

Que Escola Queremos Ser?*

Pensamentos Sobre a Produção e a Disseminação do Saber

Danilo R. Streck

Entendo que a aula inaugural é o momento de tematizar algumas dimensões ou aspectos de nosso trabalho e de eventualmente colocar sinais de onde existem caminhos novos ou interessantes a serem explorados. Assuntos a serem problematizados não faltam: o nível de ensino, a questão da autoridade e da participação, a espiritualidade, a relação com as comunidades, a dimensão política de nosso trabalho, para citar alguns. Dentro deste conjunto, optei por tomar como enfoque aquilo que considero a matéria-prima básica da educação, ou seja, o saber ou o conhecimento. Uso o termo saber para designar todo o instrumental teórico e prático com o qual agimos sobre a realidade, sobre o mundo à nossa volta. Dito em outras palavras, saber é a maneira de apreender e de explicar os acontecimentos da vida (o trabalho, a natureza, a família, Deus, a igreja, etc.). Não é apenas um fenômeno do intelecto, mas está ligado com o corpo, com a afetividade e com a espiritualidade. O tema tem muitas ramificações que não posso abordar neste contexto. Mesmo assim, quero propô-lo como um desafio, exatamente por entender que a partir dele pode-se abrir uma série de perspectivas importantes para o nosso trabalho.

Como o título indica, situo a educação teológica e catequética realizada na Escola Superior de Teologia (EST) dentro de um quadro de referência específico que é a escola. Por mais que busquemos a comunhão, nós não seremos uma comunidade de igreja como aquela de onde viemos e onde, assim acredito, deveríamos continuar inseridos. Ainda que as aparências indiquem a existência de classes sociais e da consequente luta de classes entre professores e alunos, nós não somos uma sociedade em miniatura. Com todas as peculiaridades de nosso funcionamento e organização, nós somos uma escola.

* Aula inaugural proferida na Escola Superior de Teologia (EST) na abertura do 2º semestre letivo de 1989.

Afirmar isto não é nada mais do que constatar o óbvio. É este óbvio que desejamos conhecer mais de perto. Somos uma escola, mas que escola? O que nos identifica e o que nos distingue dentro deste universo no qual às vezes nos integramos meio sem jeito e em relação ao qual sempre se corre o risco de uma adaptação acrílica?

Ao buscar informações para este trabalho, percebi, em primeiro lugar, que uma série de sintomas de crise (ou sinais de mudança?) nos situam dentro deste mundo. Nas discussões sobre o ensino, especialmente do 3º grau, transparece claramente um clima de insatisfação, de cansaço, de não saber muito bem para que se está aí. Seria uma simplificação ingênua interpretar essas dificuldades como má vontade de indivíduos ou como incompetência pessoal. Vejo-as antes como um sinal de desorientação quanto ao papel que nos cabe dentro da sociedade e da igreja, onde não raro o saber produzido e difundido na instituição é visto com desconfiança por setores significativos da população — alguns que foram sistematicamente desservidos pela instituição e outros que não admitem abrir mão de atendimento preferencial de seus interesses.

Nota-se hoje enorme crescimento do número de centros de cultura popular, centros de educação popular, de documentação, de pastoral. Centros de formação teológica das mais variadas colorações teológicas e ideológicas oferecem cursos de capacitação de lideranças em diversos níveis. Em importantes eventos na igreja (por exemplo, concílios), a palavra é usada por colonos, por empresários e outros profissionais, às vezes ao lado de pastores e teólogos, ou mesmo sem a companhia destes. Provavelmente concordamos todos que este é um desenvolvimento salutar para a igreja e para a sociedade. No entanto, ao mesmo tempo não podemos negar que estes fatos se voltam a nós em forma de questionamento em relação ao que nós estamos fazendo ou deveríamos estar fazendo dentro deste novo quadro.

As perguntas em relação à instituição multiplicam-se. Pergunta-se sempre de novo pelas reais condições de relacionar adequadamente teoria e prática. Para alguns, a ênfase deveria estar na formação acadêmica, enquanto que outros preferem ver enfatizada a espiritualidade. Para alguns, a escola é ainda o único meio disponível para ascensão social, enquanto que outros acentuam o preparo para o exercício da vocação. Alguns estão contentes em se abastecer na instituição, enquanto que outros desejam um espaço para criar.

Em resumo, a EST não escapa de questionamentos que se fazem em instituições criadas com objetivos semelhantes, ou seja, de produzir e

disseminar¹ o saber. Por isso, proponho-me, num primeiro passo, a colocar algumas reflexões sobre o papel da escola em nossa sociedade. Num segundo momento, volto à nossa realidade de educação teológica e catequética, aprofundando a pergunta pela escola que queremos ser.

O Papel da Escola como Produtora e Disseminadora de Saber

Uma breve análise histórica mostra como o papel da educação escolar é concebido de maneira diferente através dos tempos e por setores ou grupos diferentes na sociedade. Lembro, por exemplo, como a criação de escolas pelas autoridades já fazia parte da pregação de Lutero, no séc. XVI. O objetivo destas deveria ser o de educar cidadãos responsáveis e cristãos esclarecidos e comprometidos com a verdade do Evangelho. Também se preocupou com as escolas superiores que enfraqueciam e com os mosteiros que diminuíam. Para Lutero, a ignorância só pode ser vontade do diabo².

De fato, a escola foi percebida muitas vezes como um perigo. Vejamos uma frase de Bernard Mandeville, no séc. XVIII, sobre este assunto:

“A fim de se conseguir, mesmo em circunstâncias difíceis, uma sociedade harmônica e um povo dócil, nada melhor do que a existência de um grande número de analfabetos e de pobres; os conhecimentos alargam e multiplicam os desejos, e quanto menos coisas uma pessoa desejar, mais fácil lhe será obtê-las.”³

Na Revolução Francesa, cujo bicentenário foi comemorado recentemente, a escolarização universal se torna parte da plataforma política como instrumento para promover a igualdade, a fraternidade e a liberdade. Assim, em 1792, a Assembléia francesa aprovava o plano de Condorcet que propunha o seguinte objetivo para a educação pública:

Facultar a todos os indivíduos da espécie humana os meios de proverem às suas necessidades, de conseguirem o seu bem-

1 — O emprego do termo “disseminação” é intencional. Uma vez, seu uso é comum na discussão do papel do ensino superior. Além disso, sua raiz — *sēmen* — sugere força criativa, capacidade de gerar.

2 — Cf. Gottfried FITZER. **O que Lutero realmente disse**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971, p. 164-65.

3 — Ap. Pedrinho A. GUARESCHI, **Sociologia Crítica. Alternativas de mudança**. 17. ed. Porto Alegre, Edições Mundo Jovem, 1987, p. 71.

estar; assegurar a cada um este bem-estar, torná-lo cõnsco defensor dos seus direitos e esclarecido cumpridor dos seus deveres; garantir-lhe a facilidade de aperfeiçoar a sua indústria, de se habilitar para o desempenho de suas funções sociais a que tem o direito de ser chamado, de desenvolver completamente os talentos que recebeu da Natureza; estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de fato e realizar a igualdade política reconhecida pela lei — tal deve ser o primeiro objetivo duma instrução nacional e, sob estes aspectos, ela é para os Poderes Públicos um dever de justiça⁴.

Vemos nesta declaração a escola entendida como instrumento para promover “a igualdade de fato”. Sabemos muito bem que a escola jamais cumpriu o que prometeu. Ela também não cumpriu outras funções, como a de alavanca para mudanças sociais, como esperava o movimento da Escola Nova, muito difundida no segundo quartel deste século.

Houve mais recentemente, a partir dos anos 60, um profundo desencanto com a instituição escolar. Provavelmente a voz que criticou com mais radicalidade a educação através das escolas — inclusive as universidades — foi Ivan Illich. Ele diz, por exemplo, em seu livro **Sociedade sem Escolas** que a “escola se transformou na religião mundial de um proletariado modernizado e faz fúteis promessas de salvação aos pobres da idade tecnológica⁵.” Ou ainda: “A escalada das escolas é tão destrutiva quanto a escalada dos armamentos, apenas que menos visível⁶”. Pare ele, nenhuma revolução que deixe intacto o sistema escolar e a instituição escola será uma verdadeira revolução, uma vez que é ela que promove, através de seu currículo explícito e implícito (oculto), as diferenças sociais, a alienação do trabalhador, etc. Segundo Illich, com a tecnologia disponível, haveria meios muito mais eficazes e econômicos de compartilhar as informações e produzir conhecimento, numa sociedade sem escolas — inclusive sem faculdades de teologia⁷.

A morte das escolas anunciada por este movimento evidentemente não ocorreu. Nem por isso a instituição, em todos os níveis, deixou de sentir as críticas a ela endereçadas, e dispomos hoje de um grande nú-

4 — Ap. Neidson RODRIGUES, *Autonomia & Universidade: uma questão política*. In: **Educação & Sociedade**. São Paulo, CEDES, Cortez Editora, 4(11): 5, janeiro de 1982.

5 — Cf. Ivan ILLICH, **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, Vozes, 1973, p. 35.

6 — Id., *ibid.*, p. 33.

7 — Um reflexo das críticas que se fazem às escolas pode ser notado na declaração dos 5 estudantes que abandonaram a Faculdade de Teologia, em 1977, em forma de protesto. Diziam eles: “Agora vamos iniciar o nosso autêntico estudo de teologia: desistimos desta Faculdade”. Cf. Pedido de afastamento de 5 estudantes (Carta ao Corpo Docente da Faculdade de Teologia da IECLB). **Serviço de Informação Pastoral**, 2(7): 15, dezembro de 1977.

mero de estudos sobre a função da escola dentro da conjuntura econômica e política da sociedade. Nas conclusões normalmente chega-se a um termo de equilíbrio entre a euforia ou otimismo, de um lado, e o desencanto ou pessimismo, de outro lado. A tendência é de uma postura realista que situa a escola dentro de determinado sistema econômico e político, em cujo contexto são definidas as suas possibilidades e experimentadas as suas limitações.

Esta relação com a realidade maior fica muito clara, por exemplo, no ensino de terceiro grau no Brasil. Numa sociedade dependente, cuja produção tinha por base a mão-de-obra escrava, evidentemente não havia interesse nem necessidade de criar escolas, muito menos universidades. Enquanto que em outros países da América Latina começam a surgir instituições de nível superior a partir do séc. XVI (Lima, 1551; Córdoba, 1613; México, 1553; Havana, 1728), no Brasil os primeiros cursos superiores surgiram com a vinda da família real, em 1808, e evidentemente não estavam voltados à pesquisa ou à produção do saber. Foram criados cursos de medicina, para atendimento da elite e cursos de direito para a manutenção da burocracia estatal e para o deleite com o que alguém qualificou de cultura ornamental⁸. Em termos de IECLB, poderíamos perguntar, por exemplo, por que a Faculdade de Teologia surgiu apenas em 1946, ainda em grande parte como decorrência de uma conjuntura internacional que dificultava continuidade da relação com a igreja na Alemanha. Pode haver muitas razões de ordem eclesiástica neste caso específico, mas percebemos também que a educação teológica faz parte de um quadro de referência mais amplo que parecia prescindir deste tipo de instituição.

Um momento importante para a compreensão da realidade do ensino de 3º grau é a reforma universitária levada a efeito no fim da década de 60. Esta reforma, elaborada com assessoria de técnicos americanos dentro dos acordos MEC-USAID, vem na esteira da crescente internacionalização da economia brasileira e da manutenção da situação de dependência, dentro de um discurso que coloca como bandeiras o desenvolvimento e a segurança nacional⁹.

Dentre as medidas básicas desta reforma¹⁰, estão as seguintes:

8 — Cf. Cipriano LUCKESI et alii. **Fazer universidade: Uma proposta metodológica**. 4 ed., São Paulo, Cortez, 1987, p. 33-4.

9 — Cf. Betti Antunes de OLIVEIRA. **O estado autoritário brasileiro e o ensino superior**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980, p. 55-72.

10 Para uma análise da reforma universitária de 1968 (Lei 5.540) cf. Luiz Antônio CUNHA, Qual Universidade? In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, Cortez, 10(31): 105-128, dezembro de 1988

- a) Instituição do sistema de créditos: esta medida teve efeitos quase que imediatos sobre a organização e mobilização estudantil. É interessante a avaliação do movimento estudantil da época, conforme o Relatório Meira Mattos:

“Em termos ideológicos e políticos, inexistiu uma liderança estudantil democrática, autêntica, combativa, apta a lutar por idéias próprias, por objetivos legítimos. A grande maioria dos estudantes, mesmo nos grandes centros do Rio de Janeiro e São Paulo, se declara antiesquerdista (72% mais ou menos, segundo pesquisa recente do IBOPE). Entretanto, esta arrasadora maioria não encontra uma liderança capaz de transformar as suas idéias, os seus interesses, em instrumentos de afirmação e de luta nos setores estudantis.”¹¹

Justificavam-se, assim, medidas de interferência direta para salvar a democracia, além das indiretas e institucionalizadas como o sistema de créditos.

- b) Divisão do corpo docente em departamentos: com a reforma, o referencial básico em termos de estrutura passa do curso para o departamento. Tem-se com isso uma evidente racionalização de recursos, mas ao mesmo tempo é dificultada uma relação sã entre fins e meios, entre ensino e pesquisa¹².
- c) Criação do ciclo básico: com isso conseguia-se absorver maior número de estudantes sem aumentar significativamente os recursos destinados à universidade. Aliás, faz-se uma análise interessante do aumento pela procura do ensino superior a partir dos anos 70. O raciocínio é, em resumo, este: com a concentração da propriedade, renda, capital e mercado, as camadas médias da população percebem na educação às vezes o único meio de ascensão social. Investe-se na educação, uma vez que a ascensão pela poupança ou investimentos em pequenos negócios é quase impossível. A esta busca corresponde evidentemente a grande proliferação de universidades e faculdades particulares na década de 70¹³. Comenta José Dias Sobrinho:

11 — Cf. Nilo José TAVARES, *Gênese da reforma que não houve* (Do Relatório Meira Mattos às associações dos professores). In: **Caderno do 1º Seminário sobre Universidade**. Comissão de Ensino DCE/UFRGS e UDUFRGS, maio de 1982, p. 42.

12 — Para uma elaboração mais detalhada sobre o assunto cf. Dermeval SAVIANI, **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 3. ed., São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1986, p. 87-94.

13 — Cf. Maria Estela Santos GRACIANI, **O ensino superior no Brasil. A estrutura de poder na universidade em questão**. 2. ed., Petrópolis, Vozes, 1984, p. 65-72.

“As classes médias têm uma irresistível atração pela escola — as elites têm outros recursos, o operariado não têm recursos¹⁴”.

A estrutura criada, com fortes mecanismos de controle pelo poder central, facilita encarregar a universidade com a produção de técnicos qualificados para manter um sistema de produção comandado desde fora e que também desenvolve nos laboratórios do exterior ou das multinacionais a pesquisa necessária para o seu crescimento. A universidade é repassadora do saber, não uma participante ativa e crítica na elaboração deste saber, um saber aparentemente neutro, despido à força de qualquer conotação política mais explícita.

Se olharmos para a nossa instituição, veremos que estamos muito menos imunes às influências desta realidade do que talvez queiramos admitir.

Cito alguns exemplos mais evidentes do ponto de vista formal, de organização:

— Na Faculdade de Teologia temos uma variante do sistema de créditos e do curso básico.

— Com a criação da EST, adotou-se a departamentalização do corpo docente.

— Poderíamos ainda perguntar pelas causas sociais e econômicas da explosão de vocações na década de 70¹⁵.

Parece que algumas destas medidas fazem parte do processo de crescimento da instituição e estavam na pauta do movimento de Reforma Universitária antes do golpe, encabeçado por Darcy Ribeiro. Seria difícil imaginar o funcionamento de uma instituição maior sem uma espécie de flexibilidade que os créditos possibilitam. Com o crescimento do número de professores e a diversificação das atividades pelos institutos, seria impossível trabalhar sem alguma espécie de setorização, como não seria viável ter um corpo docente para cada instituto. A reforma da universidade, no entanto, mostra certos perigos a serem evitados: o sistema de créditos pode virar numa espécie de supermercado e desintegrar o corpo estudantil. A departamentalização pode ter um efeito semelhante sobre o

14 — Cf. José Dias SOBRINHO, **Universidade e Classes Médias: Aspectos do caso brasileiro**. In: **Educação & Sociedade**. São Paulo, CEDES — Cortez Editora, 1(4): 112, setembro de 1979.

15 — Para um estudo do “mapa” social de vocações cf. Leonildo Silveira CAMPOS, **Os pobres vocacionados: Um estudo do perfil do estudante de teologia**. In: MATEUS, Odair Pedroso (ed.), **Educação teológica em debate**. São Leopoldo, Ed. Sinodal, 1988, p. 103-125.

corpo docente, dificultando ainda o estabelecimento de diretrizes por curso ou a relação entre ensino e pesquisa.

Em resumo, procurei mostrar que olhar o nosso trabalho e nossa instituição a partir do contexto geral da escola, especialmente do 3º grau, ajuda a conhecer-nos melhor. Fica claro sobretudo que as perguntas sobre a educação — também da educação teológica e catequética — não podem ser respondidas adequadamente sem consideração ao contexto econômico e político mais amplo. Procurar perceber estas relações certamente nos ajudará a direcionar com mais clareza o nosso trabalho.

Que Escola Queremos Ser?

A análise que fizemos aponta para a necessidade de abrir os olhos ao contexto social e histórico, que impõe limites sobre o que se quer ou deseja fazer. Por outro lado, transparecem também tarefas e oportunidades que justificam a pergunta pela escola que buscamos ser. Os itens abaixo são aqueles que me parecem mais relevantes neste momento.

1 — Os Quatro Pilares da Educação Teológica e Catequética

Os objetivos da educação a nível superior são unânimes em afirmar a unidade de ensino e pesquisa. A extensão aparece como um terceiro elemento, nem sempre integrado com a mesma ênfase. Acredito que uma instituição de nível universitário que contemple devidamente estes três elementos estará desenvolvendo sua função de produzir e disseminar conhecimentos, em abertura e diálogo com a comunidade e a sociedade. Na prática sabemos da quase exclusividade do ensino, entendido normalmente como a simples reprodução do conhecimento. Há pouco espaço para pesquisa e principalmente os setores populares não têm acesso aos programas de extensão. Aliás, na reforma universitária a vinculação prevista com a comunidade era com o empresariado, supostamente o grupo mais interessado no desenvolvimento tecnológico.

Estas três dimensões deveriam estar em equilíbrio, uma alimentando a outra. No caso da EST, a extensão não é um favor que se presta a leigos ou a obreiros. É a possibilidade de oxigenação da instituição com desafios e necessidades que brotam da realidade das comunidades, de obreiros e leigos. O ensino deve levantar questões para a pesquisa e esta

deve fornecer elementos para ensino. Acho que através de programas de férias e do Instituto de Capacitação Teológica Especial (ICTE) conseguimos avançar na área da extensão. Definições na pós-graduação poderão trazer importantes estímulos para a pesquisa. Atenção à metodologia e mudanças curriculares será importante para a melhoria do ensino.

Até aqui foi dito o que nos une a todas as outras escolas de 3º grau e o que a maioria delas, com mais ou menos sucesso, com mais ou menos consciência, procura realizar. Há, no entanto, uma lacuna neste esquema de três pilares. Ele não é suficiente para compreender em sua globalidade a formação teológica e catequética. Esta, como sabemos, não se dá independente da revelação de Deus e inicia com um ato de fé. Para que a formação tenha o necessário equilíbrio, falta um quarto elemento no esquema. Não sei se é melhor chamá-lo de culto, celebração ou simplesmente de espiritualidade. Clodovis Boff fala no "nível profundo, obscuro e terroso, em que a prática histórica deita as suas raízes" e chama a ele por falta de um termo mais apropriado, de "mística"¹⁶.

Faltando este elemento, todo o restante (grande produção científica, bom nível de ensino e grande atividade de extensão) poderá ser apenas letra morta, palavras incapazes de gerar vida, simplesmente porque não foram ligadas na tomada que origina a vida.

As relações entre as diversas dimensões evidentemente não são desprovidas de dificuldades e conflitos. A literatura sobre a universidade aponta, por exemplo, para a tendência de a pesquisa isolar-se nos programas de pós-graduação. Nos seminários é corrente a tensão entre formação acadêmica e a vocação para o serviço pastoral. Mais importante que **resolver** estas tensões — até porque não se trata de alternativas que se excluem — é manter presente para nós que estas dimensões fazem parte de nossa tarefa como escola, embora talvez com ênfases distintas para uns e outros, ou em momentos específicos de nosso trabalho e formação.

2 — Conhecer como Processo Ativo

A questão da educação não se resolve apenas com uma organização diferente do currículo ou com mudanças na estrutura da instituição. Educação é sempre uma questão epistemológica, ou seja, sempre tem a ver com a maneira como nós concebemos o ato de conhecer, de produzir

16 — Cf. Clodovis BOFF, **Como trabalhar com o povo**. 5ª ed., Petrópolis, Vozes, 1985, p. 39.

e adquirir saber. Paulo Freire diz, por isso, que educação é sempre uma teoria de conhecimento em ação¹⁷.

Sabemos que a teoria de conhecimento que predomina na escola não é baseada na descoberta e na atitude curiosa diante do mundo, mas na passividade diante do que é recebido e transmitido. Daí a idéia do professor como "dador de aulas". O aluno neste caso só pode ser "receptor ou assistente de aulas". A linguagem nos trai: "Eu vou dar esta aula!" "Eu vou assistir a esta aula!"

Sabemos que esta concepção de conhecimento (conhecida como digestiva ou bancária) corresponde aos interesses da ideologia dominante, preocupada em adaptar os indivíduos à realidade existente. No entanto, se entramos neste jogo, é porque ele também traz "vantagens" para nós como estudantes e professores. Acontece que o trabalho dentro desta concepção faz com que nos sintamos mais seguros — os professores ensinam o que é esperado e os alunos aprendem o que é esperado, dando a impressão de que se produziu muito e de que está tudo em ordem.

Ao tematizar esta questão, é necessário fazer breve referência a respeito do papel de professores e alunos. Se aceitamos a premissa de que conhecer é um processo ativo para todos, precisamos rever o conceito tradicional segundo o qual o professor é o agente ativo que sabe e o aluno aquele que, por não saber, sofre a ação do professor. Esta questão gera muita polêmica e insegurança, que se faz sentir em duas direções: pelos alunos, como meio de os professores mascararem o antigo autoritarismo através de um diálogo que oculta as reais diferenças; pelos professores como uma maneira de o estudante eximir-se de um compromisso mais sério com o conhecimento.

Na relação pedagógica, são plenamente aceitos, hoje em dia, conceitos como relação sujeito-sujeito, diálogo ou troca de saberes, entendida como um processo onde o educador também aprende do aluno. Junto com isso, no entanto, acentua-se a assim chamada "assimetria" na relação professor-aluno. A assimetria, no caso, não justifica o exercício do poder por causa das desigualdades, mas admite as reais diferenças a serem trabalhadas e graças às quais pode haver crescimento. A assimetria como fato assumido, também não permite a omissão do professor no processo educativo¹⁸.

17 — Cf. Paulo FREIRE, **Ação cultural para a liberdade**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, p. 55.

18 — Cf. Dermeval SAVIANI, **Escola e Democracia**. 10.ed., São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1986, p. 80. Veja também Marilena CHAÚÍ, Pensando numa democracia universitária. In: **Ca-dorno do 1º Sominário sobre Universidade**. DCE/UFRGS e ADFURGS, maio de 1982, p. 100.

Dentro desta compreensão da relação pedagógica, consegue-se evitar que o processo educativo vire uma espécie de terra de ninguém ou batalha entre educadores e educandos. O diálogo entre educadores e educandos é em torno da práxis passada e presente que está codificada em livros e em posicionamentos. No fundo, como diz Marilena Chauí, “o lugar do saber se encontra sempre vazio (...) e por este motivo todos podem aspirar por ele¹⁹”. Os professores são mediadores deste processo, não donos do lugar do saber; os alunos estudam não para ocupar o trono do saber, mas para orientar a sua práxis presente e futura e se tornarem também eles mediadores deste saber.

3 — Saber como Instrumento e como Compromisso

Pelo menos desde Francis Bacon, no século XVII, sabe-se da possibilidade de domínio através do conhecimento científico. Hoje, no entanto, tematiza-se a relação entre poder e saber a partir da ótica dos excluídos do processo de produção do saber e mais vítimas do que participantes na sua disseminação. Questiona-se a suposta neutralidade do saber, uma vez que esta idéia permitiu que por muito tempo o saber fosse usado como instrumento de dominação. Parodiando Marx, poder-se-ia dizer que atualmente é a ciência, não a religião, que é o ópio do povo. A esta concepção de um saber neutro opõe-se, especialmente na educação popular, a concepção de um saber-instrumento, a serviço da transformação da sociedade.

É importante que tenhamos consciência desta relação entre saber e poder também na educação teológica. Não é por acaso que as instituições de educação teológica estão no centro das disputas eclesásticas ou teológicas, nem sempre por sua vontade ou culpa. O que fazer, então?

Vimos como na universidade brasileira as reformas buscam reduzi-la à formação de técnicos bem comportados exigidos para a manutenção do sistema. Queremos enveredar por este caminho, talvez reservando uma perspectiva mais crítica apenas à pós-graduação, como parece ser a tendência nas universidades, onde a graduação assume cada vez mais o papel de reprodução de saber? A alternativa é aceitar a conflitividade em torno do saber. Para isso, naturalmente, precisa-se ter a vontade e a capacidade de trabalhar estes conflitos naturais e necessários, em conjunto e com objetividade dentro do espaço disponível.

19 Cf. Marilena CHAUÍ, op. cit., p. 101.

Ainda um outro aspecto: todos sabemos que numa sociedade de desiguais a escola distribui desigualmente o saber. Ela também tende a fazer isso na comunidade eclesial. É aqui necessário recuperar a idéia da educação como um bem coletivo que não tem a função de atribuir poder e privilégios, mas de atribuir compromissos entre os membros da comunidade. Teologicamente falaríamos no saber como instrumento de serviço, de acordo com os dons de cada indivíduo.

4 — Teoria e Prática

Carregamos o peso de uma tradição verbalista de nosso ensino. Isso ainda não quer dizer que se faz demais teoria, entendida como a reflexão séria e engajada sobre a prática. Acho até que para nós faz muito sentido lembrar que “não há nada mais prático do que uma boa teoria”. Tanto o intelectualismo vazio como o ativismo incoseqüente incorrem no mesmo erro: desconsiderar a práxis — ação e reflexão — como possibilidade e como objetivo da atividade humana. Analisando especificamente o contexto universitário, Roberto Romano conclui que a esquerda e a direita sectária tendem a se juntar na desconfiança em relação ao saber teórico e experimental. Ele passa a ser desnecessário diante de verdades já adquiridas ou prontas para o consumo. Tenho e impressão de que na educação teológica às vezes acontece o mesmo. Questiona-se, por um lado, corretamente o cientista ou intelectual na torre de marfim, distanciado da realidade. Por outro lado, corre-se sempre o risco de evitar análises mais profundas dos problemas. Na figura deste autor citado, a saída fácil é agir como a tartaruga: “Diante do perigo, recolhe-se a cabeça na carapaça dura da incultura e da apologia do não-saber²⁰”. Não-saber que se revela sobretudo na atitude de saber tudo.

Não parece haver receitas para assegurar uma relação adequada entre teoria e prática. É possível, no entanto, vislumbrar algumas direções nas quais é desejável caminhar:

- a) Ter uma atitude de humildade diante das práticas existentes. Nossa primeira tarefa não é julgá-las do alto do Olimpo, mas de compreendê-las. Isso requer disposição de conhecer o contexto no qual a prática acontece e respeito pelas pessoas envolvidas. O relatório do Núcleo Avançado mostra bem a “luta”

20 — Roberto ROMANO, *Progressivismo e Conservadorismo. Questões sobre a universidade*. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo, CEDES — Cortez, 4(13): 12, dezembro de 1982.

com uma realidade que se quer desvelar, que a cada momento surpreende e força a revisar os conceitos e preconceitos²¹. “A prática, diz Pedro Garcia, vai implodir as nossas fantasias, vai recriar condições novas de conhecimentos²²”.

- b) Deixar que os problemas das comunidades e da sociedade penetrem cada vez mais em nossas salas de aula. Ao ler sobre a universidade brasileira, deparei-me com uma instituição absorvida com suas lutas internas e sem fôlego ou vontade para encarar os problemas que estão à sua volta. Que possibilidades e que espaço nós damos para a análise séria e crítica dos verdadeiros problemas de nossa sociedade e comunidades? Ou os espaços estão ocupados com “nossos” problemas de relacionamento, de reivindicações de grupos ou categorias?
- c) Também do ponto de vista dos movimentos populares, onde procuramos localizar o novo sujeito histórico, se fala em crise da teoria e da prática. Pedro Garcia, antes citado, compara a mobilização dos anos 60 com o momento atual e conclui que então “tínhamos um período de certezas e esperanças, enquanto que neste final de século vivemos incertezas e descrença generalizada. Nos anos 60, a sociedade que queríamos já estava pronta, como os modelos estavam aí: o cubano, o soviético, o chinês, etc. Hoje em dia, poucas pessoas acreditam nestes modelos. Eles perderam o caráter de paradigma²³”. Ele não diz isso com saudosismo, mas vê nesse desenvolvimento uma oportunidade fértil no sentido de criar o novo. Deveríamos ao menos estar atentos aos sinais do novo que surgem, às vezes em iniciativas muito pequenas, aliás, uma característica do atual movimento popular.

5 — Integração num Ciclo de Produção do Saber

Reconhece-se que as instituições de ensino não podem e não conseguem deter a exclusividade na produção do saber. Em termos práticos, é inconcebível esperar que uma instituição, por mais versátil e compe-

21 — O referido relatório contém a experiência de um grupo de 17 estudantes e dois professores da EST que, no primeiro semestre de 1989, realizaram o estudo sistemático da realidade de duas comunidades no Espírito Santo. Cópia do relatório encontra-se na Biblioteca da EST.

22 — Pedro Benjamin GARCIA, Educação popular: o momento atual e o papel dos educadores. In: **Cadernos de Educação Popular**, Petrópolis, Nova-Vozes, nº 13, 1988, p. 12.

23 — Id. *ibid.*, p. 9.

tente, se ocupe com todos os problemas que preocupam as comunidades. Além disso, há também um argumento de natureza mais ideológica para não desejar um monopólio. Aquilo que por muito tempo foi considerado incultura (ou ausência de cultura) pode representar um saber alternativo, criado exatamente para resistir ao saber dominante, percebido como alheio à realidade. Exemplos disso não faltam na medicina, na arte e também na teologia.

Na teologia nota-se, junto com isso, maior elasticidade no próprio conceito de "educação teológica", sendo usado muitas vezes não apenas com referência à formação de teólogos profissionais. Educação teológica acontece em centenas de cursos que a cada fim de semana se realizam com grupos de igreja ou a nível ecumênico e onde se aprende desde línguas antigas até o uso de teatro popular com a comunidade. O mesmo vale para a formação catequética.

É evidente que se admitem graus ou níveis diferentes nesta educação teológica e catequética. Também não se nega a necessidade da formação específica de teólogos ou educadores/catequistas. O fato é que há uma maior consciência da função educativa e formadora de outras agências ou instâncias, (centros, grupos, etc.) o que necessariamente se fará sentir nos objetivos das instituições de formação, onde a pergunta pelo específico surge com muita força. A resposta a esta pergunta ou questionamento parece desdobrar-se em duas direções:

- a) num sentido horizontal, considerando a interdisciplinariedade com outros campos de conhecimento. Não é possível que o teólogo seja psicólogo, economista e sociólogo, ou que o pastor seja líder sindical, advogado e presidente de cooperativa. Também não há currículo capaz de contemplar todas as áreas relevantes para a vida. A interdisciplinariedade pressupõe o diálogo que, por sua vez, implica em: a) conhecer o lugar onde se fala; b) ter condições de decodificar o que o outro diz.
- b) num sentido vertical, considerando a participação de outros níveis na produção de conhecimento sobre a realidade. A EST jamais poderá realizar a pesquisa de todas as comunidades, a exemplo do que os colegas no Núcleo Avançado fizeram. No entanto, grupos de jovens, de confirmandos ou mulheres da OASE, poderão produzir conhecimentos que tenham um decisivo impacto sobre a respectiva comunidade.

Cabe à EST integrar-se e propiciar a integração no que estou chamando de ciclo de produção de saber, ao lado de outras áreas de conhe-

cimento, mas também — e parece que este é o desafio maior — ao lado de outras instâncias que operam em níveis diferentes no conhecimento de sua realidade.

Conclusão

Chamei minha contribuição de pensamentos. Pensamentos são instrumentos para analisar, para discutir, para orientar a prática. Não os pretendi amarrados e prontos, mas como um roteiro para discussão. Também eu não tenho a resposta para grande parte das questões tematizadas. No entanto, na medida em que explorava o tema, ia percebendo com mais clareza que a definição da escola que queremos ser não pode deixar de lado as perguntas relacionadas com o saber: O que entendemos pelo saber que buscamos? Para que buscamos o saber? A quem serve o conhecimento por nós adquirido, produzido e disseminado? Como chegamos a conhecer, a saber? Apesar de não ter explorado o assunto a partir de uma perspectiva teológica, quero chamar atenção que a teologia está necessariamente nas respostas que ensaiamos.

Pretendi mostrar que nós estamos situados num mundo institucional que tem uma lógica própria — inserida dentro de uma lógica maior do sistema — que convém conhecer para evitar desilusões. É uma realidade, um mundo que passa por muitos questionamentos, mas onde também brotam muitas esperanças. Paulo Freire fala da necessidade de reinventar a educação. Isso pode valer para a escola e pode valer para nós, na EST. Gosto do termo porque, por um lado, ele nos coloca dentro do fluxo da história, que tem um passado, tem raízes. Mas ele também desafia a desinstalar-nos para poder participar da criação de algo novo. Embora saibamos que este novo vem misturado com o velho, ele deve ser nosso objetivo também na EST.