin toma o poder na Rússia. Não pode aprender sua língua materna, pois isso era prática proibida pelo império czarista russo. Tinha influências do pensamento de Lênin e de Gorki, a este último veio conhecer pessoalmente em 1928 e tornar-se amigo e admirador, escolhendo seu nome para batizar a colônia que viria a dirigir, para jovens desajustados (CARVALHO, OLIVEIRA e COSTA, 2003).

Makarenko se forma e começa a trabalhar num contexto social de mudanças bruscas: inicia as atividades na colônia Gorki em 1920, quando o socialismo estava sendo, com muitas dificuldades, instaurado. A revolução de 1917 pôs fim à supremacia política da burguesia - eliminando sua base econômica, a propriedade privada dos meios de produção - e mudou o sistema de propriedade existente. Porém, não teve suficiente força para alterar as relações de produção autoritárias que caracterizam uma sociedade dividida em classes (TRAGTEMBERG, 1988).

O partido comunista se consolida no período de 1917 a 1922. A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas é criada em 1922. Lênin morre em 1924. E Segundo BROUË (1996), inicia-se uma brusca, radical e violenta mudança de rumo. Em 1928, já sob a liderança de Stalin, surge um programa de industrialização intensiva e de coletivização da agricultura soviética, impondo uma grande reorganização social e provocando uma grande fome na Ucrânia. Este foi um período trágico, socialmente, pois esta coletivização se deu em atmosfera de violência e coação, assim resultando em estragos enormes no sentido de perda de produção, já que muitos camponeses deixaram de semear, passaram a destruir as colheitas ou os estoques, abateram os rebanhos e as perdas humanas caracterizaram uma verdadeira tragédia.

Apesar da perda dos rumos da revolução operária, Makarenko tem no seu período de Colônia Gorki um clima geral de luta e de um exemplo de autoridade em Lênin, o que concretamente se manifesta na forma de uma autoridade que caminha junto, trabalha de igual para igual com os colonistas, sem quaisquer privilégios. E que não perde essa característica mesmo com a URSS sob o domínio de Stalin. Era um contexto de dificuldades reais e que assolavam todo o país e não eram um acontecimento isolado. Porém é nesse clima de “ainda está por vir” que acontece o processo de coletividade liderado por Makarenko, num espaço físico literalmente a construir, acompanhado de jovens órfãos ou que estavam perambulando pelo mundo em busca de sobrevivência. Tais jovens sequer tinham o mesmo, ou algum,

objetivo de construir algo coletivo, como Makarenko se propunha, mesmo sem saber exatamente ainda o que seria.

Visto que o socialismo após a morte de Lênin e do assassinato de Trotsk, que além de símbolo da luta socialista representou após a morte de Lênin um símbolo de resistência diante do domínio de Stalin, da maneira como foi vivenciado e posto em prática no mundo, trouxe consequências indesejáveis socialmente, e o mais perverso disso, deixou a sensação de que o socialismo foi apenas uma utopia. Makarenko experimentou uma coletividade que não cabia naquele modelo de socialismo, tanto que degenera e morre. A sua coletividade foi criada a partir dos conceitos do socialismo que trazia da sua bagagem literária, mas na prática se construiu, em princípio de acordo com o contexto, mas resultando em algo totalmente diferente do que se fabricou no macro.

Traça-se uma breve comparação para entender o conceito de autoridade de Makarenko. Um atuante no macro espaço, Stalin, e o outro atuante no micro, Makarenko, embora ambos tenham trabalhado pela coletivização, é claramente perceptível a diferença quanto à intencionalidade. Por um lado, tem-se o primeiro estimulando o culto à personalidade: a imprensa celebrava constantemente o “chefe genial”, o “pai dos povos”, o “arauto da humanidade”, o “sol”, numa exaltação mística do chefe (BROUÉ, 1996). Por outro, Makarenko, cultivando valores básicos de igualdade entre seus rapazes, mesmo quando não havia alimento suficiente para todos, mostrando isso com o exemplo, passando a mesma fome, literalmente. O que sugere que elementos de seu conceito de coletividade são atemporais, já que dependem em primeiro lugar de uma disposição interior e não apenas de contexto.

Na página 23 do poema pedagógico, Makarenko (2005, p.23) diz: “Os primeiros meses da nossa colônia foram para mim e os meus companheiros não só meses de desespero e esforço impotente – foram também meses de procura da verdade.”

A coletividade de Makarenko não é somente uma forma de organização do trabalho como propõem Carvalho, Oliveira e Costa (2003), mas sim uma forma de vida com uma ética específica que vai se desvelando no decorrer de sua experiência. Para avançar sobre o que ele propõe desta coletividade é importante ressaltar que em nenhum momento seu papel de autoridade deixa de existir. Quando se faz necessário, ele impõe limites aos seus educandos. Limites importantes para cultivar a disciplina:

Escolham rapazes, o que é mais importante para vocês. Não pode ser de outro jeito. Deve existir disciplina na colônia. Se não lhes agrada, podem dispersar-se, cada um que vá para onde quiser. Mas quem continuar vivendo aqui, terá de manter a disciplina (MAKARENKO 2005, p.26).

Enquanto a consciência de que o bem comum era o melhor caminho para todos ainda não fosse internalizada, a disciplina pelo menos garantiria que o trabalho fosse sendo feito, mesmo que num primeiro momento de fora para dentro. Trabalho cujos frutos eram colhidos por todos. Não se tratava de trabalhar por nada ou para outrem, mas para si mesmo e ao mesmo tempo todos, o que gerava alegria deste “usufruir” dia-a-dia. Por isso este “de fora para dentro” se dá apenas num primeiro momento, pois quando os educandos podiam escolher, não queriam abandonar a colônia.

Além do trabalho lado a lado, a coletividade experienciada pelo autor demonstra a disponibilidade de sofrer junto: partilhar da mesma pouca comida, da mesma bebida, do mesmo frio, dos mesmos trapos de roupas. Sem diferenciação de privilégios de acordo com cargo ou função.

Makarenko, através dos acontecimentos cotidianos, vai conscientizando o respeito aos interesses coletivos. Acredita num investimento de educação dos sentimentos. Olhando para a realidade e suas necessidades concretas, o trabalho vai se organizando em benefício de todos. Assim Makarenko questionava-os sobre valores como companheirismo. Algo que foram aprendendo ao longo do processo de luta literal pela sobrevivência. A coletividade é um organismo vivo, em crescimento perpétuo, contínuo (MAKARENKO, 2005).

“Não são os homens que têm defeitos, mas a relação entre eles”, acreditava o autor. Na colônia a construção é baseada em valores imprescindíveis para manter uma boa relação entre todos. Nota-se a presença de elementos como a tolerância, o perdão, a confiança, o não julgamento prévio. No furto praticado pelo colonista Burun, por exemplo, levado a júri popular na Colônia, embora tenha sido uma situação de bastante tensão, foi suficiente o infrator dar a palavra de honra de que não sairia sem a autorização de Makarenko que teve como pena o “cárcere” aberto. E Burun cumpriu sua palavra. Havia vínculo. Envolvimento. Não se tratava de um conjunto de regras a serem cumpridas. Eram afetados e desejavam conjugar suas forças juntos e para um mesmo objetivo. Experimentavam sentimentos de orgulho ao fazerem parte do coletivo. Eram protegidos. Exigidos e protegidos.

Não foi tanto persuasão moral e a cólera mas aquela luta cheia de interesses e de ordem essencialmente prática que fez nascer os primeiros germes do espírito coletivo. Todas as noites discutíamos, ríamos, e a nossa fantasia soltava-se livremente sobre o tema das nossas aventuras, os episódios empolgantes faziam-se vibrar em uníssono, fundíamos num só todo, cujo nome era colônia Gorki (MAKARENKO, 2005, p.55).

É perceptível nesta citação o quanto a Educação era entendida por este autor como algo que ultrapassa o ambiente formal da sala de aula, mas perpassa toda a vida do indivíduo, influenciando personalidade, visão de mundo e consequentemente, comportamento. Não perde de vista a capacidade criadora do homem, o poder de sua imaginação e espontaneidade. A sintonia que resultava dessa relação espontânea e livre era o coletivo instaurando-se.

O princípio fundamental de sua pedagogia foi manter esta exigência: pedir o máximo de cada pessoa, mas também fazê-la objeto de maior respeito possível.

Assim, o centro do sistema pedagógico de Makarenko se trata do trabalho, da coletividade e do indivíduo. Ele nunca perde de vista o indivíduo. Observa-se mais tarde, quando ele faz algumas reflexões organizadas da sua experiência anterior, encontramos as seguintes colocações:

Yo tenía que llegar a um programa más extenso de la personalidad, ao abordarlo, tropee con esta pregunta: es que este programa de la personalidad debe ser igual para todos? Debo imbutir cada individualidad en un programa único, uniformarla e llevar esse [...] (MAKARENKO, s.d. p.32).

Mesmo com o objetivo de educar, de encontrar um programa ideal para a educação deste “novo homem”, não estaria dando-se conta de que sempre existe, quando se fala do humano, algo que escapa do voluntário?

O autor apresenta a ideia de Coletividade primária: aquela em que seus membros encontram-se em constante união prática, amistosa, de vida e ideológica. Na experiência de Makarenko, a maneira de organizar-se em destacamentos como coletividade primária foi um papel de extraordinária importância como meio de influência sobre o indivíduo. Os órgãos diretivos da colônia tratavam os seus assuntos com essa coletividade primária e esta, por sua vez, respondia como um todo único por cada um de seus membros e determinavam uma série de exigências que também seriam cobradas a cada um dos membros que infringisse uma dessas regras.

É importante observar que a ideia de destacamento é algo que surge no próprio coletivo, não é imposta verticalmente, mas inicia-se como uma reprodução da militarização do contexto social vigente, gerando orgulho por parte dos jovens que dali faziam parte e ao mesmo tempo possibilitando que cada jovem experimentasse uma posição, no sentido hierárquico e de trabalho, ora comandante, em outro momento subordinado. Fazendo com que as potencialidades individuais também fossem observadas e colocadas a serviço do coletivo.

Chama a atenção a questão do orgulho de fazer parte desta coletividade específica, e isso se expressa nas festas tanto internas quanto externas à colônia e que eles fazem tanta questão de participar, com suas bandeiras e músicas. Pois é um orgulho que vem de resultados reais, conforme o processo de coletividade vai se fundando, a colônia começa a dar frutos reais do trabalho, as dificuldades de sobrevivência básica que existiam passam a ser superadas e isso é fruto do processo coletivo.

Importante atentar ao que o autor chama de Lei do Movimento da Coletividade: deve existir sempre uma tarefa e esta deve exigir esforços, aos poucos estas devem se tornar cada vez mais complicadas, conseguidas mediante esforços coletivos especialmente organizados. Makarenko se esforçava para que os educandos aprendessem a concordar seus interesses e afãs pessoais com os da coletividade primária e de toda grande coletividade. A ponto que a vida de todos, em todas as instâncias, importe a todos. Não só no sentido de importar enquanto opinião, mas de importar sendo responsável, na prática pela vida do outro. Makarenko constata a necessidade que a vida coletiva tem de rever suas perspectivas e sempre que superá-las já poder traçar novos objetivos, a curto, médio e longo prazo.

Uma experiência de coletividade nos diversos níveis da vida é importante para a formação humana se há o desejo de um outro tipo de sociedade. E a coletividade de Makarenko se presta a colaborar com esta discussão justamente porque, como já foi dito, ela se mantém em valores, ou possui uma ética, muito diferente daquilo que se vive na realidade neoliberal, onde os interesses individuais sempre se sobressaem aos interesses coletivos, acreditando-se que se cada um for livre e feliz, todos juntos formam um bem comum saudável. Acrescente-se que não é isso o que se vê na prática.

Os colonistas tinham a convicção de que os educadores não constituíam uma força hostil para eles. A causa principal desta disposição residia de certo no trabalho, evidentemente tão penoso, realizado pelos nossos educadores com uma abnegação que naturalmente infundia respeito (MAKARENKO, 2005, p. 71).

A coletividade era viva no sentido em que se movimentava, era abalada pela chegada de novos colonistas e se fazia necessário olhar para isso com carinho e trabalhar sim para encontrar uma maneira de incluir essas pessoas no ritmo da colônia.

Na obra Problemas da Educação Escolar Soviética, Makarenko deixa claro que sua proposta educacional não se detém apenas a jovens infratores, mas pode ser experimentada em qualquer universo educacional:

“De aqui que mis deduciones prácticas no solo puedan aplicarse a maleados niños vagabundos, sino también a cualquier otro grupo infantil y, por consiguiente, a todo trabajador del frente de la educación” (MAKARENKO, s.d. p.24).

A busca da metodologia educacional deverá surgir das necessidades concretas da vida, uma busca coletiva para e numa vida coletiva. (LUEDMANN 2002) A luta contra o individualismo era uma constante diária, o “nós” precisava preponderar sobre o “eu”. Era preciso retirar o caráter sagrado do trabalho, mostrando que o mesmo, isolado de um sistema geral de educação, não influencia na formação de novos homens. Ao contrário, dependendo do modo como o trabalho é realizado, pode resultar na negação da educação libertadora, acentuando apenas os antigos vícios do passado: exploração, competição, individualismo, acumulação.

Experiência de coletividade como principal forma do trabalho educativo. Também porque tem a característica da aceitação do outro como potencial, independente de quem era ou como vinha, só importava a certeza de que todos têm algo a dar com seu trabalho e que podem contribuir para o bem de todos. KÓZIR, um colonista recém-saído de um manicômio, era “rodeiro” e ali se precisavam de rodas. (MAKARENKO, 2005) Em princípio essa necessidade era suficiente para justificar sua permanência ali.

A lógica makarenkiana estabelece que a prática permite, na vida real, educar o organizador e criar com isto o sistema normativo das relações. A forte ligação com a vida real se faz por meio da formação do “coletivo educativo”, o mesmo para pedagogos e educandos, todos os trabalhadores da instituição (um tipo de comunidade de trabalho), e que deve tornar-se a “célula de direito da sociedade” e incluir os componentes da vida “adulta”: sistema de direitos, de administração e financeiros, de gestão e relações. (PRESTES, 2005, p.651).

A transformação de atitude para estabelecer um novo tipo de relação com o outro não se dá a partir de uma lição moral, verbalizada, se dá a partir da própria experiência coletiva. Da afetividade gerada entre as pessoas e do desejo de fazer parte desta coletividade. Pense-se sobre o exemplo do colonista que é mandado embora porque vive ameaçando colegas com uma faca. Depois de um tempo ele volta e é acolhido pela coletividade. Ninguém “olha para trás”. Existe confiança na palavra dele quando afirma que a conduta inadequada não irá se repetir.

O ensinamento pedagógico, as lições se dão a partir da necessidade real, sejam elas políticas ou sociais. A busca por resolver as coisas na raiz do problema e não apenas preocupar-se em tratar sintomas é uma característica dessa coletividade. Veja-se um exemplo disso quando alguns colonistas aparecem bêbados. A conduta coletiva para resolver a questão não foi a de ficar horas discursando sobre como a bebida iria prejudicar a vida dos colonistas, mas a de montar uma estratégia para fazer a coletividade ultrapassar os muros da colônia e buscar a solução social do problema, acabando com as destilarias clandestinas de cachaça, comuns naquele lugar basicamente camponês, proibidas pelo Estado.

O esquema montado pela coletividade, unindo educadores e educandos num movimento argumentativo de ir de casa em casa na tentativa de provocar o pensamento dos camponeses ao contato com outra lógica possível, foi tão eficaz que até mesmo alguns dos produtores acabaram concordando com os argumentos dos colonistas de que era realmente prejudicial ganhar dinheiro daquela forma (MAKARENKO, 2005).

Outro elemento de destaque desta coletividade, também porque rompe os muros da colônia, é a importância da arte neste processo, pois a utilização do teatro serve de vínculo com a sociedade fora da colônia, faz com que os jovens se experimentem em diferentes papéis, tanto no sentido real do trabalho, sendo um ator ou diretor, ou figurinista, enfim, quanto no sentido dos papéis que eram ensaiados e apresentados. E é importante notar também que a implantação do teatro estimula velozmente a criatividade dos colonistas, ou seja, aperfeiçoando as habilidades e capacidades individuais.

Em sua obra “Conferências sobre educação infantil” Makarenko aborda a importância e o papel da família nessa educação da personalidade. De forma bastante enfática, ele aponta a maneira como as famílias deveriam se apropriar da

arte e da cultura e ter o objetivo concreto de passar essas vivências a seus filhos. Importante repetir que Makarenko é um autor preocupado em formar um cidadão que tinha como meta viver em uma sociedade socialista, um cidadão formado para o coletivo como princípio de vida, visão de mundo; não apenas uma coletividade como soma de individualidades.

Makarenko, considerado um pai para os colonistas (Luedemann, 2002), com uma base relacional que priorizava uma interação que se dava pela via da partilha, modelo de interação com sua mãe desde pequeno e com seus problemas de saúde, desafia idéias de maneiras como as famílias podem vivenciar a vida cultural com os pequenos. Sobre a leitura, ele diz que é sempre útil não ser feita especialmente para a criança, mas para o círculo familiar, com o intuito de provocar troca de opiniões e juízos coletivos. Essas formas de leitura orientam o gosto da criança e habitua-na a encarar, com sentido crítico, aquilo que leu (MAKARENKO, p. 81, 1981).

A maneira como a família estabelece em casa o momento de usufruir da cultura indica o modelo de educação. Pode-se apontar apenas para o prazer individual da criança ou, na opinião de Makarenko, para o mais importante: a ideia de partilhar o momento da experiência bem como a escolha do conteúdo do texto a ser experienciado.

Sobre a questão de usufruir apenas pelo prazer, ou melhor, um prazer voltado para a satisfação individual, Makarenko salienta que cuidados devem ser tomados, como a importância de conhecer a reação da criança diante do cinema, por exemplo. Se uma criança absorve o filme apaixonadamente e o transforma no principal objetivo de sua vida, fazendo com que ela se esqueça das outras obrigações e do trabalho escolar, o autor pondera que se está diante de uma situação inconveniente. (MAKARENKO, 1981) Na contemporaneidade, o oposto é valorizado, a ponto de se tornar comum ouvir elogio, como o seguinte, dos pais aos filhos: “Ele é tão quietinho, assiste televisão a manhã inteira.”. Com essa noção, a interação na família fica prejudicada, sem colaboração e troca de opiniões. A criança se acostuma ao prazer passivo, que não vai além de uma simples impressão visual; limita-se a olhar, suas impressões artísticas são superficiais, não a tocam, não lhe sugerem ideias e problemas. (MAKARENKO, 1981)

Para o autor, cada filme deveria ser objeto de um comentário breve na família, de um momento de interação, fazendo com que a criança pudesse formular a sua

opinião e falar sobre suas impressões agradáveis e desagradáveis e sobre as coisas que mais despertam o seu interesse. (MAKARENKO, 1981)

A importância dessa relação intrafamiliar é tão fundamental na formação, que Makarenko sugere como forma de educação cultural o uso da criatividade em família, onde os membros deveriam estimular-se mutuamente, como na preparação de espetáculos domésticos, na confecção de um mural, de uma agenda diária, na correspondência com os amigos, na participação dos filhos em campanhas políticas, na arrumação da casa, organização de grupos infantis, de encontros, jogos passeios, etc. (MAKARENKO, 1981).

A relação estabelecida na família e que terá como consequências o reconhecimento do EU envolve o ser como um todo. – os órgãos dos sentidos da criança, suas percepções, suas interpretações dos fenômenos; por isso, as orientações verbais não podem ser suficientes para educar as crianças, mas sim um envolvimento direto com a experiência da arte. Makarenko afirma:

“Os pais acreditem que é sua obrigação pedagógica formar hábitos culturais na criança e que poderão cumpri-la mesmo que não tenham muitos elementos para isso. Quando os pais não leem jornais, nem livros, nunca vão ao teatro ou ao cinema, não se interessam pelas exposições e museus, será muito difícil para eles orientar a formação cultural de seus filhos” (MAKARENKO, p. 77, 1981).

As diferentes atividades que os colonistas desenvolviam nas colônias levantam um questionamento importante acerca das possibilidades de vivência de uma coletividade tão coesa fora de um lugar especial, já que seus educandos viviam em uma residência comum, trabalhavam na produção e na sua maioria não tinham família. O próprio autor aborda esse assunto nas conferências que expõe em sua obra “Problemas da educação escolar soviética”. Ele reconhece que a coletividade tal qual vivenciou em suas colônias não seria possível nas escolas, devido às diferenças de contexto, mas argumenta que, embora ele tivesse esse meio, digamos, mais propício para formar uma coletividade, essa maneira não era a única (MAKARENKO, s.d). E defende que se busque viver coletivamente, mesmo existindo as diversas instituições ao redor das crianças, a família, a escola, o clube, enfim, outros tantos projetos dos quais as crianças façam parte. Para ele o que realmente precisa ficar estabelecido é que essas diversas coletividades obedeçam a uma coletividade maior: a escola:

“En pocas palabras, soy partidário de insistir en que la colectividad infantil única, que dirija la educación de lós niños, debe ser la escuela. Todas las restantes instituciones deben estar subordinadas a ella...” (MAKARENKO, s.d. p.38).

Para isso é necessário que a escola tenha muito bem definido aonde quer chegar, precisa planejar uma finalidade para esta coletividade, para a escola toda, não separadamente, turmas ou classes específicas. Essa finalidade é a formação humana que visa a transformação social. Desta maneira, Makarenko desde sempre apregoa o direito de que todas as crianças possam expressar seus pensamentos a toda a coletividade:

Jamás me permiti privar a ningún comunero de su derecho a ser miembro de ella y manifestar su opinión, independientemente de su edad o grado de desarrollo. La asamblea general de miembros de la comuna era um órgano dirigente auténticamente efectivo (MAKARENKO, s.d. p.38).

E claro que suas ideias também foram alvo de muitas críticas, inclusive de seus próprios colegas pedagogos, já que não entendiam como se podia liberar a direção de uma coletividade para uma multidão de crianças. O que para Makarenko era o primeiro equívoco: não pode se tratar de uma multidão de crianças, mas sim de membros de uma coletividade bem organizada. Tal coletividade, conforme o autor, não se consegue do dia para a noite, mas apenas por uma construção tenaz e paciente. E, acima de tudo, crendo que, se realmente houver um investimento verdadeiro em preocupação com os movimentos, processos desta coletividade, tem-se um instrumento valioso na educação, principalmente quando se fala em escolas nas quais as crianças permanecerão por um tempo considerável, como 8 ou 10 anos.

Em “Problemas da educação escolar soviética” estão expostas, de forma sistemática, as ideias sobre a coletividade. Ao longo dela, Makarenko aborda os elementos que considera fundamentais para o êxito de sua experiência pedagógica. Um deles é o acúmulo de tradições.

[...] el respeto a lós derechos de la colectividad y a sus responsables, son cualidades de extraordinaria importancia que, naturalmente, se apoyan em las tradiciones. Estas tradiciones embellecen la vida de lós muchachos. Viviendo este conglomerado de tradiciones, lós chicos sienten que se mueven dentro de su ley colectiva particular, se enorgullecen de ella y se esfuerzan por mejorarla (MAKARENKO, s.d. p.42).

As tradições são algo como a personalidade da coletividade, muito para além das regras, algo que a caracteriza e por isso é valorizada. Elas surgem das necessidades, de uma dose de intuição, mas o autor aponta para a importância de que nenhum valor seja imposto ou destruído por capricho pessoal. Na Colônia Gorki havia as seguintes tradições: a militarização dos jogos, o uso do uniforme, o ritual de abertura das assembléias e a guarda da bandeira. A construção de cada uma das tradições se deu processualmente. Depois de determinado tempo, porém, não foi mais necessário refletir permanentemente sobre os motivos pelos quais elas existiam, apenas se passava a cumprir os rituais estabelecidos como parte de uma identidade ética e estética acolhida e passada adiante para as novas gerações de colonistas.

Veja-se o exemplo sobre o uso do uniforme. Para Makarenko, a utilização do uniforme mantém a coletividade coesa, desperta o orgulho pela questão estética, fortalecendo a coletividade: “pero el uniforme está bien cuando es bonito y cómodo.” “...Estimo que los niños deben vestir con tal gusto y elegancia que despierten admiración.” (MAKARENKO, s.d.)

Como último tópico deste texto, aborda-se a questão da disciplina, já que é impossível falar da coletividade sem abordar, mesmo que brevemente, o tema da disciplina, fundamental para compreender o todo do pensamento de Makarenko.

Esta concepção parte do princípio de que a consciência não pode determinar a disciplina já que esta é resultado de todo um processo educativo e não de determinadas medidas e regras especiais. A disciplina não é imposta de fora para dentro. Mas sim vai sendo construída a partir dos processos de formação no sentido amplo de desenvolvimento do ser humano, desde a instrução mais básica, perpassando à formação política, organização do caráter, vivência de conflitos e solução destes na própria coletividade.

Essa discussão permite elencar elementos que compõem a práxis de coletividade de Makarenko que possibilitam refletir sobre outras realidades. Sendo esses elementos valores, morais ou estéticos, ou atitudes fundamentais para a obtenção de uma coletividade como a que apregoa este autor.

Aponta-se, depois de todo o exposto, como principais elementos do processo educacional de Makarenko na Colônia Gorki: 1) A prioridade pelos interesses de todos acima dos individuais; 2) A existência do papel de autoridade; 3) A igualdade de condições entre os educadores, como Makarenko, e os colonistas, seus

educandos; 4) Decisões construídas no próprio coletivo; 5) Construção de coletividades primárias; 6) Autogestão; 7) Aceitação do outro como potencial; 8) A busca de soluções na raiz do problema e não a redução de sintomas; 9) Busca pela educação integral do ser humano; 10) O cultivo de tradições; 11) A exigência máxima das capacidades do ser humano e fazê-lo objeto de maior respeito possível; 12) A ligação entre todas as atividades da criança tendo uma instituição, a escola, como autoridade maior; 13) A valorização da pessoa; 14) Apreciação e vivência das artes.

A exposição das ideias deste autor teve como meta instigar a reflexão acerca do tema da coletividade, construída com essa base de valores e métodos visando à transformação social, a partir da formação humana.

Extraídos os elementos de seu conceito de coletividade, tem-se subsídios para aproximá-los de outra realidade: a educação libertadora proposta na conferência episcopal de Medellín, em 1968. Ambos, como se verá, buscam a superação da lógica individualista. É impossível, porém, falar em Medellín sem antes entender o espírito que a moveu, o do Concílio Vaticano II.

4 CONCÍLIO VATICANO II

4.1 O evento

O Concílio Vaticano II foi convocado em 25 de dezembro de 1961, através da constituição apostólica *Humanae salutis*³, pelo Papa João XXIII. Neste documento o Papa declara entender que a sociedade vivia um dilema que afetava a Igreja Católica de forma importante: de um lado, a evolução da ciência; de outro, a perda de valores morais. A questão justifica a importância de convocar essa “reunião” de todos os bispos da igreja que tem por objetivo discutir questões doutrinárias ou disciplinares:

A igreja assiste, hoje, a grave crise da sociedade. Enquanto para a humanidade surge uma era nova, obrigações de uma gravidade e amplitude imensas pesam sobre a igreja, como nas épocas mais trágicas de sua história. Trata-se, na verdade, de por em contato o mundo moderno com as energias vivificadas e perenes do evangelho: um mundo que exalta em suas conquistas no campo da técnica e da ciência, mas que carrega também as consequências de uma ordem temporal que alguns quiseram reorganizar prescindindo de Deus. Por isso, a sociedade moderna caracteriza-se por um grande progresso material a que não corresponde igual progresso no campo moral. Daí, enfraquecer-se o anseio pelos valores do espírito e crescer o impulso para a procura quase exclusiva dos gozos terrenos, que o avanço da técnica põe, com tanta facilidade, ao alcance de todos; e mais ainda, um fato inteiramente novo e desconcertante: a existência do ateísmo militante, operando em plano mundial (HUMANAE SALUTIS, 1967, p. 7).

O primeiro anúncio do concílio ocorre em 25 de janeiro de 1959, quatorze anos após o fim da segunda guerra mundial, tema que ainda ecoava para a Igreja Católica enquanto questões a serem refletidas para determinarem os rumos dessa instituição para os próximos tempos. Neste sentido, João Batista Libanio (2005) utiliza o termo “enorme surpresa” para se referir ao anúncio de um concílio ao

³ Documento pontifício que trata de assuntos da mais alta importância. Está contido em Concílio Vaticano II: constituições, decretos, declarações, documentos e discursos pontifícios, 1ed. Paulinas, 1967.

analisar a conjuntura de incertezas que a Europa vivia no pós-guerra bem como a condição teológica que a Igreja havia instaurado em seu interior com a declaração do dogma do primado do Romano pontífice e da infalibilidade papal. Sob essa lógica o Concílio seria um luxo caro, perigoso e desnecessário (LIBANIO, 2005, p.57), já que para questões secundárias bastava o magistério ordinário do papa e dos bispos. E o carisma da infalibilidade daria conta de alguma questão mais exigente.

O papa Pio XII (1939 – 1958), imediatamente anterior a João XXIII, dirigiu a Igreja Católica centralizando em si mesmo o governo da instituição, a tal ponto que aboliu inclusive o secretário de Estado. Não teve como preocupação os problemas do pós-guerra, pois não tinha sequer condições de analisá-los, tamanho era seu isolamento no Vaticano. Com medo do comunismo, aliou-se aos regimes facistas de Portugal e Espanha. (BESEN, 2007, p.267) O que poderia então movimentar a Igreja no sentido de uma parada para uma reflexão profunda sobre as questões sociais e seu papel nesse contexto?

A interpretação de Libanio ajuda a pensar sobre a personalidade de João XIII, papa eleito em 1958. Cardeal Ângelo Giuseppe Roncalli, patriarca de Veneza, tinha setenta e sete anos quando foi eleito e era considerado um papa de transição, pela sua avançada idade. Em seu curto tempo como papa, contudo, promoveu um movimento que transformaria a vida da igreja. João XXIII demonstrou acreditar mais em um movimento coletivo do que no seu poder pessoal de autoridade ratificado, para os que crêem, pelo dogma da infalibilidade papal.

“Mons. Capovilla, depois da morte de João XIII, numa palestra no Colégio Brasileiro, confidenciou-nos tal conversa e acrescentou que o papa, de modo pinturesco, lhe contara que ele se imaginava sentado na cátedra de São Pedro, e então desfilavam solenemente diante dele cardeais, bispos, autoridades destacadas a pedirem-lhe uma palavra abalizada sobre as questões mais diversas e difíceis. Mesmo com toda a confiança que tinha no Espírito Santo e em sua assistência, não teria capacidade de responder a elas. Veio-lhe a ideia de pô-los todos juntos em concílio, e que buscassem as soluções para os gigantescos problemas que assolavam a Igreja e a humanidade naquele momento.” (LIBANIO, 2005, p.59)

Importante questionar sobre o que pode significar o jogo de linguagem presente nas breves reflexões levantadas para justificar a convocação do concílio. É possível haver uma tendência do papa João XXIII a evocar elementos que se contrapõem ao individualismo? No excerto do texto a seguir se verá presente tanto a ideia de “estreita colaboração” como a de “mútua integração” entre os indivíduos. O

que essas ideias apresentam? O individualismo apregoa que a maior contribuição que o ser humano tem a oferecer aos outros é o seu desenvolvimento individual. E que este desenvolvimento de preferência esteja livre de influências coletivas. Já que o ser humano precisa ter sua liberdade individual garantida para tomar decisões que primem primeiramente pelo seu próprio bem, então o bem comum se daria como consequência.

[...] Pois mesmo as guerras sangrentas que se sucederam em nossos tempos, as ruínas espirituais causadas por tantas ideologias e os frutos de experiências tão amargas não se processaram sem deixar úteis ensinamentos. E o progresso científico, que deu ao homem a possibilidade de criar instrumentos catastróficos para a sua destruição, fez com que se levantassem interrogações angustiosas; obrigou os seres humanos a tornarem-se mais ponderados, mais conscientes dos próprios limites, mais desejosos de paz, atentos à importância dos valores do espírito; acelerou o processo de mais estreita colaboração e de mútua integração entre os indivíduos, classes e nações, à qual embora entre mil incertezas, parece já encaminhada a família humana (HUMANAE SALUTIS, 1967, p.8).

Embora a leitura dessas constatações do Papa acerca dessa “integração entre as nações” permita uma leitura de que a humanidade caminhou para essa integração a qual hoje se denomina de globalização, é importante questionar que outra leitura é possível para pensar sobre essa “integração”, na totalidade do discurso? Será que havia elementos que pudessem levar a prever um processo tão intenso de dominação econômica, cultural e mercadológica na velocidade com que ocorreu a globalização tal como o mundo vive hoje?

Após o primeiro anúncio, ainda seguiram-se três anos de preparação para decidir os esquemas doutrinários que dariam o norte à assembleia conciliar, celebrada na Basílica vaticana. Do ponto de vista operacional o Concílio se deu em quatro grandes sessões, ou seja, diversos encontros distribuídos ao longo de três anos, conforme figura abaixo.

I Sessão		II Sessão		III Sessão		IV Sessão	
Início 11 de outubro de 1962	Fim 8 de dezembro de 1962	Início 29 de setembro de 1963	Fim 4 de dezembro de 1963	Início 14 de setembro de 1964	Fim 21 de novembro de 1964	Início 14 de setembro de 1965	Fim 7 de dezembro de 1965

Figura 1: Linha do tempo.

Fonte: Autor da Pesquisa, 2012.

Em 3 de junho de 1963, morre João XXIII, o que gerou expectativa nos conservadores da cúria romana de que o concílio pudesse ser extinto. Porém, o novo papa, Paulo VI (cardeal Montini, de Milão), eleito em 21 de junho, era um homem aberto aos problemas do mundo (BESEN, 2007, p.269). Assim, em 1963, no dia 14 de setembro de 1963 convoca novamente o concílio. Em 4 de outubro de 1965, o Papa visita a sede da Organização das Nações Unidas (ONU). Nota-se que documentos desta são citados em notas de rodapé, ou seja, a ONU é uma instituição influente para a formulação deste “novo” discurso que comporá a igreja a partir deste concílio. E o encerramento oficial do mesmo acontece em 08 de dezembro de 1965.

Ao todo foram aprovados 16 textos: 4 constituições, 9 decretos e 3 declarações. Nesta dissertação a atenção recairá sobre as constituições *Lumen gentium* (LG), que trata sobre a própria Igreja centrada na imagem do povo de Deus a caminho, e na constituição *Gaudium et Spes* (GS), que versa sobre a Igreja no mundo contemporâneo, assumindo como suas as alegrias e tristezas do mundo e comprometendo-se com o serviço da paz e da justiça. Ambos os textos são base para compreender a questão da educação tratada na declaração *Gravissimum educationis* e seus desdobramentos, mais tarde, nas conferências episcopais latino-americanas, como a de Medellín.

A questão da educação está entre as mais importantes, aparecendo já na convocação da assembleia, por ser parte inerente à vida do homem:

Embora não tenha a finalidade diretamente terrestre, ela não pode desinteressar-se, no seu caminho dos problemas e dos trabalhos de cá de baixo. ...Daí a presença viva da igreja... daí a elaboração da sua doutrina social referente à família, à escola, ao trabalho, à sociedade civil, e a todos os problemas conexos (*HUMANAE SALUTIS*, 1967, p.10).

A Igreja Católica não se coloca, a partir da visão do Papa João XXIII, como mera espectadora dos acontecimentos, mas como protagonista no momento em que se opõe decididamente às ideologias materialistas e negadoras da fé, de antemão, mas se abre para discutir os problemas sociais que entende como primordiais, convocando essa assembleia conciliar. Ato que em si já é elemento que se contrapõe ao individualismo, porque pode ser encarado, em outras palavras, como uma abertura à discussão de problemas de forma coletiva.

Um dos procedimentos preparatórios para o concílio apontam esse desejo de participação da igreja de todo o mundo nesse processo, o papa envia uma carta por meio do secretário de estado, cardeal Tardini, em que argumenta sobre o desejo de conhecer as opiniões, pareceres e sugestões de temas para a preparação do concílio. Um dado interessante é que o Brasil foi o país com a média mais alta de respostas dessas cartas, com 79% de retorno. Dom Helder Câmara, na época bispo do Rio de Janeiro, mandou como sugestão de temas a questão da pobreza, o subdesenvolvimento e o diálogo com o mundo moderno. China e outros países comunistas foram impedidos pelos chefes de seus países.

Todo esse movimento, grandioso do ponto de vista da intencionalidade de participação de toda a Igreja, também representa uma experiência institucional inovadora quando se observa em perspectiva de comparação ao Concílio Vaticano I, em 1869, convocado por Pio IX. No qual houve a participação de 764 padres e durou apenas três meses, pois foi interrompido abruptamente pela guerra franco-prussiana. Este nunca tornou a acontecer devido às duas guerras mundiais que aconteceram depois.

Forças conservadoras permaneceram, ao longo das discussões do Vaticano II, bastante presentes nas redações dos textos conclusivos, que inclusive não podem ser lidos sem essa ressalva. Libânio (2005) afirma que João XXIII decretou, com o anúncio do Concílio, o fim de um longo período de cristandade. Se até então a Igreja havia caminhado num longo processo de dominação no qual a hierarquia eclesial misturava-se com o poder real de “comando do mundo”, com a novidade do concílio, outra perspectiva seria possível.

Mesmo às portas de se completar 50 anos do término do Concílio Vaticano II, as disputas de sentido acerca dele, do que representou e representa para a Igreja Católica em sua relação com a sociedade, ainda existem. Falar sobre o Vaticano II é, obrigatoriamente, posicionar-se. Há, basicamente, duas leituras possíveis: a de

continuidade e a de ruptura. A primeira vê o Vaticano II na mesmíssima linha dos concílios anteriores, o de Trento e o Vaticano I. É como se o interpretante repetisse o conhecido verso do Eclesiástico (1,10): *nihil sub sole novum* – nada de novo sob o sol; como se buscasse olhar em primeiríssimo plano para o caráter permanente, valorizando a tradição. A leitura de ruptura, por sua vez, salienta o elemento de novidade do Vaticano II e considera principalmente as diferenças entre ele e os anteriores. A escolha das lentes – de continuidade ou de ruptura – não é ingênua. Ao contrário, nasce de preferências ideológicas. Nesta dissertação, optou-se pelo olhar a partir da ruptura, ancorado no filósofo e teólogo jesuíta João Batista Libânio. Antes, porém, de transitar por esta linha, buscar-se-á apresentar alguns pontos de “tensão interpretativa” sobre o Concílio Vaticano II.

Para os que privilegiam a leitura de continuidade, a Igreja Católica entrou em uma crise depois do concílio. O “*aggiornamento*” (atualização), palavra de ordem do Vaticano II, teria sido entendido de maneira errada. O pesquisador Luis Guilherme Fernandes Pereira, no artigo *A crise pós-conciliar*, oferece um panorama do ponto de tensão, posicionando-se a favor da continuidade:

As diversas mudanças sociais fizeram que o Beato João XXIII, papa, de veneranda memória, convocasse um Concílio Ecumênico e Pastoral para realizar um “*aggiornamento*”, ou seja, fazer a Igreja encarar a nova situação social (mas não adaptá-la a ela, como dizem certos críticos do Concílio). (PEREIRA, 2008)

Encarar a nova situação ou adaptar-se a ela? À Igreja caberia, de acordo com os continuístas (e aqui não vai qualquer ideia pejorativa, ainda que o termo possa ter conotação negativa), olhar para a realidade efervescente da década de 1960 – em que os jovens rompiam com o modelo familiar tradicional e se aventuravam na descoberta da liberação comportamental – e, baseada na autoridade da tradição, reafirmar o magistério eclesial.

A adesão a uma espécie de “modernismo” depois do Concílio Vaticano II é alvo de críticas até hoje para quem opta pela leitura de continuidade. Mais: tal adesão seria a responsável pelo crescimento de idéias anticlericais, que favoreciam, a partir da Igreja, o olhar marxista sobre a sociedade. Até mesmo a crise nas vocações ao sacerdócio é atribuída a este “modernismo”.

O resultado foi devastador: seminários foram fechados, vocações desapareceram; envoltas em ideias materialistas e egoístas, as pessoas passaram a ter menos filhos: as famílias diminuíram e, conseqüentemente, o número de batismos e vocações; os professores e artistas de tevê

tornaram-se mais influentes na (de)formação moral das pessoas que seus párocos. A piedade cristã arrefeceu, a obediência ao Santo Padre foi esquecida, Jesus foi transformado num hippie (em muitos casos, num socialista avant-la-lettre emasculado). A liturgia sofreu, em nome das mais estapafúrdias desculpas, profanações sem fim. A Igreja perdeu força política no combate às ideias anti-humanas, embora tenha mantido, em grande parte, sua credibilidade entre a população. Nada disso é novidade ou surpresa, vemos isso olhando para os lados, em nossa vida eclesial. Raras paróquias estão livres desses problemas. (PEREIRA, 2008)

O atual papa emérito Bento XVI, notadamente alinhado ao lado oposto à leitura de ruptura, ao reconhecer os frutos do Vaticano II critica, por contraposição, a inadequada hermenêutica utilizada – a que “causou confusão” – e se questiona sobre o porquê da recepção tumultuada dos textos do Concílio.

[...] Os problemas da recepção derivaram do facto de que duas hermenêuticas contrárias se embateram e disputaram entre si. Uma causou confusão, a outra, silenciosamente mas de modo cada vez mais visível, produziu e produz frutos. Por um lado, existe uma interpretação que gostaria de definir "hermenêutica da descontinuidade e da ruptura"; não raro, ela pôde valer-se da simpatia dos mass media e também de uma parte da teologia moderna. Por outro lado, há a "hermenêutica da reforma", da renovação na continuidade do único sujeito-Igreja, que o Senhor nos concedeu; é um sujeito que cresce no tempo e se desenvolve, permanecendo porém sempre o mesmo, único sujeito do Povo de Deus a caminho. A hermenêutica da descontinuidade corre o risco de terminar numa ruptura entre a Igreja pré-conciliar e a Igreja pós-conciliar. Ela afirma que os textos do Concílio como tais ainda não seriam a verdadeira expressão do espírito do Concílio. (BENTO XVI, 2005)

As duas leituras – de continuidade e de ruptura – ainda disputam primazia hermenêutica sobre o Vaticano II. Ambas, contudo, reconhecem a importância do Concílio para a Igreja Católica. A única resistência integral ainda existente ao Vaticano II vem da Fraternidade Sacerdotal São Pio X, fundada por dom Marcel Lefebvre, justamente por considerar alguns pontos do concílio contrários à tradição da católica. Uma resistência, portanto, ultraconservadora. Lefebvre morreu em 1991, sem reconciliação com Roma (CHENTA, 2013).

Essa dissertação se constrói ancorada nas interpretações do teólogo João Batista Libânio, justamente por partir do princípio de que o olhar de mudança traz maiores possibilidades de diálogo com o mundo contemporâneo. O autor traduz como as grandes novidades trazidas pelo concílio aquilo que ele chama de inversões de movimento. Uma delas seria o entendimento que a igreja apresenta acerca de si mesma. Uma Igreja que anteriormente era compreendida como sociedade perfeita passa a ser concebida como mistério.

Os aspectos de sociedade eram o foco principal da igreja até então, hierárquica, católica, romana, conforme Pio XII

Interessou ao concílio trabalhar o significado da fé cristã para um sujeito situado em um tempo e em um espaço modernos. (LIBÂNIO, 2005, Pg 77) Surge uma valorização da intersubjetividade, da relação interpessoal, da aspiração à participação e da potência para a vida em comunidade dos homens e das mulheres modernos.

Libânio auxilia a pensar as grandes mudanças que surgem no interior da instituição a partir das mudanças em termos de linguagem e mesmo de postura filosófica. Do ponto de vista da linguagem, a mudança se constituiu fundamentalmente na passagem de uma linguagem dogmatista ortodoxa para uma linguagem hermenêutica. E, tratando-se de filosofia, aponta para uma síntese dialética entre ontologia e história.

Outros deslocamentos linguísticos são absolutamente importantes pois levam a mudanças de percepção da Igreja sobre si mesma e a sociedade sobre a Igreja.

“...fala-se agora de um Deus percebido a partir da experiência humana. Não é a fé que pergunta à fé, mas o ser humano que propõe a sua fé questões provocadas pela modernidade.

A subjetividade, a experiência humana, a existencialidade tornam-se fonte de interpretação da palavra de Deus. Assume-se uma perspectiva eminentemente hermenêutica... Com a centralidade na existência, a temática da liberdade adquire relevância.

Caminha-se para a valorização do sujeito. Enfrenta-se o problema da relatividade da verdade dos valores sem cair-se no relativismo crasso. Abandona-se uma teologia escolar para uma teologia que fale à vida das pessoas. Desloca-se da tradição para a decisão pessoal. A matriz Vaticano II insiste no aspecto relacional. (LIBÂNIO, 2005, p79).

Essa imagem da perspectiva dos deslocamentos linguísticos como base do Concílio Vaticano II é fundamental para problematizar os conceitos presentes nos documentos conciliares. Pois existe um “novo ar” a respirar, um “outro jeito” de conceber a vivência da fé no mundo católico com conseqüências institucionais e do ponto de vista das diretrizes importantes, já que os dois aspectos se complementam: o corte consciente com a tradição, a que se chama habitualmente "moral dos manuais" e "moral casuística", e a proposta de nova metodologia e de novos parâmetros. Nos textos conciliares encontramos uma forma diferente de desenhar a ética teológica. (TRIGO, 2009)

4.2 Constituição apostólica *gaudium et spes*

O documento foi promulgado pelo papa Paulo VI em 7 dezembro de 1965, na véspera do encerramento do Vaticano II. Trata-se de uma constituição pastoral, ou seja, de um documento que, embora apresente um caráter estrutural, leva em consideração um momento conjuntural. (SIGNORELLI, 2005). Apresenta uma leitura sobre as questões do mundo de então, que envolviam a vida cotidiana do homem.

Trigo (2005) questiona se não seria o documento mais emblemático do concílio, já que manifesta uma atitude nova da Igreja nas suas relações com o mundo e a “modernidade”. A *Gaudium et Spes* está dividida em duas grandes partes.

Primeiro coloca em perspectiva o homem, sua subjetividade e suas relações e num segundo momento o que apresenta como “problemas urgentes”, todo o contexto de vida social do humano. A questão da “dignidade da pessoa” aparece como eixo do documento. A expressão é citada várias vezes ao longo do corpo textual, nas suas diversas partes e divisões em capítulos. Essa dignidade é inata e inerente a TODA pessoa, sem exceções. Daí o bem comum como premissa básica para garantir esse direito e a comunidade como maneira organizativa do bem comum. A educação e o trabalho são vias de ação do homem para assegurar, para si e para todos, a dignidade.

4.2.1 QUEM É ESSE HOMEM?

No capítulo I, que trata da dignidade humana, o homem é colocado como “*centro e ápice de todas as coisas*”.(...) como um “*ser social, não podendo viver nem crescer senão em relação com os outros.*” Homem esse interpelado por mudanças profundas no universo. A evolução da ciência, que aprimora a técnica, adquire uma importância cada vez maior no agir humano. Um homem que conhece melhor seu passado e que tem possibilidades de analisar e planejar seu futuro a partir do progresso das ciências biológicas, psicológicas e sociais.

Homem que vê suas comunidades locais tradicionais passarem por transformações (famílias patriarcais, clãs, tribos, aldeias,...). Homem que se percebe interpelado por uma sociedade do tipo industrial; a vida nas cidades ganha mais força pelo aumento da população bem como pelo incentivo de um modo de viver urbano.

Através da mudança de cultura esse homem se define principalmente pela sua responsabilidade para com seus irmãos e para com a história. E como autor, centro e fim da vida econômico-social.

4.2.2 DA COMUNIDADE E O BEM COMUM

No capítulo II, o texto se dirige à comunidade humana, destacando, no artigo 23, que:

“o entendimento fraterno entre homens e mulheres do muno inteiro não depende propriamente desses progressos, senão da profunda comunhão entre as pessoas, fruto do respeito mútuo à dignidade espiritual de cada um.” (GS)

O conceito de bem comum é apresentado no item 26 e está posto como a soma de todas as condições sociais que permite, tanto às pessoas como grupos humanos, alcançarem mais fácil e plenamente a perfeição a que foram chamados.

O ser humano tem direito de levar uma vida verdadeiramente humana: alimento, roupa, moradia, liberdade na escolha do seu estado de vida e na constituição de sua família, educação, trabalho, reputação, respeito, informação objetiva, liberdade de agir segundo a norma de sua própria consciência reta, privacidade de gozo de uma justa liberdade, inclusive religiosa. (GS, 1400)

Numa ordem social justa, o bem das pessoas passa na frente do progresso meramente econômico, de tal forma que a ordem das coisas está sujeita ao bem das pessoas, e não vice-versa.

A utopia da igualdade entre os homens é a premissa básica do bem comum aparecendo de maneira quase “inocente” no texto já que não faz nenhuma leitura mais profunda sobre o sistema capitalista e suas regras, as quais precisam garantir a desigualdade para manter a sobrevivência do sistema. Dessa maneira, leia-se sobre a igualdade e as diferenças no artigo 29:

Reconheça-se cada vez melhor a igualdade fundamental entre todos os humanos: todos são dotados de alma espiritual, foram criados por Deus, têm idêntica origem e mesma natureza, foram salvos por Cristo e são destinados a participar da mesma vocação divina. (GS 1409)

Nem todos se equivalem quanto à capacidade física, intelectual e moral, mas contraria o propósito divino e deve ser rejeitada e superada toda a discriminação por causa do sexo, da raça, da cor, da condição social, da língua e da religião, que afeta os direitos fundamentais da pessoa, tanto pessoais como sociais. (GS 1410)

Além disso, apesar da justa diversidade que possa existir entre os seres humanos quanto a maneira de viver, a dignidade pessoal, que é a mesma em cada um, exige que as condições de vida de todos sejam cada vez mais humanas e equitativas.

As grandes desigualdades econômicas e sociais entre as pessoas ou os povos da mesma e única família humana são vergonhosas e contrárias à justiça social, à equidade, à dignidade da pessoa, à paz social e internacional. (GS 1411)

No artigo 30, a superação da ética individualista aparece como luta desta comunidade humana que só poderá de fato ser empenhada ao passo que o pensamento a respeito de si mesmo mude e cada homem tome para si as necessidades do outro, colocando-se, na vida, em postura de serviço.

A necessidade da vida em comunidade é denotada por duas vias. No artigo 32, como objetivo da criação: “Deus não criou o seres humanos para viverem isolados, mas para formarem uma comunidade social.” Dado como regra a partir de um dogma de fé. E no artigo 42, com outra linguagem, aparece sob a perspectiva da liberdade de conversão, a motivação para a vida comunitária não se dá do ponto de vista da exigência externa, como norma ou regra, *“a verdadeira união externa provém da união de mentes e corações, da fé e da caridade”*.

Condição para alcançar o bem comum: profundas reformas da vida econômica e social, assim como uma verdadeira conversão e uma radical mudança de comportamento por parte de todos. (GS 63, 1537) Pecam gravemente contra o bem comum aqueles que, salvo em caso de migração, mantêm inutilizados os recursos que dispõem, privando sua comunidade dos bens materiais e espirituais de que necessita. (GS, 1541)

O bem comum é o conjunto das condições sociais de vida que permite às pessoas, às famílias e aos grupos humanos se realizarem amplamente, da maneira mais perfeita possível. (GS, 1567)

4.2.3 Educação e trabalho

Educação e trabalho foram colocados lado a lado nesta dissertação porque ambas são meios de garantir que o homem tenha consciência de si e do mundo em que vive e por poderem ser geradoras de alternativas que garantam o bem comum e a assegurem a dignidade humana. O documento, ainda em sua primeira parte, trata da atividade humana como um todo, não necessariamente denominada de trabalho, pois apresenta uma preocupação com o agir humano em suas diferentes dimensões.

Em quatro excertos, tem-se ideia de como a Gaudium et Spes entende esta ação do homem em sociedade e para onde ela se orienta.

O ser humano procurou sempre se desenvolver com inteligência e trabalho. Hoje, porém, graças à ciência e à técnica, aumenta de tal forma seu domínio sobre o universo, com a colaboração de todos os povos da terra, que a família humana se reconhece, no mundo inteiro, como sendo uma comunidade. (GS 1423)

Mulheres e homens que trabalham diariamente para obter seu próprio sustento e de suas famílias estão a serviço da sociedade. (GS 1426)

A mensagem cristã em nada se opõe à construção do mundo, nem cria obstáculos a que se faça o bem. Pelo contrário, acentua o dever de o ser humano desenvolver todas as suas potencialidades. (GS 34)

A atividade humana está ordenada ao bem do ser humano, de que procede. Ao agir, o ser humano não apenas muda as coisas e a sociedade, mas se realiza como tal: aprende, desenvolve suas capacidades, volta-se para o outro. (GS 35)

Assim, tudo que se possa fazer para obter maior justiça, desenvolver a fraternidade e tornar mais humana a sociedade, é mais valioso de que qualquer progresso técnico. Essa é uma norma primordial da atividade humana, portanto, também se pode pensá-la como uma ética do trabalho.

A educação não aparece contemplada neste documento de maneira ampla e profunda. É abordada sobre o espectro da cultura, por isso também se fará um movimento para apreender as questões relativas a esse tema. “Cultura” indica tudo o que o ser humano desenvolve e que aperfeiçoa os seus diferentes dons da alma e do corpo. Procura dominar a terra com seu conhecimento e seu trabalho. (GS 53)

O documento reconhece ainda que há pluralidade de culturas, diversas maneiras de utilizar as coisas, de trabalhar e de se exprimir, de prestar culto religioso, de educar, de legislar e de organizar as instituições sociais, de progredir no saber e nas artes e de cultivar o belo.

O concílio aponta para uma mudança de cultura no mundo moderno no momento em que as pessoas passaram a ter mais consciência de sua responsabilidade na história e na própria cultura. Pontua como nova forma vida e característica da cultura na conjuntura da época o extremo valor dado às críticas e conclusões das ciências exatas, a cultura de massa, a intensificação da comunicação.

A fundamentalidade da difusão da cultura para todos surge como apelo ao direito básico à educação para garantir a participação da vida humana através do trabalho e assim possibilitar concretamente a contribuição também para o bem comum.

A família deve ser tradicionalmente mantida como berço da educação e cultura, espaço de iniciação à vida cultural pela experiência amorosa. Não se apresenta aqui as influências que a nova cultura pode provocar nas configurações familiares, como se os elementos de novidade trazidos pela modernidade pudessem afetar a educação como se esta fosse algo externo, apresentado, dado de presente antes de ser vivido.

O concílio visualiza que na cultura houve uma multiplicação de possibilidades de educação, o primeiro elemento elencado é a difusão da imprensa e dos outros meios de comunicação cultural e social. Outras possibilidades com a redução do tempo de trabalho na prática do lazer, variação de atividades no tempo livre, viagem, prática do esporte. Existe nesse ponto um clima de otimismo sem muita profundidade no desenvolvimento das idéias, esses elementos são elencados sem questionamentos sobre consequências ou possibilidades reais para que parcela afinal da população.

A partir do capítulo III surge a pergunta: Como o concílio entende ser possível promover a dignidade humana nas esferas econômica e social?

A economia se caracteriza hoje por um domínio cada vez maior do ser humano sobre a natureza, pela intensificação e aprofundamento das relações de mútua dependência entre os cidadãos, os grupos humanos e os povos.(GS 63, 1534)

O concílio critica os grupos que se orientam unicamente por motivos de ordem econômica tornando a vida somente tomada de sentido na busca de vantagens materiais.

Num momento em que o desenvolvimento econômico teria condições de se fazer de maneira racional e humana, com a progressiva diminuição das desigualdades sociais, estas estão se tornando, pelo contrário, cada vez mais graves, com a deterioração econômica dos mais fracos e o desprezo pelos pobres.

Para uma enorme e crescente multidão, falta o absolutamente necessário, enquanto alguns, mesmo em regiões pobres, vivem na maior opulência, dissipando riquezas. O luxo e a miséria convivem lado a lado. O poder de decisão está concentrado nas mãos de uma minoria, enquanto a maioria carece até da possibilidade de tomar qualquer iniciativa ou de assumir responsabilidades, vivendo e trabalhando em condições indignas do ser humano. (GS 1535)

Produzir, porém, não quer dizer principalmente aumentar a quantidade de produtos, o lucro ou o domínio sobre a natureza, mas ter em vista as necessidades

humanas na sua integralidade, compreendendo as materiais e as de sua vida intelectual, moral, espiritual e religiosa. (GS 64)

O desenvolvimento deve estar sob o controle humano. Não apenas de alguns, pessoas ou grupos, que desfrutam de imenso poder econômico, da comunidade política ou de algumas nações todo-poderosas. É indispensável que, em todos os níveis, o maior número possível de pessoas e, em nível internacional, todas as nações, participem ativamente da responsabilidade econômica pelo planeta. (GS 65)

São erradas as doutrinas que, sob alegação de falsa liberdade, opõem-se às reformas. Também erradas aquelas que, desprezando os direitos fundamentais das pessoas, dos grupos humanos, tudo sujeitam à organização coletiva da produção. (GS 1540)

O trabalho humano para a produção e distribuição de bens ou na prestação de serviços é o que há de mais importante na economia, de acordo com o expresso na *Gaudium et Spes*. Tudo o mais são simples instrumentos. Tanto autônomo como assalariado, o trabalho procede diretamente da pessoa, que imprime sua marca nas coisas e as sujeita à sua atividade. Normalmente, o trabalho é a fonte de sustento do trabalhador e de sua família, mas é também um meio de colaborar com seus iguais, exercer a caridade e aperfeiçoar o mundo criado por Deus. (GS, 1546)

Leia-se: “Compete à sociedade, concretamente, ajudar os cidadãos a encontrar trabalho. Por sua vez, a remuneração do trabalho deve permitir que se leve dignamente a vida material, social, cultural e espiritual, de acordo com a função e a produtividade de cada um, com as condições da empresa e do bem comum (1546)”.

O direito dos trabalhadores de criar livremente suas organizações é um dos direitos fundamentais da pessoa. Quando essas organizações os representam de fato, contribuem para corrigir defeitos da economia. Esta participação, juntamente com a progressiva formação social e econômica, fará aumentar nos trabalhadores a consciência de seu papel e de suas responsabilidades e do seu dever de se comportar como associados na promoção do bem comum.

Dentro do raciocínio de defender o bem comum, no momento em que a Igreja se propõe falar da questão da terra, se posiciona dizendo que a terra é destinada a todas as pessoas e todos os povos. Todas as formas de propriedade estão subordinadas a esse princípio de destinação universal dos bens da terra. Aqueles que usam desses bens não os podem considerar simplesmente como seus, mas

como bens comuns, que devem aproveitar a todos, embora cada um tenha direito ao que lhe é suficiente para viver com sua família.

Dentro das possibilidades de cada um, que os bens possuídos sejam realmente comunicados e empenhados, principalmente em favor das pessoas e dos povos que podem se desenvolver com esse auxílio. (GS, 1551)

Considerem igualmente as necessidades urgentes das nações ou das regiões menos desenvolvidas. No que diz respeito às transações monetárias, respeitem o bem da nação e dos outros países, procurando evitar que a inflação imponha sacrifícios injustos aos mais fracos. (1553)

A propriedade e a posse de bens exteriores são expressão da pessoa. Daí a importância de todos, pessoas e comunidades, terem acesso à propriedade. (1554) A desapropriação só pode ser feita pela autoridade competente, em função das exigências do bem comum. Compete igualmente à autoridade evitar que se abuse do direito da propriedade, em detrimento do bem comum.

Trigo (2005) atenta para o fato de que pela vastidão dos temas tratados, a economia dos textos conciliares e também pelo longo e atribulado processo de redação, são detectadas neste documento omissões, imperfeições e mesmo sobreposições de perspectivas teológicas nem sempre coerentes. Ele aponta ainda a categoria diálogo como a principal chave da proposta pastoral apresentada na *Gaudium et Spes*. Uma igreja que se percebe de maneira diferente da hierárquica absoluta de até então e como diferente necessita comunicar-se também de outra forma. Abre então espaço para falar com todos os homens, reconhece esse homem com autonomia, um homem histórico, e se põe atenta aos “sinais dos tempos”. Esse diálogo então precisa partir da Igreja com o mundo, com o homem e entre todos os homens.

4.3 Constituição dogmática *lumen gentium*

A *Lumen Gentium* é uma constituição dogmática, portanto um documento estrutural, independente de qualquer conjuntura (SIGNORELLI, 2005). Embora se faça necessário uma compreensão contextualizada desse documento no que diz respeito ao comportamento da Igreja antes do Vaticano II e as batalhas travadas no evento até este documento ser aprovado.

Este documento é a esteira para a compreensão da *Gaudium et Spes*, pois permite à Igreja pensar o mundo e seus problemas atuais a partir da maneira como

compreende a si mesma. É neste documento que a Igreja deixa de ser o centro e assume uma visão cristológica, ou seja, Cristo sendo a luz dos povos.

Libânio (2004) chama esse movimento de virada copernicana, analisando num primeiro momento a maneira como a Igreja se relaciona com o mundo anteriormente ao concílio, numa relação eclesial que dominou por séculos inclusive o poder político. Bem como o afastamento que a Igreja vai assumindo do Jesus da história. Os papas então vão se colocando ao longo da história como um Cristo glorioso e não como Jesus humilhado na carne. O que justifica que alguns autores apresentem a noção de estado de cristandade diferente da noção de cristianismo.

A ideia de diferenciar estas duas instâncias ganha, a partir de agora, mais sentido. Pois a partir da *Lumen Gentium* se garante através do documento a retomada do olhar para o Jesus histórico como fonte da vivência da fé e centro da vida institucional da Igreja Católica também.

Depois que o Cristianismo saiu das catacumbas, casou-se com o Império Romano na figura dos Imperadores Constantino e Teodósio no IV século. Lentamente se impôs o cesaropapismo a ponto de Imperadores convocarem e até presiderem a Concílios, influenciando nas decisões doutrinárias. As razões, que os moviam, não brotavam da defesa da fé, nem do próprio Cristianismo, mas da manutenção da unidade do Império até sua queda. Sob outras formas, a intromissão do poder político sobre a Igreja católica, expressão histórica única de Religião na Europa daqueles idos, se fazia por meio da influência nas nomeações de papas e bispos, de doações e de reservas territoriais à custa da perda de liberdade interna da Igreja. Lentamente se processa a virada do prato da balança. O poder clerical cresce, grita independência ou morte em face do poder político, para arvorar-se em superior e controlá-lo. Basta ler alguns itens do famoso *Dictatus Papae* de Gregório VII (1073-1085). Que só o Papa pode ser chamado de universal; só ele tem o poder de depor e repor bispos; só ele pode levar insígnias imperiais; que todos os príncipes devem beijar-lhe os pés; que lhe seja lícito depor imperadores. E continua a ladainha de poderes e grandeza do papa. A simbiose entre Estado e Igreja católica se deu, agora, pelo outro lado. De dominada pelo Estado, a Igreja católica passa na Europa a senhora e dominadora do Estado. E os seus interesses corporativos ocuparam lugar preeminente respeito tanto aos bens materiais quanto à defesa dos ensinamentos dogmáticos e morais. (LIBÂNIO, 2011, p.1)

A razão humana toma o lugar da igreja como organizadora da sociedade no processo de secularização. A dimensão religiosa passa a fazer parte da vida íntima da pessoa. E dentro da Igreja há a possibilidade de mudança de postura que é reafirmada na *Lumen Gentium*, o Cristo-homem no centro da vivência da fé. Nessa perspectiva a Igreja nada mais é que povo que segue seus ensinamentos, seus exemplos. O que de fato alguns autores chamam então de cristianismo. Embora seja comum chamar a tudo de cristianismo, já que essa separação não havia nem

mesmo dentro da própria Igreja durante vários séculos. Comumente as críticas ao estado de cristandade aparecem como críticas ao cristianismo.

No terceiro parágrafo do documento existe uma tentativa de convencimento a si mesma de que sua interpretação de si sempre, no decorrer da história, foi linear, como se neste momento de concílio não estivesse acontecendo uma transformação tão importante. E como se o discurso e o comportamento pudessem estar distantes, ou negarem-se a tal ponto que então se olharia para a Igreja agora em seu discurso desconsiderando sua história comportamental. Como se fosse possível uma linha que desenhou desde sempre a conduta da instituição. Existem sim linhas duras que não haverão de se romper devido a lutas por aqueles que irão movimentar-se no sentido de não desejar alguma transformação. No desejo de manutenção de poder.

Ainda no artigo 1, a Igreja apresenta sua utopia: o dever que tem de promover a unidade perfeita de todos, em Cristo.

Que sentido pode haver no fato de o capítulo que trata sobre o “povo de Deus” estar posicionado antes do capítulo que versa sobre a hierarquia? A análise de Libânio aponta para algo altamente significativo. Segundo este autor, o esquema sobre a Igreja punha o capítulo sobre a hierarquia antes de tratar de todo o corpo dos fiéis. Era uma clara afirmação de que a vida dos fiéis na Igreja dependia e se originava da hierarquia. Esta estabelecia as verdadeiras balizas dentro das quais os leigos se situavam e se entendiam. Pio X tinha afirmado: “Só na hierarquia reside o direito e a autoridade de orientar e dirigir [...]. O dever da multidão é deixar-se governar e seguir com obediência a direção dos que a regem”.

A partir da discussão, os padres votaram de modo a inverter a ordem. Era uma questão teológico-simbólica a apresentação primeiramente do povo de Deus constituído pelo batismo e a hierarquia em seu serviço.

Obviamente, no capítulo III sobre a hierarquia, sobressai o peso de um documento dogmático, ele reafirma algumas ideias tradicionais, explorando-as, explicando-as, como é o caso da infalibilidade papal e a importância dessa hierarquia. Embora deva-se atentar para o artigo 24 sobre o ministério episcopal onde duas idéias quase contraditórias expressam dois sentimentos coexistentes numa mesma instituição.

Por um lado os bispos são sucessores dos apóstolos. “*Do Senhor, a quem foi dado todo o poder no céu e na terra*”, mais adiante no mesmo artigo 24: “*A função que o Senhor confiou aos pastores do seu povo é um verdadeiro serviço.*”

A questão de a tradição ser passada sucessivamente e assim garantida a continuidade de linhas segmentarizadas, estáticas, rígidas, fixas, é um traço importante apontado no artigo 25 sobre a “função de ensinar”, a qual aparece de forma vertical – nesse sentido antecipamos um diálogo com Makarenko dado que a tradição no entendimento deste autor também passa a ser vivenciada dispensando que se saiba o porquê.

4.4 Declaração *Gravissimum Educationis*

A declaração *Gravissimum educationis* foi aprovada em 1965, na sétima sessão das dez que compuseram os quatro períodos do Concílio Vaticano II, após ser debatido nas aulas conciliares nos dias 17 a 19 de novembro de 1964. Como tudo o que envolve o Concílio, não foi aprovado imediatamente. Os 21 discursos, os 671 votos modificativos e numerosas intervenções escritas fizeram com que a comissão modificasse e ampliasse o texto, que foi definitivamente votado nos dias 13 e 14 de outubro de 1965. Na sessão pública de 28-10-1965 a declaração recebeu a aprovação de 2290 padres conciliares e 35 votos negativos. O documento foi então promulgado pelo Papa Paulo VI.

Esse texto não pode ser compreendido distante da compreensão do Concílio como um todo, não só no sentido de um evento institucionalmente importante para a Igreja católica, mas como parte de um processo institucional contextualizado no tempo e na história. Um movimento com conseqüências percebidas e movidas nas Conferências Episcopais latino americanas que sucederam o Concílio. São discussões que seguem até os dias de hoje e, longe de obterem dentro da Igreja uma unanimidade, apontam caminhos, levantam questões, as quais procuramos identificar como podem contribuir com a educação na contemporaneidade.

Da mesma forma, esse texto também possui contextualizações institucionais específicas, sendo composto por outros textos e conteúdos já delimitados pela igreja católica por outros Papas no decorrer do século XX. Tanto esses outros textos merecem atenção para a compreensão da declaração, quanto os contextos pré e conciliares, como ainda um olhar para as lutas internas da própria Igreja, que também vão definindo os rumos dos textos conclusivos e da maneira como esta instituição dialoga e se relaciona com o mundo.

Esta é uma declaração que se origina então dessa intensa discussão que a Igreja Católica se propôs. Versa especificamente sobre o pensamento que o Concílio Vaticano II concluiu acerca da educação, em âmbito geral. Não se tratam de normas ou leis que regem as instituições de ensino, mas sim da importância que a Igreja vê na educação. Bem como quais valores norteiam esse pensamento. Já nesta mesma declaração está contida uma indicação importante para este trabalho, de que nos documentos das conferências episcopais encontram-se as informações das quais necessitamos para pensar essa questão em âmbito regional.

Neste sentido o concílio quer tratar da educação cristã, principalmente no ensino fundamental, estabelecendo alguns princípios a serem posteriormente desenvolvidos pelas conferências episcopais e adaptados às condições de cada região (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 2007, p.330).

A partir do entendimento de que o individualismo é predominante numa sociedade capitalista, mas principalmente partindo do princípio de que esta não é uma maneira saudável de viver em sociedade, já que, na prática, não observamos assegurados a todos o direito a uma vida digna, podemos perceber que a Igreja, enquanto instituição, demonstra em seu discurso preocupação tanto com a formação da individualidade quanto com a maneira como essa formação poderá contribuir para formar um ser humano voltado para as questões que permeiam toda a comunidade humana.

Gozam, portanto, do direito inviolável a uma educação que corresponda ao fim a que estão ordenados, à sua própria índole, sexo, cultura e tradições pátrias, aberta ao convívio fraterno entre os povos e favorável à unidade e à paz no mundo. A verdadeira educação busca a formação da pessoa em vista de seu fim último e do bem das sociedades às quais pertencem os seres humanos e nas quais são chamados a desempenhar seu papel como adultos (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 2007, p.330).

É possível haver convívio fraterno entre os povos diante de desigualdades de condições de existência tão gritantes quanto as que existem em sociedades capitalistas? Desigualdades estas que a liberdade individual apregoada pelo paradigma liberal não tem o objetivo de romper, por compreender que o indivíduo tem condições de realizar os movimentos necessários para sua subsistência. Já que é livre para fazer as escolhas que melhor atendem aos seus próprios interesses como, por exemplo, vender sua força de trabalho ao preço que lhe convir, que lhe for

mais justo de acordo com o quanto gastou de energia, de tempo para realizar tal tarefa.

É sabido que a divisão social do trabalho não permite que o valor atribuído ao trabalho seja proporcional ao que realmente vale este trabalho. Essa quantificação das relações, típica das sociedades capitalistas, não tem como prever um convívio fraterno, pois isso exige que as pessoas não desejem lucrar com as relações de trabalho, mas sim desejem que todos possam usufruir de boas condições de trabalho e de sobrevivência da mesma maneira.

A percepção de que a verdadeira educação forma a pessoa para que se preocupe com o bem das sociedades as quais pertencem vai de encontro à noção de individualismo, pois se for considerada a questão em escala macro, tendo em vista o individual como local e o coletivo como a sociedade mundial, tem-se a seguinte abordagem. Hoje há sociedades utilizando seu poder econômico para dominar diferentes territórios, tomando conta de economias regionais e países mais fracos, sem questionar que prejuízos do ponto de vista cultural ou econômico podem estar causando àquelas sociedades. Ou mesmo a que custo do ponto de vista global, ou seja, ambiental, seu sistema de lucro se vale.

Assim, formar pessoas preocupadas com o bem das sociedades significa formar pessoas dispostas a não encararem seu bem estar primeiramente, como únicos, pessoas com capacidade crítica e autocrítica para questionar o que significa desenvolvimento social, para que serve, a quem atinge e de que forma atinge a humanidade.

Outro elemento importante é a percepção que a Igreja tem de que toda a sociedade é responsável pela formação humana. Paralelamente quero refletir sobre o tema da liberdade. Embora não haja uma explanação maior sobre o tema da liberdade - pelo menos não neste texto - ao declarar que os pais são responsáveis, juntamente com as demais instituições, por essa formação humana, a Igreja se contrapõe à noção de liberdade dos liberais, que entendem o processo coletivo como cerceador da liberdade individual.

O espírito se dobra ao jugo; mesmo no que faz por prazer o conformismo é a primeira coisa em que se pensa; as pessoas desejam em grupo; exercem a escolha apenas entre coisas comumente feitas; fogem da peculiaridade de gosto e da excentricidade de conduta como de crimes, até que, à força de não seguirem a própria natureza, não tem mais natureza a seguir; as suas capacidades humanas mirram e morrem; tornam-se incapazes de desejos fortes e de prazeres naturais, e não apresentam, em regra, opiniões

e sentimentos brotados do íntimo, propriamente seus. É essa, entretanto a condição desejável da natureza humana? (MILL, 1859, p.103).

Porém, uma contra-questão surge para auxiliar nesta argumentação. É condição desejável da natureza humana que apenas algumas pessoas tenham acesso a uma rede social, educacional e de condições básicas de vida e saúde, possibilitando assim desenvolverem-se em ambiente que estimule toda a sua capacidade individual e criativa?

O esforço de Stuart Mill em garantir liberdade individual enquanto potencial humano de espontaneidade⁴, capaz de transformar a realidade, é legítimo. Porém, quando a Igreja apresenta toda a sociedade como responsável pela formação humana, sugere entender que as relações são feitas de afetações. E estas provocarão, sim, diferentes opiniões e desejos, tendo como o objetivo principal, o bem de toda a comunidade humana.

Os pais devem criar um ambiente familiar de amor e piedade para com Deus e para com os outros, favorável à educação integral, pessoal e social dos filhos. Além dos pais e daqueles a quem confiam o papel educador de seus filhos, a sociedade tem também deveres e direitos em matéria de educação, decorrentes de seu papel de promoção do bem comum... De acordo com o princípio da subsidiariedade, apoiar as iniciativas dos pais e dos que se propõem a se ocupar da educação, vindo em suprimento de suas necessidades e até mesmo realizar o trabalho educacional, levando em conta o desejo dos pais, criando inclusive escolas e institutos públicos, quando o bem comum o exigir (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 2007, p.332).

Como já foi observado na convocação do concílio, a Igreja enquanto instituição se apresenta absolutamente contra qualquer ideologia que seja negadora da fé. Como não poderia deixar de ser, não encontramos nesse texto elementos que nos remetam diretamente às ideias de Marx, porém uma aproximação discursiva importante acontece no que tange o conceito de Marx de desenvolvimento omnilateral, que compreende o ser humano tendo a possibilidade de desenvolver-se em sua plenitude, corporal, intelectualmente, na perspectiva do trabalho, socialmente, enfim, quantas perspectivas mais forem possíveis ao ser humano. É importante atentar ainda para o que a Igreja chama de recursos pedagógicos:

A igreja dá igualmente importância a outros recursos pedagógicos, que procura compenetrar e elevar segundo seu espírito. São recursos pertencentes ao patrimônio comum da humanidade e que tem grande

⁴ Compreendida aqui no sentido moreniano como capacidade de dar respostas novas á situações novas ou velhas (MORENO, Psicodrama, p.86).

impacto na formação das pessoas, como os meios de comunicação social, os grupos de exercícios corporais e prática de esportes, as diversas associações de jovens, especialmente as escolas (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 2007, p.333).

Na verdade, como não se vê apontado nesta citação a questão do trabalho, realmente não se poderia dizer que há o compromisso do desenvolvimento do homem omnilateral de Marx e que tanto Makarenko prezou, mas de fato há uma preocupação com um desenvolvimento mais amplo do que o unilateral, ditado pela divisão social do trabalho, o qual se inicia muito cedo se toma-se como exemplo a batalha para passar no vestibular, que sacrifica disciplinas como educação artística, educação física e atividades de lazer. A própria indicação de “associações estudantis” já aponta para a busca de processos coletivos como importantes para o desenvolvimento.

A ideia de que a escola é a instituição mais importante enquanto recurso educativo não é uma novidade do Concílio Vaticano II. Esta referência já consta na encíclica *Divini Illius Magistri*, sobre a educação da juventude, datada de 1956, um discurso proferido pelo Papa Pio XII à Associação dos Educadores Católicos da Baviera. Porém tem seu desenvolvimento próprio após o Concílio:

Dentre todos os recursos educativos, a escola ocupa o primeiro lugar. Em virtude de sua missão, exercita de maneira assídua as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade crítica, introduz no patrimônio cultural das gerações passadas, promove a sensibilidade para com os valores, prepara para a vida profissional, cria um convívio amigável e aproxima uns dos outros alunos de diversas índoles e condições, favorece o desenvolvimento da compreensão recíproca entre as pessoas. A escola constitui uma espécie de centro de cujas atividades participam, com proveito de todos, famílias, professores, diversas associações de caráter cívico, cultural e religioso, a sociedade civil e, a seu modo, toda a comunidade humana. (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 2007, p.334).

Vários elementos neste discurso chamam a atenção. Primeiramente, o entendimento de que a escola possui vários papéis, para além de transmissão formal do conhecimento: “desenvolver a capacidade crítica”, “promover a sensibilidade para valores”, por exemplo, são elementos importantes quando se pensa uma formação ampla do ser humano. A preparação para a vida profissional aparece como um elemento entre tantos outros e não como o mais importante. E mais uma vez a “compreensão recíproca entre as pessoas”, que a “comunidade humana” possa usufruir de algum modo desse espaço que é a escola, são elementos que apontam para uma visão que pretende romper com o individualismo.

Desenvolver a capacidade crítica, apropriar-se de elementos para questionar a si mesmo e ao mundo em que se vive. Elementos dos mais diversos, físicos, intelectuais, sensíveis. É preciso Filosofia para haver crítica. Tanto do ponto de vista da compreensão da evolução do pensamento humano, quanto do exercício do ato de filosofar em si. Pelo menos se a intenção for de uma crítica com potencial de refletir sobre a sociedade. O individualismo não tem como objetivo principal refletir sobre a sociedade a não ser para apontar as melhores maneiras de garantir que ele próprio tenha sua liberdade garantida. Logo, sob esse pressuposto a capacidade crítica não fica num patamar tão alto entre prioridades, já que tem coisas mais importantes para aprender para alcançar os objetivos individuais. Já que vamos todos ser explorados como mercadorias, que sejamos mercadorias caras.

Da mesma maneira, promover sensibilidades para valores está completamente na contramão do individualismo, pois sob esta lógica o único valor fundamental é o “EU”.

De modo especial quero assinalar a questão “introduz no patrimônio cultural das gerações passadas”. Embora essas características todas não sejam desenvolvidas uma a uma no texto, essa preocupação com o passado remeteu a toda a organização de Makarenko, no sentido de que sua coletividade se forma a partir de algo do contexto, do vivido, a própria questão da militarização, a instituição de tradições arraigadas. Embora com o tempo os colonistas passam a adotar as tradições sem muito questionarem de onde elas vêm, existe um “remeter-se” ao passado, pelo menos no sentido de construção do processo que dá o tom daquele lugar, daquela maneira de viver.

Para Makarenko, a escola tem importância muito grande também, com algumas diferenças de papel, mas a ideia de “centro” é uma aproximação importante, embora devamos dizer que a autoridade que a escola tem para Makarenko é realmente intensa, ultrapassando inclusive a autoridade da família. E talvez aí esteja um distanciamento entre estes dois pensamentos, deduzidos do fato de que não encontramos no texto uma autoridade maior concedida à escola, mas sim uma corresponsabilidade entre as duas instituições, família e escola.

Ao dar vida aos filhos, os pais assumem a obrigação de educá-los. Devem ser reconhecidos como primeiros e principais educadores...Os pais devem criar um ambiente de amor e piedade para com Deus e para com os outros, favorável à educação integral, pessoal e social dos filhos (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 2007, p. 332).

E essa noção de corresponsabilidade pela educação, para a Igreja, deve superar as duas instituições primeiras, e deve ser ampliada para uma responsabilidade comum: “Além dos pais e daqueles a quem confiam o papel educador de seus filhos, a sociedade tem também deveres e direitos em matéria de educação, decorrentes de seu papel de promoção do bem comum” (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 2007, p. 332).

O termo cooperação também aparece como diretriz para educação cristã, dando ênfase para a cooperação entre as instituições. Poderia estar contida no discurso como preocupação com as instituições em si, para que consigam sobreviver ou mesmo não perder espaço no jogo mercadológico. Porém nos atentamos nesta diretriz no que diz respeito ao seu objetivo último: “Evidenciem-se todos os esforços para favorecer a coordenação entre as escolas católicas, encontrando formas de cooperação que beneficiem o conjunto da comunidade humana” (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 2007, p.339).

Fica claro que, para além da cooperação entre instituições, o objetivo é encontrar alternativas para que a humanidade possa se beneficiar como um todo. A alternativa da cooperação já sugere uma contraposição, pois cooperar significa sair de uma atitude de “tudo para mim”, para uma atitude de “eu ao encontro do outro”.

As referências de contraposição ao individualismo estão bastante presentes nesta declaração, o que nos leva a refletir que a Igreja preza por uma educação cristã que forme o indivíduo para uma lógica que prime pelo bem comum. Isso inclui todas as escolas que possuem o viés de serem, além de privadas, confessionais.

“Todas as escolas que dependem da Igreja devem refletir esse conceito de escola católica, embora assumam formas muito diversas, de acordo com situações locais de cada país ou região” (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 2007, p.336).

Partindo então desse princípio já podemos considerar que essas instituições possuem um dilema em seu interior, pois estes elementos não são compatíveis com a lógica de mercado instituída em nosso sistema econômico e que rege o nosso cotidiano.

A partir das próximas reflexões a serem feitas, especificamente para a América Latina, a partir dos documentos das conferências Episcopais Latino Americanas (CELAM), poderemos ter elementos para discutir esses dilemas para a nossa região.

5 Educação libertadora

A palavra libertação, chave na conferência episcopal Medellín, é adotada antes de existir a Teologia da Libertação. Em maio de 1967, dois anos depois do Concílio, do qual participou, Gustavo Gutierrez, o principal nome da teologia da libertação, abordará a questão da pobreza diante dos estudantes da Universidade de Montreal, distinguindo pela primeira vez três dimensões da pobreza. A pobreza real de todos os dias: "Ela não é uma fatalidade", explica, "mas sim uma injustiça". A pobreza espiritual: "Sinônimo de infância espiritual, consiste em colocar a própria vida nas mãos de Deus". A pobreza como compromisso: "Ela leva a viver em solidariedade com os pobres, a lutar com eles contra a pobreza, a anunciar o Evangelho a partir deles". Para explicar a ideia, ele se concede um pouco mais de tempo, atento a não pular alguma etapa. "No ano seguinte, eu ainda tinha que dar uma conferência em Chimbote, no Peru. Haviam-me pedido para falar sobre a teologia do desenvolvimento. Expliquei que uma teologia da libertação era mais apropriada". Essa linguagem teológica, que leva em consideração o sofrimento dos pobres, inspiraria os bispos reunidos em Medellín (Colômbia) para a segunda Conferência do Episcopado Latino-americano (Celam).

5.1 Conferências episcopais latino-americanas e do caribe

No âmbito da Igreja Católica da América Latina existe o Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM), um organismo criado em 1955, como um dos resultados importantes da primeira Conferência geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. Realizada no Rio de Janeiro de 25 de julho a 4 de agosto do respectivo ano.

Desde então já ocorreram mais quatro conferências episcopais, a II realizou-se em Medellín (Colômbia) de 26 de agosto a 4 de setembro de 1968. A III Conferência se deu em Puebla de Los Angeles (México) de 27 de janeiro a 13 de

fevereiro de 1979. A IV Conferência Geral do Episcopado aconteceu em Santo-Domingo (República Dominicana) de 12 a 28 de outubro de 1992. E a V e última foi em Aparecida (Brasil) de 13 a 31 de maio de 2007. De todas estas conferências foram gerados documentos oficiais que explicitam as conclusões sobre os diversos temas refletidos, para cada tempo histórico, no contexto social da América Latina.

5.2 Medellín

Embalada por tal renovação, a Conferência de Medellín (1968), convocada, então, pelo próprio Papa Paulo VI, pretendeu, num primeiro momento, ser a aplicação do Concílio Vaticano II às Igrejas da América Latina. Tal foi o desejo e proposta de Paulo VI. Mas na realidade foi mais. Rompeu nitidamente com a teologia apologética e clerical da Conferência do Rio e avançou para além do Concílio Vaticano II, ao interpretá-lo a partir dos sinais dos tempos presentes na América Latina. E o mais importante era o conflito entre opressão e libertação. Medellín perguntou-se: Que significa isso à luz da fé? Por quem optar?

Medellín contou com uma preparação importante, uma preparação coletiva que alimentou e direcionou os rumos desta conferência episcopal. Beozzo (1998) lista quais são esses eventos promovidos na América Latina e que segundo ele foram se constituindo numa preparação imediata para Medellín.

Dentre os principais que terão uma clara repercussão em Medellín, pode-se elencar:

- Baños, no Equador, de 5 a 8 de junho de 1966: Encontro Episcopal Latino-americano sobre os temas da educação, apostolado dos leigos e ação social;
- Mar del Plata, na Argentina, de 11 a 16 de outubro de 1966: X Assembléia Ordinária do CELAM sobre o desenvolvimento e a integração latino-americana;
- Buga, na Colômbia, de 12 a 18 de fevereiro de 1967: I Encontro Latino-americano de Universidades Católicas, sobre a missão da universidade católica na América Latina e, de 19 a 25 de fevereiro, seminário de bispos sobre a presença da Igreja na realidade universitária latino-americana;
- Melgar, na Colômbia, de 20 a 27 de abril de 1968: I Encontro Latino-americano de Pastoral em Territórios de Missão, sobre a pastoral missionária;
- Itapuã, em Salvador no Brasil, de 12 a 19 de março de 1968, complementando Mar del Plata, no tema da Pastoral Social da Igreja.

Cabe lembrar ainda a realização, em Lima, Peru, em fins de 1966, do I Encontro Latino-americano de Vocações; em Ambato, Equador, em 1967, do encontro sobre missões, promovido pelo DEMI (Departamento de Missões); o Encontro Latino-Americano sobre o Diaconato Permanente, em San Miguel, Buenos Aires, de 19 a 25 de maio de 1968, promovido pelo Departamento de Vocações do CELAM, cujo documento final foi apresentado na II Conferência e, finalmente, em Medellín, de 11 a 18 de agosto de 1968, às vésperas da II Conferência, do Congresso Internacional de Catequese, cujas conclusões terão influência direta sobre o documento 8 de Medellín, consagrado à Catequese.

A leitura do documento conclusivo de Medellín evoca a sensação de estar num barco em alto mar, num dia de tempestade, com ondas muito fortes. As palavras de ordem são transformação e conscientização. Medellín arrebatava, se a leitura de alguns dos documentos da Igreja provoca a sensação de caminhar num deserto muito quente, sem água, como se as forças do corpo fossem esgotar-se a qualquer momento e então caíssemos em sono profundo. Interpelando inclusive a própria escrita dissertativa que de repente perde as imagens, desintegra criatividade. Medellín é anti-deserto. Volta-se à ideia de alto mar em tempestade. Tomada de consciência, olhar para a realidade, Medellín é reação, é resposta, é impor limites, é dizer basta. É vazar, escapar do que está posto. É prioritariamente “desejo de mutação”.

5.3 Atualidade teológico-pastoral e disputas (internas e externas)

As resoluções da Conferência Episcopal de Medellín trouxeram novo sopro à Igreja da América Latina. A partir da realidade dos pobres latino-americanos, se pôde pensar em um novo olhar teológico. Olhar que até hoje causa impactos e tensões. Medellín é fundamental para de alguma maneira “reaproximar” Cristo dos excluídos, de enxergar que outro cristianismo é possível, como bem salientou Jon Sobrino, um dos expoentes da Teologia da Libertação, em entrevista ao Instituto Humanistas, da Unisinos.

[...] outra Igreja, outra fé, outro cristianismo “é possível”, e o era porque “era real”. Hoje celebramos o despertar “do sonho de séculos de cruel desumanidade”, como nos pedia Montesinos, a decisão de trabalhar pelos pobres e sua libertação, e a lançar a sorte com eles. Celebramos a difícil conversão e o novo que foi aparecendo: liturgias, catequese, música popular, poesias, nova teologia, a de Gustavo (Gutiérrez), um compromisso desconhecido e uma luta contra os ídolos. E, sobretudo, a entrega da vida de centenas e milhares de fiéis cristãos. De bispos e sacerdotes. Na vida e

na morte se pareceram com Jesus. Os feitos são evidentes. Dom Pedro Casaldáliga escreveu “São Romero da América, pastor e mártir nosso”, embora várias cúrias romanas não sabem o que fazer com esse mártires, tantos e tão numerosos são eles. As normativas às que devem ser fiéis não são pensadas para aceitar o evidente. Hoje, no continente, mudaram algumas coisas, persistem a pobreza, as estruturas de injustiça e de opressão, e aumenta a crueldade das migrações. (SOBRINO, 2009)

Com força, o espírito da Teologia da Libertação perduraria nas conferências episcopais latino-americanas até Puebla, em 1979. Depois disso, há um gradual esvaziamento do sentido deste olhar teológico na oficialidade da Igreja Católica na América Latina. A explicação poderia estar na própria atuação de João Paulo II, que, notoriamente, pela experiência ruim com o comunismo na Polônia, foi peça fundamental para derrubá-lo. Contudo, os porquês dessa perda de vigor não são centrais nesta dissertação. Volte-se, então, a Sobrino:

De Puebla em diante, deslizou-se por uma ladeira sem que Aparecida tenha impedido isso significativamente. Há coisas boas e inovadoramente boas, mas já não é o de antes. Havia honradez institucional, abundante, ao menos o suficiente, com o real, denúncia vigorosa e analisada contra o horror dos pobres, utopia pela qual trabalhar e lutar, cartas pastorais que lembravam Bartolomé de las Casas e a ciência de Vitória, homilias proféticas de sacerdotes, teologias audazes... Agora isso não fica claro. Fizeram presente um Deus mais latino-americano, pobre, esperançoso, libertador e crucificado. E devolveram ao continente e a suas igrejas um Jesus que esteve sequestrado durante séculos. (SOBRINO, 2009)

Ainda que campeie solta e cresça uma espécie de conservadorismo na Igreja Católica, a avaliação sobre os rumos do catolicismo, principalmente na América Latina, depois do ciclo que se inicia em Medellín e se estende até Puebla, não é ruim ou desesperançosa. Pelo contrário. Se as duas conferências trouxeram algo de fundamental à teologia foi justamente fazê-la abandonar as salas de aula ou os púlpitos das igrejas e ganhar as ruas, mirando as ruas e seus problemas – fazendo análise de conjuntura. Por isso, olhando a realidade, é possível, sim, enxergar avanços. Sobrino (2009) afirma que “O que ocorreu foi muito bom e muito humanizador. Hoje, já não abunda. [...] O que mencionamos antes são fontes de água viva até o dia de hoje. E mais o serão se voltarmos a elas ativa e criativamente.”

A recepção do conteúdo de Medellín, dentro e fora da Igreja, não foi de forma alguma pacífica. Lembre-se que grande parte da América Latina à época vivia sob o jugo de ditaduras militares. Ou seja, vivia-se sob o signo do medo. Um documento oficial da Igreja Católica no continente, visivelmente mais à esquerda do que de costume, gerou desconfianças e, inclusive, reações.

De acordo com BRITO (2010), uma comissão secreta composta por membros da ditadura e representantes da Igreja no Brasil tentou, sem sucesso, em 1971, quando o país era governado pelo general Emílio Garrastazu Médici, debater a proposta dos militares de editar um documento de interpretação anti-subversiva de Medellín para que se distribuísse de maneira massiva em todas as paróquias brasileiras. No Brasil, essa proposta não teve força. No resto da América Latina, a oposição foi feroz ao sopro lançado por Medellín. Tanto e a tal ponto que, em abril de 1971, um encontro de presidentes de comissões episcopais de dez países latino-americanos ocorreu em Iatupã, na Bahia. A reunião, segundo dom Eugênio Salles, foi fruto da desconfiança que o texto de Medellín suscitava.

Esse extraordinário documento revelava como os centristas do Celam estavam reagindo às críticas conservadoras contra Medellín, tentando controlar em silêncio seu impacto dentro da Igreja... Eles repercutiam as conclusões críticas de Medellín sobre dependência, subdesenvolvimento e violações dos direitos humanos. Porém, também buscavam moderar o clero progressista e os objetivos radicais de Medellín, ao defender uma abordagem pastoral mais tradicional... uma abordagem de cima para baixo para moldar a mudança social na América Latina. (SERBIN, 2001, p. 259)

A articulação do episcopado conservador culminou na eleição de dom Lopez Trujillo como secretário-geral, em 1972. Embora o presidente eleito tenha sido o progressista dom Aloisio Lorscheider, Trujillo chegara ao cargo com uma função principal: combater a Teologia da Libertação, que de embrião ganhara força a partir de 1968 em Medellín. Essa luta não se deu apenas na América Latina. De acordo com BEOZZO (1993, p.138), em 1975 foi organizado, entre 2 e 6 de março, um Colóquio sobre a Teologia da Libertação na Europa para buscar “impedir toda reinterpretação da fé cristã num programa social e político.” A contra-resposta a Medellín e à TL foi tão forte que mais de cem teólogos, alguns deles alemães, entre os quais Karl Rahner, assinaram um manifesto denunciando a severa oposição sofrida.

Multiplicam-se as provas de que a campanha contra a Teologia da Libertação e contra os vários movimentos da Igreja latino-americana que lhe estão próximos, conduzida já há algum tempo por influentes grupos da Igreja Católica da República Federal Alemã, assumiu um grau de tão extrema virulência, que nos parece iniludível expressar nosso protesto público e enérgico. (*Apud* BEOZZO, 1993, p.138)

Como se pôde perceber, a Conferência Episcopal de Medellín, ao mesmo tempo em que trouxe a novidade de se olhar e se fazer teologia a partir da realidade dos excluídos, suscitou diversos movimentos de oposição, dentro e fora da Igreja

Católica, bem como dentro e fora da própria América Latina. A eleição de João Paulo II pôs freios no crescimento das ideias que se cristalizaram em Medellín, em 1968, e ganharam a célebre formulação da “opção preferencial pelos pobres” em Puebla, em 1979. Resta agora saber, acompanhando o desenrolar da história, como o papa Francisco – argentino eleito em 2013, e conhecedor da dura realidade dos povos latino-americanos – conseguirá lidar com estas tensões ainda latentes entre TL e conservadores.

5.4 A questão da educação

A educação libertadora proposta em Medellín precisa ser compreendida dentro de seu contexto histórico, temporal e geográfico. Medellín abre seu documento conclusivo afirmando que é preciso voltar o olhar para o homem e sua condição presente em seu lugar de vida a América Latina.

O contexto deste homem é considerado um contexto de injustiça social devido à miséria que marginaliza grandes grupos humanos. E esta conferência acredita que a partir do humano pode ser possível a transformação social.

A originalidade da mensagem cristã não consiste tanto na afirmação da necessidade de uma mudança de estruturas, quanto na insistência que devemos por na conversão do homem. Não teremos um continente novo sem novas e renovadas estruturas, mas sobretudo não haverá continente novo sem homens novos, que à luz do Evangelho saibam ser verdadeiramente livres e responsáveis. (Medellín, 1.3)

Essa transformação visa a garantia do bem comum a partir da ideia e da experiência de comunidade. Que vise a participação de toda a população na construção de uma nova sociedade.

...Onde toda a população, porém, especialmente as classes mais populares, tenha, através de estruturas territoriais e funcionais, participação receptiva e ativa, criadora e decisiva na construção de uma nova sociedade.
...sem intervenção indevida da autoridade ou de grupos dominantes, no seu desenvolvimento e na sua participação concreta na realização do bem comum total. (Medellín, 1.7)

Medellín não faz uma opção por um sistema econômico já experimentado e posto, ela critica tanto o sistema liberal quanto o que chama de “sistema marxista” por entender que nenhum dos dois dá conta em sua totalidade, de promover o desenvolvimento integral do ser humano. Pois de alguma maneira ambas atentam contra a dignidade do homem. De um lado o sistema liberal transformando o homem

em propriedade de outrem. Em mercadoria. De outro, uma concentração totalitária do poder do Estado, não deixando espaço para que este homem manifeste-se integralmente.

A questão da educação em Medellín é compreendida como fator básico e decisivo no desenvolvimento do continente. Urgência no desenvolvimento integral do homem e de todos os homens na grande comunidade. Abaixo, em tópicos, os principais pontos da educação libertadora.

Os indígenas e analfabetos – A tarefa da educação não consiste propriamente em incorporá-los nas estruturas culturais que existem em torno deles, e que podem ser também opressoras, mas capacitá-los para que possam ser autores do seu próprio progresso. Respeitando os valores próprios de sua cultura.

Sobre a pedagogia – Medellín critica a educação da época por entender que estase baseia em conteúdos programáticos demasiado formalista. Métodos didáticos mais preocupados com a transmissão de conhecimentos do que com a criação de um espírito crítico. Os sistemas educativos orientados mais para a manutenção de estruturas sociais e econômicas imperantes, do que para sua transformação.

Educação UNIFORME e PASSIVA. No sentido de sustentar uma economia baseada na “ânsia” de ter mais. Uma educação responsável pela colocação do homem a serviço da economia e não esta a serviço do homem.

As críticas continuam quando dirigidas às universidades por não darem suficiente resposta aos problemas próprios do continente latino-americano. Fechada para a investigação ou para o diálogo interdisciplinar. Crítica especial recebe a universidade católica, pois apresenta insuficiência na instauração do diálogo entre a teologia e os diversos ramos do saber, diálogo capaz de respeitar a devida autonomia das ciências.

Educação libertadora precisa ser resposta às necessidades da vida, precisa transformar o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento. A educação é efetivamente o meio-chave para libertar os povos de toda a servidão e fazê-los ascender de “condições de vida menos humanas para condições mais humanas”. O homem é o responsável e o artífice principal de seu êxito e seu fracasso. (PP 15)

Educação deve ser criadora, enquanto deve antecipar o novo tipo de sociedade que se busca na América Latina; deve basear seus esforços na personalização das novas gerações, aprofundando a consciência de sua dignidade

humana, favorecendo sua livre autodeterminação e promovendo seu sentido comunitário. Redimir-se.

Educação além do âmbito institucional: Dentro do conceito educativo moderno a educação é a maior garantia para o desenvolvimento das pessoas e do progresso social. Melhor distribuidora dos frutos do progresso, que são as conquistas culturais da humanidade.

Este conceito ultrapassa a mera institucionalidade dos centros docentes e faz um apelo aos responsáveis pela educação para que ofereçam oportunidades educativas a todos os homens, em vista da posse sempre maior em seu próprio talento e de sua própria personalidade, afim de que através dela, consigam alcançar integração na sociedade, com plenitude de participação social, econômica, cultural, política e religiosa.

Papel da família: Primeiros e principais educadores. Não podem ficar marginalizados do processo educativo. É urgente auxiliá-los a tomarem consciência de seus deveres e direitos. Facilitar-lhes a participação direta nas atividades e na organização dos centros docentes. Associação de pais.

Educandos: Que se leve em conta sua problemática. A juventude precisa ser ouvida com relação à sua própria formação.

É preciso apresentar-lhes valores, a fim de que ele adote uma atitude de aceitação pessoal frente deles. A auto-educação, que deve ser ordenada com sabedoria, é requisito indispensável para alcançar a verdadeira comunidade dos educandos.

Educadores: É preciso valorizar essa missão que é decisiva na transformação da sociedade. Chegar a uma decisão consciente e corajosa na preparação, seleção e promoção. A seleção e promoção deverão insistir fundamentalmente nos dotes humanos de personalidade e atitude de serviço em permanente evolução. Apoio as justas reivindicações e que todas as tarefas sociais lhe sejam retribuídas convenientemente.

Grupos juvenis (diversidade): É recomendada a formação dos movimentos juvenis que realizem toda a sorte de atividades, de acordo com seus próprios interesses e com direção suficiente, gradual e cada vez maior dos próprios jovens. De acordo com as características humanas a oportunidade de se formarem como líderes.

Educação básica: Não poupar esforços nem sacrifício ao se comprometer com a educação básica, que não visa somente a alfabetizar, mas também capacitar o homem para convertê-lo em agente consciente de seu desenvolvimento integral.

Quanto à escola: Democratização da escola católica, a fim de que todos os setores sociais, sem discriminação alguma tenham acesso a ela e nela adquiram uma autêntica consciência social que informe sua vida.

As características da escola católica são: Ser uma verdadeira comunidade formada por todos os elementos que a integram; Integrar-se na comunidade local e estar aberta à comunidade nacional e latino-americana; Ser dinâmica, viva, em contínua experimentação franca e leal; Estar aberta ao diálogo ecumênico; Partir da escola para a comunidade, transformando a mesma escola em centro cultural, social e espiritual da comunidade. Partir dos filhos para chegar aos pais e a família, partir da educação escolar para chegar aos demais ambientes escolares.

Universidade: Diálogo entre as disciplinas humanas e o saber teológico, em íntima conexão com as exigências mais profundas do homem e da sociedade. Integrar ativamente seus professores, alunos e graduados na comunidade universitária, suscitando sua respectiva responsabilidade e participação na vida e atividades universitárias. A universidade deve estar integrada na vida nacional para responder com espírito criador às exigências do país. Permanente avaliação dos métodos e estruturas das universidades para garantir constante renovação.

A atitude da igreja no campo da educação não pode ser de contraposição, mas sim de colaboração aberta entre escola e escola, universidade e universidade.

Em suma a educação libertadora visava promover uma formação humana crítica, para que o homem pudesse ser agente mutante da sua realidade concreta. Sendo capaz de lê-la à luz de uma totalidade comunitária, que não estaria bem enquanto houvesse tantas pessoas marginalizadas. Uma formação para a conscientização e, a partir desta, a transformação social.

Assim, entendemos como produtivo retomar essa discussão dentro da educação contemporânea. Ao menos para provocar o pensamento. Partilhar esse olhar sobre Medellín, fazer memória, provocar os sentidos, articular, reterritorializar no hoje.

6 OS (DES)ENCONTROS ENTRE A PRÁXIS DE MAKARENKO E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE MEDELLÍN

Recorre-se aqui ao auxílio de uma imagem. No interior do Rio Grande do Sul, no município de Rio Grande, existe uma construção hidráulica marítima chamada molhes da Barra. Uma construção de extensões gigantes, são dois, um situado na praia do Cassino (molhe oeste) e o outro situado em São José do Norte (o molhe leste). Têm a função de impedirem a formação de bancos de areia e assim garantirem a entrada de navios na barra de Rio grande de maneira segura. Existem algumas imagens aéreas do local e dependendo de onde se está localizado e se foca o olhar surgem perguntas diferentes. Por exemplo, ao observar a imagem aérea: onde começa o oceano e termina a lagoa? Se o observador está situado na beira do molhe leste, outra pergunta: dá para chegar em quanto tempo ali do outro lado nadando? (parece perto e parece que estão de frente um para o outro, mas estão ao lado um do outro. Ou será que aquele ângulo não significa o lado e sim a frente? Do ponto de vista da engenharia, trata-se de duas obras convergentes e não paralelas.

Águas se misturam. O grande encontro.

São obras separadas e localizadas em municípios diferentes, mas que protegem um encontro de águas, impossível de definir que água invade que espaço. Onde começa o oceano e onde termina a lagoa? Quando a lagoa salga vira toda ela oceano deixando de ser lagoa? A lagoa salgada é o momento de frutos importantes para os pescadores da região. É só sob essas condições que pode ocorrer uma safra produtiva de camarão. A riqueza do encontro.

O homem é essa água.

Retoma-se aqui o intuito desta dissertação: apontar os encontros e desencontros entre a práxis de Makarenko na Colônia Gorki e a Educação Libertadora Proposta na Conferência Episcopal de Medellín. E tanto para Medellín quanto para Makarenko a transformação social só pode acontecer a partir de um acontecimento humano. Um homem que escolhe como eixo de sua vida a dignidade de todos os homens. Um homem que se disponibiliza a sair de si. Medellín usa o termo conscientização enquanto Makarenko fala na educação da personalidade. Essa imagem ajuda a mergulhar no encontro entre Makarenko e Medellín. No sentido em que ambas passam a existir para garantirem a dignidade do homem. Para que esse homem deixe de ser oprimido e explorado pelos seus sistemas políticos e econômicos. Bancos de areia que impossibilitam a viagem no espaço cotidiano.

Medellín clama por transformação do homem para a transformação da sociedade e diz que a educação é via dessa conscientização da necessidade de mudança e que é preciso viver de forma que todos tenham direito a decidir sobre os rumos da sociedade. Aqui tem-se o primeiro encontro com Makarenko. Pois é exatamente essa a experiência na colônia Gorki. Uma pequena comunidade que se funda embasada no princípio da igualdade e da dignidade de todos os homens.

O humano como princípio dessa transformação. Um a um, a seu tempo, o desencontro está naquilo que Medellín chama de “conversão do homem” e que Makarenko pondera como educação ou reeducação do novo homem.

A libertação da opressão da lógica capitalista. Outro encontro.

Os ideais da coletividade vêm antes dos ideais individuais. No processo de conversão o homem passa a não se conformar com a miséria de seu irmão, de seu par, de seu igual (considerado assim após o encontro com a pessoa de Cristo), daí a

vida em comunidade ganha sentido e todos passam a lutar por todos. Aqui tem-se exatamente um encontro que é ao mesmo tempo desencontro.

Que sociedade se deseja? Essa pergunta norteia as escolhas para instaurar os projetos educativos. Tanto para Medellín quanto para Makarenko. Ambos falam em criação, uma criação que parte de um tipo de sociedade que se busca. Sempre olhando para a realidade.

O educando é compreendido pelas duas perspectivas como sujeito de seu próprio desenvolvimento. E a educação como o meio-chave para concretizar esse movimento.

Se na experiência da Colônia Gorki os educadores não representavam uma força hostil aos colonistas, pelo contrário, assumiam as necessidades, as lutas e o trabalho, da mesma maneira, em Medellín há a tentativa de conversão episcopal. Os primeiros a mudarem seus modos de agir deveriam ser os bispos, pois de nada adiantaria tentar mudar os comportamentos sem que eles mesmos dessem o exemplo, fossem testemunhos. Até o Concílio Vaticano II a teologia predominante era a da condenação e mudar essa visão de Igreja e de mundo exigiria um outro tipo de autoridade. Uma autoridade-pastor, eu que sai de si, autoridade-pai, um igual que luta junto. Se Makarenko é desacreditado pelo órgão de instrução pública, perseguido, monitorado, etc. Os bispos idealizadores e preparadores de Medellín passam a serem perseguidos e acusados de dividirem a igreja ou mesmo de estarem planejando uma revolução comunista.

A liberdade como horizonte. Através da coletividade e da disciplina Makarenko experimenta na Colônia Gorki a liberdade de garantir uma vida digna aos seus garotos, liberdade de sentirem-se agentes criadores dessa justiça, e agentes criadores da transformação do espaço em que viviam. Medellín vislumbra a mesma libertação para o povo latino-americano. Salientando que atingir essa libertação é responsabilidade de todo o povo para com todo o povo. E esse é o diferencial da Colônia Gorki, a coletividade era esse movimento de garantir através do trabalho e da educação de todos, a liberdade para todos.

Em se tratando dessa responsabilidade, o papel da família na educação aparece como fundamental em Makarenko e Medellín. Sendo a família o primeiro lugar possível de experimentar uma vida coletiva, deveria ser ali o estímulo a primeiro ao movimento interno de “sair de si”. No momento em que a criança observa como as pessoas se tratam, se preocupam em ocupar-se de tarefas de

modo a não sobrecarregarem umas às outras, fazem uma experiência cultural, etc. Medellín vai falar em primeira experiência de amor proporcionada neste espaço básico de comunidade primeira que é a família. E a partir dessa experiência de ser amado e cuidado dentro dessa pequena comunidade, pudesse ser formado para ter sede de justiça a partir de uma educação cristã, e lutasse na garantia de que toda a comunidade humana pudesse usufruir de vida e “vida em abundância”.

Medellín não prevê métodos organizados e caminhos para a educação desse novo homem como Makarenko estipula e determina elementos fundamentais. Isso faz com que os desencontros sejam mais fáceis de serem delineados do que linhas que se cruzem.

Uma palavra para denominar outro encontro entre essas duas perspectivas é UTOPIA. Medellín ficou jogada na memória como algo inatingível da mesma maneira que se ouve várias vezes a pergunta na universidade: “Achas possível a coletividade de Makarenko nos dias de hoje?” Não como uma pergunta séria, mas como uma pergunta-riso, como se não valesse a pena reler, repensar, refletir sobre as realidades passadas. Porém, utopia nesta dissertação é encarada como premissa para que se mantenha os movimentos de resistência. E a partir deles se construir ações.

Tomando o conceito de individualismo que o aponta como uma doutrina moral ou política que atribua ao indivíduo humano um preponderante valor de fim em relação às comunidades de que faz parte, (ABBAGNANO, 2007, p.554), e identificando que sob a lógica do capitalismo as relações sociais se dão por essa via, de que a formação humana, a educação, vai possibilitar ao homem seu crescimento individual de maneira completamente apartada dos propósitos coletivos, podemos apontar que já no Concílio Vaticano II a educação é vista de maneira mais ampla do que preparar o homem para servir a lógica de mercado.

Sejam, além de disso, preparados para participar da vida social e devidamente instruídos nos meios necessários e oportunos para se inserirem ativamente nas diversas comunidades humanas, sempre abertos ao diálogo com os outros e alegremente empenhados na promoção do bem comum (GRAVISSIMUM EDUCATIONIS, 2007, p.331).

Esse trecho exposto acima é chave para entender que existe na Igreja Católica a preocupação em contrapor-se ao pensamento individualista. A construção “alegremente empenhados na promoção do bem comum” deixa explícita a ideia de

que os interesses individuais não podem ser preponderantes aos coletivos. Ora, se tenho como diretriz que devo me preocupar com o bem comum, mas faço uma escolha em que não considero as consequências que esta trará para todos, no mínimo não estou seguindo essa diretriz com coerência. Além disso, a palavra “alegremente” remete à ideia de que é algo que faz bem à pessoa que se preocupa, que se “empenha”. Aponta-se esse trecho como “comprometedor” no sentido de que revela que a educação cristã tem como objetivo o bem comum, assim, os envolvidos neste modelo de educação ficam determinados a esforçarem-se para trabalhar para esse fim. Pois a questão “Alegria” também é importante em Makarenko que fala não de uma decisão pela coletividade, mas de um sentimento que é educado a ponto de que os interesses da coletividade estão acima dos individuais. Esse sentimento que é transformado interiormente ganha mais sentido quando os colonistas experimentam os frutos da coletividade também do ponto de vista das realizações pessoais que acontecem.

Falar em contemporaneidade é falar na lógica estabelecida. A lógica que comanda as relações humanas e sociais é a lógica da competitividade, que se baseia na busca de eficácia. Só tem seu lugar garantido entre os homens aquele ou aquela que se mostra eficaz, que vence sem ajuda. Uma ética do individualismo, a ética do mais forte, daquele que tem o poder.

Estabelece-se o Homem como um ser de desejos (e aqui um desejo compreendido como falta) e não de necessidades. Desta forma, o capitalismo se apresenta não só como a única opção na satisfação desse homem de desejos mas também como construtor desses desejos. Assim sendo, o Homem se constituiria, então, como constituído de ter, como o consumidor. Daí muitas vezes o cidadão ser confundido com o consumidor. Se o horizonte do Homem é o consumo, seu paraíso é o “shopping Center”. (Signorelli, 2005)

Não há mais a necessidade da paz, da beleza, da justiça, a não ser que sejam práticos, eficientes, que sirvam para a alguma coisa. (SIGNORELLI, 2005)

A dicotomia corpo e alma está absolutamente presente na compreensão de homem apresentada pelo vaticano II, uma fragmentação que precisa ser superada para pensar conceitos na contemporaneidade.

7 COLETIVIDADE, COMUNIDADE E CONTEMPORANEIDADE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrer estes dois territórios: a educação libertadora de Medellín e a pedagogia socialista de Makarenko, universos tão marcantes na nossa história pedagógica, resta a ideia de que a coletividade e o encontro são conceitos com potência importante para pensar a educação. Como pensar esses conceitos na contemporaneidade? O que significariam? Como se viabilizariam?

A história aponta caminhos que valeram a pena, que produziram frutos, outros tortuosos, que também precisam ficar acesos na memória para que não se reproduzam... Mas o mais importante é o quanto a história afeta a pensar caminhos atuais, novos, fugas, superações, possibilidades.

“A primeira necessidade do homem é o alimento”, afirma Makarenko. Que prossegue: “Nossos educandos estavam constantemente famintos e isso sensibilmente o problema de sua reeducação moral.”

Makarenko e sua práxis nada tem a ver com espiritualidade ou questões de fé, nem poderia diante de uma experiência absolutamente opressora de uma Igreja que se manifestava no mundo sob o estado de cristandade e ávida na busca de poder enquanto dominação. Porém, a teologia que se repensa, se questiona a si mesma no Vaticano II e lança sementes ao mundo, assiste em Medellín ao florescer teológico de cores que lembram alguns tons daquela práxis de coletividade. Pessoa sujeito de sua história e da sociedade.

Ambas estruturas de pensamento combatem uma ética – a ética do individualismo. Tão mais arraigada hoje em dia do que nas datas desses dois momentos históricos.

Esta dissertação faz memória, revive e ao mesmo tempo recria a partir da construção do pesquisador outras possibilidades interpretativas. Se esforça para tirar do lugar do mito o rompimento e as pessoas que lutaram literalmente pelo

rompimento da lógica do capital. Dando possibilidade de realização através da micro-revolução, daquilo que pode afetar e transformar, romper, mudar de direção. Entendendo a micro-revolução como movimento interno, que nunca é só interno pois evoca sensações e ações, desloca energias.

Se Makarenko representa, por um lado, se torna com o tempo, a partir dos vínculos que estabelece com os colonistas, algo como um pai. Por outro lado, a Igreja Católica se apresenta, na tentativa atual de se reinventar, como uma mãe, através das palavras do Papa Francisco: “quero lembrar que “pastoral” nada mais é que o exercício maternal da Igreja. Ela gera, amamenta, faz crescer, corrige, alimenta, conduz pela mão...”

Elementos como: Vínculo – encontro – relação- importar-se – olhar para o lado – para o outro – expandir território – interno que reflete no externo – descentralizar-se compõem tanto a coletividade de Makarenko como compõem o entendimento de comunidade que nasce em Medellín.

Encorajar-se na aventura de um mergulho na periferia de si para poder, sem medo, encontrar a periferia do outro, a periferia do mundo. Mas isso é sempre resposta. Na Colônia Gorki foi resposta diante do processo literal de conquista da dignidade que teve como consequência a alegria que retroalimentava o processo criativo de construção daquela coletividade. Na Igreja seria uma resposta ao encontro pessoal com a pessoa de Cristo manifesta no outro. E que também através da alegria experimentada no processo de encontro se desenvolve o desejo, o ânimo para criar alternativas de vida não correspondentes com a lógica vigente, assegurando um compromisso com mundo.

A Igreja hoje ao tratar da questão comunidade se questiona que desafios do ponto de vista humano, processual, interpelam a cultura globalizada contemporânea? Tenta ao mesmo tempo responder, pois sabe que o caminho se dá sob a esteira sócio-histórica. Nessa perspectiva argumenta que essa ética individualista conduz à preocupação pelos espaços pessoais de autonomia e relaxamento, que leva a viver os próprios deveres como mero apêndices da vida, como se não fizessem parte da própria identidade.

Que sentido identitário existe em ser um gorkiano? Que sentido identitário existe para quem opta por ser um cristão?

No mínimo algo que seja o contrário da fuga de uma compromisso que lhe possa roubar o tempo livre. Aliás o conceito de tempo livre na Colônia Gorki não tem

a ver com o tempo livre contemporâneo, entendido com ócio. O tempo livre Gorkiano tinha também linhas coletivas, era tempo pós trabalho, tempo de sonho coletivo, invencionices teatrais, contação de histórias e planejamento do futuro da coletividade. Makarenko relata a experiência de uma fadiga feliz, regada a sensações individuais de completude. Hoje se observa uma fadiga tensa, desagradável, não assumida.

Esse trabalho aponta para a necessidade de coletivos formados de pessoas-cântaros- imagem – aquela que dá de beber ao outro com sua própria vida.

Na contemporaneidade se vive conectados. A conexão dá conta do coletivo? A facilidade do conectar-se é a mesma do desconectar-se. A conexão dá conta do juntos? Coletivo evoca um misturar-se, encontrar-se, apoiar-se, frustrar-se, calar-se.

Tanto Medellín quanto Makarenko convidam à experiência do risco do encontro com o rosto do outro, com sua presença física que interpela, com seus sofrimentos e suas reivindicações, com sua alegria contagiosa permanecendo lado a lado.

De que forma a educação pode alimentar potencialidades relacionais ao invés de fugas individualistas? Falar de comunidade sugere compromissos fraternos, criação de vínculos profundos e estáveis. Exige valorizar e aceitar o outro como companheiro de estrada, identificando e atentando para resistências interiores. Aprender a sofrer junto. Sim, nesse aprendizado a comunidade e a coletividade se encontram.

O mundo contemporâneo está dilacerado pelas guerras e a violência, ferido pelo individualismo generalizado que divide a comunidade humana, colocando uns contra os outros visando o próprio bem estar. A comunidade e a coletividade se baseiam no pressuposto da união fraterna, na preocupação de uns com os outros, no encorajamento uns dos outros, provocar o ânimo, a construção da ajuda mútua.

A partir dessas reflexões surge a grande questão que encerra essa dissertação: não estão faltando espaços de formação humana coletivos, não grupos enquanto conjunto de indivíduos, mas coletivo no sentido de serem pensados, construídos, decididos, avaliados, reformulados coletivamente? Espaços que privilegiem a afetação, provocação, a fissura da atualidade inquestionada marcada no homem contemporâneo? Espaços que motivem, questionem, as próprias questões mais profundas e as preocupações cotidianas? Espaços de resistência,

espaços de ensaio de existências possíveis, espaços que coloquem em xeque as opções individuais?

Não se trata de denegrir os espaços formais de educação, as escolas, universidades ou o contexto familiar. Mas sim ampliar os acontecimentos dentro desses espaços. Fomentar espaços alternativos. Num mundo tão cheio de “grupos” virtuais, por que não espaços coletivos para a desconstrução de si, visando a partir daí uma nova sociedade com novos paradigmas.

Como a literatura e a arte podem nos levar a outros lugares do humano? Ao rompimento molecular ou a acontecimentos que impeçam o retorno a situação anterior?

Desejamos experienciar coletivamente?

Quais as possibilidades de coletividade na contemporaneidade?

Como seriam os coletivos-literários, os coletivos-urbanos, coletivos-poéticos, coletivos-cinéfilos, coletivos religiosos...

A ciranda na cidade. Atualizada, contextualizada.

Desenvolver uma disponibilidade de sair de si para entregar-se a via coletiva, com tudo de involuntário que também envolve o humano, esse humano que nunca está “terminado”, conforme afirma Riobaldo, narrador de Grande Sertão: Veredas, romance de João Guimarães Rosa. Esse humano que “afina ou desafina”, é processo. Aposta, tentativa, movimento, ação. Mesmo que na “lei do mansinho”, devagar.

E Riobaldo continua: “Um dia, num curtume, a faquinha minha que eu tinha caiu dentro de um tanque, só caldo de casca de curtir, barbatimão, angico, lá sei. – “Amanhã eu tiro...” - falei, comigo. Porque era de noite, luz nenhuma eu não disputava. Ah, então saiba: no outro dia, cedo, a faca, o ferro dela, estava sido roído, quase que por metade, por aquela aguinha escura, toda quieta. Deixei, para mais ver. Estala, espoleta! Sabe o que foi? Pois, nessa mesma tarde, aí: da faquinha só se achava o cabo...O cabo – por não ser de frio metal...”

Por “coletivos- aguinhas”, corroentes, conscientizadores, “caldo de casca de curtir”, escuros, silenciosos ou não. Porém, transformadores.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nícola. **Dicionário de filosofia**. 5. (ed). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMADOR, F; FONSECA, T.M.G. Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa: considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. *Arquivos brasileiros de psicologia*. V6. Nº1 Rio de Janeiro, 2009.

ARAÚJO, L.B, **Considerações sobre o termo “Paradigma”**, em: M. Fabri dos Anjos (Org.), *Teologia e novos paradigmas*. Loyola, São Paulo 1996.

BENTO XVI. **Discurso do papa aos cardeais, arcebispos e prelados da cúria romana na apresentação dos votos de natal**, dez. 2005. <http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2005/december/document/s/hf_ben_xvi_spe_20051222_roman-curia_po.html> Acesso em: 3 dez. 2014

BEOZZO. Pe. José Oscar. **A igreja do Brasil: de João XXIII a João Paulo II**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BORDIN, J. **Educação, disciplina e liberdade**: compreensão do modo de ser do homem do mundo e como possibilidade de viver em liberdade. 1. (ed). Editora Universitária/ UFPel, 2012.

BROUÉ, Pierre. **União Soviética**: da revolução ao colapso. Ed. Universidade: UFRGS, 1996.

BRITO, Lucelmo Lacerda. **Medellín e Puebla: epicentros do confronto entre progressistas e conservadores na América Latina**, ago. 2010. <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10681/5854>> Acesso em: 4 dez. 2014.

CAPRILES, René. **Makarenko**: O Nascimento da Pedagogia Socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CARVALHO, J.; OLIVEIRA, W.; COSTA, W. Um olhar sobre a pedagogia socialista: A contribuição de Makarenko. **Revista eletrônica. Trabalho e educação em perspectiva**. Minas Gerais, 2003.

CHENTA, Guilherme. **A resistência de Dom Marcel Lefebvre ao Concílio Vaticano II e à missa nova entre 1974 e 1991**, dez. 2013.

<<http://guilhermechenta.com/2013/12/06/a-resistencia-de-dom-marcel-lefebvre-ao-concilio-vaticano-ii-e-a-missa-nova-entre-1974-e-1991/>> Acesso em: 3 dez. 2014.

COMBLIN, Joseph. **Medellín: 40 anos depois**. Cadernos de Teologia pública. ISSN: 18070590, Nº36. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Rio grande do Sul, 2008.

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. Constituições, Decretos, Declarações- Documentos e Discursos pontifícios. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 1967.

DELEUZE, G.; GUATTARRI, F. Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia. Vols. 1,2,3,4,5. São Paulo Editora 34, 2000.

DOCUMENTO DE APARECIDA. **Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe**. 12 ed. São Paulo: Paulus, 2011.

DOCUMENTOS DO CELAM. **Conclusões das Conferências do Rio de Janeiro, de Medellín, Puebla e Santo Domingo/ Conselho Episcopal Latino-Americano**. São Paulo: Paulus, 2004.

FONSECA FILHO, José S. **Psicodrama da loucura**. Correlações entre Buber e Moreno. São Paulo: Agora, 1980.

PAULO VI, Declaração GRAVISSIMUM EDUCATIONIS SOBRE A EDUCAÇÃO CRISTÃ, In: **Vaticano II: mensagens, discursos e documentos/ tradução Francisco Catão**. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

JOÃO XXIII. Constituição apostólica HUMANA E SALUTIS, 1967. In: **Concílio Ecumênico Vaticano II**. Constituições – Decretos – Declarações- Documentos e Discursos pontifícios. 1. ed. Paulinas, 1967.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva S.A, 1998.

LIBANIO, João B. **Concílio Vaticano II: em busca de uma primeira compreensão**. ISBN:85-1503151-5. São Paulo: edições Loyola, 2005.

LUEDERMANN, Cecília S. **Anton makarenko, vida e obra: a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

MARX, Karl. **O Capital**. Vol. 1, Tomo I. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino.** São Paulo: Centauro, 2004.

MAKARENKO, Anton S. **Poema pedagógico.** 1.ed. Em volume único. São Paulo: Ed.35, 2005.

_____. **Banderas en las torres.** Barcelona: Planeta, 1977.

_____. **Problemas de la educación escolar soviética.** Moscou: Editorial Progreso, s.d.

_____. **Conferências Sobre Educação Infantil.** São Paulo: Moraes, 1981.

_____. **O Socialismo e a Educação dos Filhos.** Rio de Janeiro: Editorial Vitória LTDA, 1956.

_____. **O Livro dos Pais.** v.1 e 2. Lisboa/Portugal: Horizonte, 1981.

_____. Problemas de La Educacion Escolar Sovietica. Moscú/URSS, Editorial Progreso, s.d.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Escola confessional" (verbo). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002 <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=243>> Acessado em: 8 nov. 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MILL, John Stuart. **Sobre a liberdade.** Tradução e prefácio Alberto da Rocha Barros. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama.** São Paulo: Cultrix, 2006.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Sobre o alcance teórico do conceito de exclusão.** Porto Alegre: Civitas, v.4, n.1, jan-jun. 2004.

PEREIRA, D. **A escola pública hoje:** Desafios e possibilidades de uma discussão/reflexão ancorada nas perspectivas teórico-metodológicas de Karl Marx e Paulo Freire e na experiência profissional de um educador. 2010. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

PEREIRA, L.G.F. **A crise pós-conciliar,** ago. 2008. Disponível em <<http://www.veritatis.com.br/apologetica/vaticano-ii/9243-a-crise-pos-conciliar>> Acesso em: 14 nov. 2014.

PIO XI. **Divini Illius Magistri.** Sobre a Educação Cristã da Juventude, 1950.

ROSA, J. G. **Primeiras Histórias.** São Paulo: Martin Fontes, 2005.

_____. **Grande Sertão: Veredas.** 18. (ed). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SERBIN, Kenneth P. **Diálogos nas Sombras: Bispos e Militares. tortura e justiça social na ditadura**. São Paulo: Companhia das Letras. 2001.

SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico. 23. (ed). Cortez.São Paulo, 2007.

SIGNORELLI, Carlos F. Gaudium et Spes: Uma leitura a partir da realidade. In: **Gaudium et Spes: documento de estudo**. Subsídio preparatório ao V encontro do laicato do Brasil. CNLB, 2005.

SOBRINO, Jon. O absoluto é Deus, e o coabsoluto são os pobres, set. 2012. <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/514096-o-absoluto-e-deus-e-o-coabsoluto-sao-os-pobres-entrevista-especial-com-jon-sobrino>> Acesso em: 3 dez. 2014.

TAMBARA, E. A. C. O Estado, Igreja e Educação no Brasil - do Regalismo ao ultramontanismo (1870/1935). **Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI)**, v. 11, p.24-36, 2006.

TRAGTEMBERG, Maurício. **A revolução Russa**. São Paulo: Atual, 1998.

TRIGO, Jerónimo. Gaudium et Spes: Questões emergentes. In: **Gaudium et Spes: documento de estudo**. Subsídio preparatório ao V encontro do laicato do Brasil. CNLB, 2005.

VATICANO II. **Mensagens, discursos e documentos**. Tradução Francisco Catão. 2.ed. São Paulo: Paulinas 2007.

Zanotelli, J. **A Ontologia do diálogo**. Pelotas: Educat, 1996.

ANEXOS

Anexo I: Referências bibliográficas citadas na declaração gravíssimum educationis

Papa Bento XV (1914-1922)

- Carta apostólica *Communes litteras*, 10.4.1919: AAS 11 (1919)

Papa Pio XI (1922-1939)

- Motu próprio *Orben Catholicum*, 29.06. 1923: AAS 15 (1923)
- Encíclica *Divini Illius Magistri*, 31.12.1924: AAS 22 (1930)
- Constituição apostólica *Deus Scientiarum Dominus*, 24.5.1931: AAS 23 (1931)
- Encíclica *Non Abbiamo Bisogno* , 29.06.1931: AAS (1931)
- Decreto *Providum sane*, 12.01.1935: AAS 27 (1935)
- Encíclica *Mit Brennender Sorge*, 14.03.1937: AAS 23 (1937)
- Alocução à associação dos professores católicos da Baviera, 31.12.1956

Papa Pio XII (1939-1958)

- Mensagem radiofônica, 1.6.1941: Aas 33 (1941)
- *Nuntius radiophonicus datus*, 24.12.1942: AAS 35 (1943)
- Alocução aos jovens A.C.I, 20.4.1946: *Discorsi e radiomessaggi VIII*
- Discurso no primeiro Congresso Nacional da Associação dos Educadores Católicos Italianos, 8.9.1946. *Discorse e radiomessaggi VIII*
- Encíclica *Humani generis*, 12.8.1950: AAS 42 (1950)
- Alocução aos mestres e alunos dos institutos superiores católicos da França, 21.9.1950: *Discorsi e radiomessaggi, XII*
- Alocução aos pais franceses, 18.9.1951: *Discorsi e radiomessaggi XIII*
- Discurso ao conselho Acadêmico e alunos da Universidade Romana, 15.6.1952: *Discorsi e radiomessaggi, XIV*
- Carta ao 22º Congresso da “Pan romana”, 2.8.1952: *Discorsi e radiomessaggi, XIV*

- Discurso à Associação Católica Italiana dos professores das escolas católicas, 5.11.1954
- Carta da Secretaria Estado para a 28ª Semana Social Italiana, 20.12.1955: L'Osservatore Romano, 29.9.1955
- Discurso à Associação dos Educadores católicos da Baviera, 31.12.1956. Discorsi e radiomessaggi XVIII

João XXIII (1958-1963)

- Mensagem no 30º aniversário da Divini Illius Magistri, 30.12.1959: AAS 52 (1960)
- Encíclica *Mater et magistra*, 15.5.1961: AAS 53 (1961)
- Encíclica *Pacem in terris*, 11.4.1963: AAS (1963)

Papa Paulo VI

- Alocução aos membros da Federação dos Institutos dependentes da Autoridade Ecclesiastica, 30.12.1963: Encicliche e discorsi di paoloVI, I, Roma, 1964
- Alocução à associação cristã dos trabalhadores Italianos, 6.10.1963: Encicliche e discorsi di Paolo VI, I, Roma, 1964

- CELAM, A Igreja na América Latina: Desenvolvimento e Integração, Vozes, Petrópolis, 1967 Coleção Sociologia e Pastoral - CERIS: sobre a conferência de Mar del Plata, em outubro de 1966)

- “La Misión de la Universidad Católica en América Latina – Buga 12 a 18-02-1967”, in Iglesia y Liberación Humana – Los documentos de Medellin, Editorial Nova Terra, Barcelona, 1969, 353-377; “La Presencia de la Iglesia en el Mundo Universitario de América Latina – Buga 19 a 29-02-1967”, ibidem 379-409. Uma tradução portuguesa destes documentos foi publicada pelas Vozes, em 1968, na coleção de textos do CELAM.

- CELAM, Os Cristãos e a Universidade – Seminário de Peritos e Encontro Episcopal, Buga, 1967, Vozes, Petrópolis, 1968

- Documento de Melgar: A Igreja Missionária na América Latina, (Melgar, 22-27 de abril de 1968), in SEDOC I/2, 207-224. Para uma análise da evolução do pensamento missiológico na América Latina e de modo particular no CELAM, a partir de Melgar e Medellin, cfr. Juan GORSKI, El desarrollo historico de la Misionologia en America Latina - Orientaciones Teológicas del DEMIS-CELAM: 1966-1979, La Paz, 1985

- Igreja e Desenvolvimento - Declaração do Departamento de Ação Social do CELAM (Itapuã -BA, Brasil, 12-19 de maio de 1968), in SEDOC, I/2, agosto 1968, 241-246; CELAM, *América Latina: Ação e Pastoral Social* – Conclusões de Itapoã – Texto Complementar às Conclusões de Mar del Plata, Vozes, Petrópolis, Vozes, 1968

- CELAM, A Pastoral das Vocações na América Latina à Luz do Concílio Vaticano II – Primeiro Congresso Latino-americano de Vocações, Lima, Peru, 1966, Vozes, Petrópolis, 1967

- CELAM, As Missões na América Latina: Aspectos Teológicos, Sociológicos e Pastorais – Primeiro Encontro do Departamento de Missões, Ambato, Equador, 1967, Vozes, Petrópolis, 1968

- Documento do Congresso Internacional de Catequese em Medellin: Orientações Gerais da Semana Internacional de Catequese (Medellin, 12-18 agosto de 1968), in SEDOC I/5, nov. 1968, 763-768

