

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

MARLON LEANDRO SCHOCK

EDUCAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA: DIMENSÕES CONTEMPLÁVEIS, ASPECTOS
EDIFICÁVEIS, CATEGORIAS COMPARTILHÁVEIS

São Leopoldo

2008

MARLON LEANDRO SCHOCK

EDUCAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA: DIMENSÕES CONTEMPLÁVEIS, ASPECTOS
EDIFICÁVEIS, CATEGORIAS COMPARTILHÁVEIS

Dissertação de Mestrado para obtenção do
grau de Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Área de Concentração: Religião e Educação

Orientador: Prof. Dr. Remí Klein

São Leopoldo

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S363e Schock, Marlon Leandro
Educação e transcendência : dimensões contempláveis,
aspectos edificáveis, categorias compartilháveis / Marlon
Leandro Schock ; orientador Remí Klein. – São Leopoldo :
EST/PPG, 2008.
136 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia.
Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia.
São Leopoldo, 2008.

1. Freire, Paulo (1921-1997). 2. Transcendência.
3. Educação – Aspectos religiosos. I. Klein, Remí.
II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

MARLON LEANDRO SCHOCK

EDUCAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA: DIMENSÕES CONTEMPLÁVEIS, ASPECTOS
EDIFICÁVEIS, CATEGORIAS COMPARTILHÁVEIS

Dissertação de Mestrado para obtenção
do grau de Mestre em Teologia
Faculdades EST
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação
Área: Teologia Religião e Educação

Data: 29 de fevereiro de 2008.

Remí Klein – EST

Manfredo Carlos Wachs – EST

Danilo Streck – UNISINOS

RESUMO

A presente dissertação é um estudo sobre a transcendentalidade humana. Aborda o caráter ontológico/cultural da transcendência e sua apreensão e manifestação através de dimensões contempláveis, de aspectos edificáveis e categorias compartilháveis. A partir dos elementos que o autor chama de meios de transcendência, procura traçar algumas relações da transcendência com a educação, tendo por principal interlocutor Paulo Freire. Ao longo do trabalho busca responder algumas questões sobre a temática da transcendência em relação à educação. No primeiro capítulo aborda a questão mais central da pesquisa: o ser humano como um ser de transcendência. Nesta discussão entraram as questões corolárias da transcendência como ontologia ou processo cultural e também a relação dinâmica e essencial entre transcendência e imanência humanas. No decorrer da pesquisa se mostrou necessária uma analogia entre os termos *transcendência* e *sagrado*, visto que este segundo demonstrou possuir similaridades de significado e, por isto, se tornou passível de análise para possível distinção e para poder traçar prováveis pontos de afinidade. No segundo capítulo o autor intenta responder mais especificamente as questões ligadas à educação e à sua relação com a capacidade humana de transcendência, tendo o pedagogo Paulo Freire como referencial para este diálogo. A partir deste viés investiga em Freire os meios de transcendência que encontram seus pares arrolados no primeiro capítulo, prisma a partir do qual parte para a reflexão sobre a função da educação em relação à incompletude, à inquietude e a amplitude humanas.

Palavras-chave: transcendentalidade, transcendência, imanência, educação, Paulo Freire.

ABSTRACT

The present dissertation is a study about the human transcendence. It broaches the cultural/ontological character of the transcendence and its apprehension and manifestation through ponderable dimensions, of constructible aspects and sharing categories. Starting from the elements which the author calls "transcendence means", it aims, having as main speaker Paulo Freire, tracing some relations of the transcendence with the education. Throughout the work it aims answering some questions about the transcendence theme in relation to the education. In the first chapter it broaches the most central question of the investigation: the human being as a being of transcendence. In this discussion were included the consequent questions of transcendence as ontology or cultural process and the essential and dynamical relation between human transcendence and immanence too. Along the investigation it was shown to be necessary an analogy between the terms *transcendence* and *sacred*, noticed that this second one demonstrated to hold meaning similarities, and therefore, it became analysis subject for possible distinction and in order to trace probable affinity points. In the second chapter, having the pedagogue Paulo Freire as a reference for this dialogue the author intends answering the questions related to the education and its relation with the human transcendence ability more specifically. Starting from this slant it investigates in Freire the transcendence means that find their matches enlisted in the first chapter, viewpoint from which the reflection about the function of the education in relation to the incompleteness, to the human amplitude and inquietude start.

Keywords: transcendence, immanence, education, Paulo Freire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
I – TRANSCENDÊNCIA HUMANA: ASPECTOS ONTOLÓGICO/CULTURAIS.....	11
1.1 Transcendência: ontologia ou cultura?.....	13
1.1.1 Transcendência e imanência: uma relação dinâmica e vital.....	17
1.1.2 Transcendência: outras relações.....	20
1.2 A transcendência e o sagrado.....	26
1.2.1 Concepção de sagrado.....	29
1.2.2 O numinoso.....	31
1.2.3 A ótica necessariamente e essencialmente cristã de Rudolf Otto.....	32
1.2.4 O sagrado para além de Rudolf Otto.....	34
1.3 Meios de transcendência.....	36
1.3.1 Transcendência e desejo.....	37
1.3.2 Transcendência, memória, consciência e imaginação.....	40
1.3.2.1 Transcendência, conscientização, indagação e protesto.....	41
1.3.2.2 Transcendência, utopia, esperança e sentido para a vida.....	44
II – EDUCAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA: UM OLHAR A PARTIR DE PAULO FREIRE.....	48
2.1 Mundanidade e transcendentalidade	50
2.1.1 O arquétipo doméstico e a identidade religiosa de Paulo Freire.....	51
2.1.2 O diálogo com a teologia.....	59
2.2 Meios de transcendência em Paulo Freire.....	70
2.2.1 A (in)completude humana: o desejo e a vocação para o ser mais....	70
2.2.2 A inquietude humana – incerteza, conscientização, indignação e protesto.....	80
2.2.3 A amplitude humana – esperança e utopia, relacionamento e afetividade.....	89
2.3 Educação e transcendência: dimensões contempláveis, aspectos edificáveis, categorias compartilháveis.....	100
2.3.1 Educar o desejo e a vocação para o ser mais.....	103
2.3.2 Educar para a utopia crítica e esperançosa.....	109
2.3.3 Educar para o relacionamento e a afetividade.....	114
CONCLUSÃO.....	119
REFERÊNCIAS.....	129

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é um estudo da *transcendentalidade humana*. Aborda o caráter ontológico/cultural da transcendência e sua apreensão e manifestação através de *dimensões contempláveis*, de *aspectos edificáveis* e *categorias compartilháveis*. A partir dos elementos que chamei de *meios de transcendência*, procurei traçar algumas relações da *transcendência* com a *educação*, tendo por principal interlocutor Paulo Freire.

Ao longo do trabalho busquei responder algumas questões sobre a temática da transcendência em relação à educação: É o ser humano um ser transcendente ou torna-se um ser transcendente? Seriam a transcendência e a imanência componentes antagônicos na gênese/ontologia humana? A transcendência é uma questão existencial/ontológica humana ou um processo cultural? Existe alguma relação entre transcendência e educação? Poderia ela ser desenvolvida e educada ou somente nosso olhar pode ser educado para percebê-la? Podem ser identificados aspectos de transcendência na vida e nas obras do pedagogo Paulo Freire? Quais meios de transcendência podem ser identificados? Qual é a relação destas categorias com sua identidade religiosa e com sua filosofia educacional/proposta pedagógica?

No primeiro capítulo abordei a questão mais central da pesquisa: o ser humano como um ser de transcendência. Nesta discussão entraram as questões corolárias da transcendência como ontologia ou processo cultural e também a relação dinâmica e essencial entre transcendência e imanência humanas. No decorrer da pesquisa mostrou-se necessária uma analogia entre os termos *transcendência* e *sagrado*, visto que este segundo demonstrou possuir similaridades

de significado e, por isto, se tornou passível de análise para possível distinção e para poder traçar prováveis pontos de afinidade.

Ceguei, então, a uma concepção de sagrado como o *numinoso* - como categoria a priori da razão, composta de elementos racionais e não-racionais (inacessível à compreensão conceitual), que não pode ser apreendido didaticamente, somente podendo ser descrito por analogia ou metáfora. Este momento contempla uma definição mais precisa do significado puramente não-racional do numinoso a partir de Rudolf Otto. O *numem* é apresentado como o *mysterium tremendum et fascinans*. O *mysterium* representa o totalmente outro, o qualitativamente diferente, que é simultaneamente repulsivo (*tremendum*) e atrativo (*fascinans*). Visto que a apreensão do objeto numinoso não pode ser feita em conceitos racionais, esta se realiza através do *sentimento numinoso*, que é um estado afetivo da alma. Em seguida, trouxe uma abordagem diversa desta que denominei *sagrado de atribuição*. Esta concepção de sagrado não depende da *Revelação* e possui medidas outras do que seria o divino; tem por agente específico o ser humano e nasce de uma projeção antropológica; é a representação valorativo-atributiva de afetividade e/ou devoção por um objeto ou ser ausente, o caminho de substituição pelo qual algo/alguém qualquer se torna sagrado.

Definidos estes caracteres e feita uma distinção primeira, a partir daí, desenvolvi algumas reflexões sobre os seguintes meios de transcendência: o desejo; a memória e a imaginação; a consciência, a indagação, a conscientização e o protesto; a utopia, a esperança e o sentido para a vida.

No segundo capítulo intentei responder mais especificamente as questões ligadas à educação e à sua relação com a capacidade humana de transcendência, tendo o pedagogo Paulo Freire como referencial para este diálogo. Valendo-me de Freire como representante da educação neste debate, procurei inicialmente subsídios em sua visão não dicotômica de mundanidade e transcendentalidade que apreendi de sua vida e de suas obras, partindo dos campos do seu arquétipo doméstico e de sua identidade religiosa. Foi a partir deste viés que investiguei em Freire os meios de transcendência que encontram seus pares arrolados no primeiro

capítulo. Foi a partir deste prisma que parti para a reflexão sobre a função da educação em relação à incompletude, à inquietude e à amplitude humanas.

I – TRANSCENDÊNCIA HUMANA: ASPECTOS ONTOLÓGICO¹/CULTURAIS

Se o ser humano aspira a Deus, se é *capax Dei*, é porque, no fundo, Deus mesmo vem ao encontro de quem está chamado a ser a manifestação de sua glória. Por isso, querer aniquilar o desejo de Deus, significaria eliminar o mais profundo do ser humano: sua capacidade de transcendência (tradução própria).²

Transcender é a capacidade de ultrapassar, de ir além do ordinário, para além das fronteiras do conhecimento³ e ascender a uma instância superior⁴; é a habilidade de romper barreiras, de superar e violar interditos, de ir para além de *todos* os limites⁵ e projetar-se sempre num mais além;⁶ é a possibilidade de sonhar para além daquilo que é dado e feito; é o poder de acrescentar algo ao real⁷, de criar

¹ A noção filosófica de *ontologia*, dentro da metafísica, trata do ser em geral e de suas propriedades transcendentais. (LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000, p. 490). *Transcendental* se refere ao conhecimento, anteriormente à experiência [...] (LUFT, 2000, p. 646). No *Kantismo* diz-se de conhecimento ou formulação filosófica [...] caracterizado por esclarecer o universo lógico e gnosiológico das condições *a priori* da cognição humana; diz-se do que, no conhecimento humano, apresenta uma dimensão apriorística, em oposição ao dado meramente empírico [...]. (HOUAISS, **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**. Versão 1.0.5^a. Objetiva, 2002). *A priori* é que não depende da facticidade, de nenhuma forma de experiência. Geralmente atribuída à categoria da razão, aqui me refiro ao todo da constituição humana. Neste sentido, poderíamos aproximar ontologia a conceitos como *inato/conato/congênito* (característico do indivíduo desde, ou antes do seu nascimento); *inerente* (que existe como um constitutivo ou uma característica essencial de alguém ou de algo); *natural*; *essencial*; *peculiar*; *próprio*, etc.

² “Si el ser humano aspira hacia Dios, se es *capax Dei* es porque, en el fondo, Dios mismo viene al encuentro de quien está llamado a ser la manifestación de su gloria. Por eso, querer aniquilar el deseo de Dios significaría eliminar lo más profundo del ser humano: su capacidad de transcendencia” (PISON, Ramon Martinez de. La apertura a la transcendencia. **Communio**, Madrid: Fareso S.A., v. XXX, fascículos. 2-3, p. 311-322, 1997, p. 315).

³ KOOGAN/HOUAISS, **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. 4 ed. Rio de Janeiro: Seifer, 2000, p. 1591.

⁴ LAROUSSE, **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Plural, 1999, p. 5733.

⁵ BOFF, Leonardo. **Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000, p. 28.

⁶ BOFF, 2000, p. 31.

⁷ BOFF, 2000, p. 36.

utopias, símbolos, projeções.⁸ Nós seres humanos temos esta capacidade – somos *seres de transcendência*.

Karl Rahner concebe o ser humano como um ser com consciência de si e, como tal,

[...] ele se coloca perante o seu próprio sistema com todas as suas possibilidades particulares presentes e futuras, e, sendo assim, coloca-se perante si mesmo em sua totalidade, questiona-se e dessa maneira se ultrapassa e transcende [...].⁹

Afirma que, ao se colocar “analiticamente em questão e abrir-se para o horizonte ilimitado de semelhante questionamento, o homem já transcendeu a si mesmo, bem como a todas as dimensões pensáveis dessa análise ou de auto-reconstrução empírica de si”.¹⁰ E que, ao fazê-lo, o ser humano se afirma como quem é mais do que a soma desses componentes analisáveis de sua realidade – mais do que a soma de seus fatores. Segundo ele, é exatamente essa consciência de si e esta capacidade de questionar que evidencia esse algo mais no ser humano.

O questionamento humano é um portal para a projeção de sua *transcendência*; é o limiar de onde ele salta para a *experiência transcendental*, rumo a um lugar infinito, como “horizonte que sempre se retira para mais longe quanto mais respostas o homem é capaz de dar-se”.¹¹ Rahner se refere ao ser humano como a “pergunta que se levanta perante ele [ele mesmo], vazia, mas de forma real e inevitável, e que ele nunca pode superar nem dar resposta adequadamente”.¹² Somos/estamos, assim, tomados, atormentados, por uma insatisfação, uma irresolução inscrita no mais íntimo do nosso ser¹³, o que se manifesta e se personaliza como uma “sede insaciável do infinito”.¹⁴ Rahner expressa o que poderia ser uma postura humana em resposta à sua condição nunca resolvida, definindo a *experiência transcendental* como

⁸ BOFF, 2000, p. 36-37.

⁹ RAHNER, Karl. **Curso fundamental da fé**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1989, p. 45.

¹⁰ RAHNER, 1989, p. 43.

¹¹ RAHNER, 1989, p. 46.

¹² RAHNER, 1989, p. 46.

¹³ CATÃO, Francisco e SENA, Luiza. Dinâmica: a percepção da transcendência. **Diálogo**, São Paulo: Paulinas, ano II, n. 07, p. 56-58, 1997, p. 57.

¹⁴ CATÃO e SENA, 1997, p. 57.

[...] a consciência subjetiva, atemática, necessária e insuprimível do sujeito que conhece, que se faz presente conjuntamente a todo ato e conhecimento, e o seu caráter ilimitado de abertura para a amplidão sem fim de toda realidade possível.¹⁵

O ser humano mantém uma atitude de perplexidade e esperança simultâneas, no aguardo, como uma antena parabólica, aberto *a toda realidade possível*. Qualquer estímulo pode resultar na superação dos limites do cotidiano do imanente e transformar uma situação ordinária, trivial, num deslumbre que nos arraste para fora de nós mesmos, que nos impulsiona para algo maior do que nós mesmos.

1.1 Transcendência: ontologia ou cultura?

[...] se virmos claro que essa experiência transcendental não é constituída pelo fato de falar dela; se nos advertirmos que devemos falar dela, pois que está sempre presente, e ademais também pode duradouramente passar despercebida [...].¹⁶

Ao pensar em transcendência algumas questões de pronto vêm à mente: o ser humano é um ser transcendente ou *torna-se* um ser transcendente? Quer dizer, a transcendência é uma questão *ontológica* humana ou um *processo cultural*? Poderia ela ser desenvolvida e educada ou somente nosso olhar pode ser educado para percebê-la? Como se daria esta realidade transcendental humana?

Nesta fala acima de Rahner podemos perceber ratificada sua concepção ontológica da transcendência humana. Percebe-se claramente que em sua opinião não é o abordar e o debater da questão que pode vir a instituir a transcendência. Entretanto, se não podemos afirmar por esta fala de Rahner que seja possível

¹⁵ RAHNER, 1989, p. 33. Essa experiência é chamada de *transcendental* por Rahner porque “faz parte das estruturas necessárias e insuprimíveis do próprio sujeito que conhece, e porque consiste precisamente na ultrapassagem de determinado grupo de possíveis objetos ou categorias. A experiência transcendental é a experiência da transcendência, experiência na qual a estrutura do sujeito e, conseqüentemente, também a estrutura última de todo objeto concebível de conhecimento está presente conjuntamente e na identidade. Evidentemente essa experiência transcendental não é somente experiência de puro conhecimento, mas também da vontade e liberdade” (RAHNER, 1989, p. 33).

¹⁶ RAHNER, 1989, p. 33.

constituir ou até mesmo educar a transcendência, pelo menos, parece ser possível e aconselhável o educar *para* a transcendência.

Baseado em Ramon Martinez de Pison, pode-se afirmar que o ser humano é originariamente um ser transcendente e que esta dimensão, na realidade, ocuparia o mais profundo do seu ser.¹⁷ Natanael da Silva também sugere que a transcendência é uma questão ontológica humana. A transcendentalidade, diz ele, “envolve uma relação de unidade que já é um todo desde sempre, na ontologia”¹⁸ - portanto, presente desde sempre em cada um de nós. Nesta condição, poder-se-ia dizer que imanência e transcendência são aspectos diferentes de uma mesma realidade ontológica sempre presente no ser humano e que “a antropologia e a transcendentalidade fundam a condição existencial”¹⁹ humana. Leonardo Boff disse em palestra proferida no Planetário do Rio de Janeiro em agosto de 2000 que, no sentido da gênese humana, não há quem não seja originalmente transcendente:

[...] transcendência não é uma coisa que eu tenho ou não tenho [...] todo mundo tem [...] transcendência não se ganha, não se perde, é uma situação do ser humano que foi condenado a viver esta dimensão de violar os tabus e superar os limites [...].²⁰

A opinião de Boff é inequívoca e precisa ao afirmar que esta “é uma situação do ser humano”;²¹ condição que ele não conquista nem perde, mas, na qual nasce e à qual está “condenado”²² por toda esta vida.

Sentido no qual concorda Pison, ao afirmar que a transcendência é um elemento *constitutivo* do nosso ser, e que “o ser humano tende à transcendência”²³, ou seja, é uma tendência/inclinação natural do ser humano, independentemente de como vá se processar esta vocação. Pison aponta para um seguimento possível ao dizer que

¹⁷ “[...] lo más profundo del ser humano: su capacidad de transcendencia” (PISON, 1997, p. 315).

¹⁸ SILVA, Natanael Gabriel da. **Transcendentalidade**: uma análise sob a perspectiva do método de Karl Rahner. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002, p. 80.

¹⁹ RAHNER, 1989, p. 33.

²⁰ BOFF, Leonardo. **Tempo de Transcendência**, palestra proferida no Planetário do Rio de Janeiro em agosto de 2000 (áudio tracks 09 e 10).

²¹ BOFF 2000 (áudio tracks 09 e 10).

²² BOFF 2000 (áudio tracks 09 e 10).

²³ PISON, 1997, p. 311-312.

[...] deste modo, o homem rechaça uma visão puramente horizontal da existência humana e do mundo. Por sua experiência, o homem é consciente da realidade externa, assim como de sua própria realidade interior (tradução própria).²⁴

Também é correto assegurar que é a transcendência que dá a possibilidade de “abertura para a existência de um ser superior independente da cultura na qual se insere”.²⁵ Assim, então, em dois sentidos se dá a eficácia da transcendência do ser humano: primeiramente podendo existir independente ou, apesar da cultura e, em segundo lugar, criando cultura ou apropriando-se da cultura existente para seus propósitos.

Hans-Jürgen Fraas, em sua obra *A religiosidade humana*²⁶, faz uma abordagem sobre a *predisposição religiosa* que pode servir para uma analogia. Segundo Fraas, a pergunta pela predisposição religiosa tem, “a partir de sua origem, uma dimensão metafísica, mas adquire mais tarde uma dimensão psicológico-biológica e uma gnosiológica”.²⁷ Da mesma maneira ou, pelo menos de modo semelhante, a transcendência parece demonstrar dois aspectos, duas possibilidades de se constituir. Inicialmente, ou como ponto de partida, também no sentido de pré-requisito, uma dimensão *metafísica/ontológica* e outra *gnosiológica/cultural*. Baseado nesta linha de pensamento de Fraas²⁸, poderia afirmar que há o aspecto da ontologia na transcendência humana desde sua gênese, como também o aspecto cultural - o que pode ser apreendido, aprendido, portanto, ensinado, compartilhado.

O argumento mais afim de Fraas é o do

[...] aspecto antropológico-fundamental e formal da abertura do ser humano para o mundo [...]: o ser humano precisa compensar sua insegurança

²⁴ “El ser humano tiende a la transcendencia, es capax Dei (capaz de Dios); de este modo, el hombre rechaza una visión puramente horizontal de la existencia humana y del mundo. Por su experiencia, el hombre es consciente de la realidad exterior, así como de su propia realidad interior” (PISON, 1997, p. 311).

²⁵ FERREIRA, Amauri Carlos. Experiência religiosa. *Diálogo*, São Paulo: Paulinas, ano IV, n. 14, p. 12-17, 1999, 14.

²⁶ FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana*. Compêndio de psicologia da religião. São Leopoldo: Sinodal, 1997, p. 38-45.

²⁷ FRAAS, 1997, p. 38. Para manter sua argumentação Fraas recorre à doutrina neoplatônica do ser (p. 38-39), ao conceito de predisposição ligado à herança genética (p. 39), à psicologia com Jung (p. 40), e à teologia protestante com Kant e Schleiermacher (p. 41 ss).

²⁸ “Conclui-se então que com o sentimento de dependência absoluta o ser humano possui um *a priori* religioso que antecede a possível recepção de informações religiosas” (FRAAS, 1997, p. 38). Neste momento a simples substituição do termo *religioso* por *transcendente* me parece razoável devido à linha de argumentação mantida até então do que vem a ser a transcendência e agora nesta analogia com a religiosidade.

instintual estendendo-se para além de si mesmo, transcendendo-se, 'conduzindo' sua vida, i. é, desenvolvendo uma autoconsciência, uma relação consigo mesmo e com sua vida.²⁹

Por oportunizar a abordagem do *a priori religioso* – o estar *estruturalmente predisposto para a abertura*, e por situá-lo anterior à recepção de qualquer informação religiosa³⁰, Fraas pode afirmar que

[...] o ser humano por natureza necessariamente se transcende a si mesmo de forma alguma significa uma demonstração da existência de Deus; é dito apenas que o ser humano está estruturalmente predisposto para a abertura. Se se pergunta pelo surgimento da religiosidade, tal afirmação apenas demarca o espaço dentro do qual surge a religiosidade.³¹

Ao dizer assim, está afirmando que, independentemente de qual direção possa tomar esta pulsão, o ser humano é um ser *estruturalmente predisposto para a abertura* – é uma questão de ontologia, portanto. Quando Fraas afirma sobre o conceito de *predisposição religiosa* que: “num mundo determinado pela religião ele apareceria como expressão de que o desenvolvimento religioso é algo natural”³², e que “num ambiente secularizado a grande maioria das pessoas evidentemente não possui tal disposição”³³, está dizendo que a influência do meio, da cultura, será determinante na expressão, ou não, da religiosidade. De modo semelhante, esta influência será, ou não, determinante na expressão da transcendência. Talvez aqui se tornasse legítima a diferenciação entre a condição transcendental ontológica humana e a sua expressão na cultura.

Apesar de não adequada, pelo menos, ilustrativa, esta outra abordagem que vou usar de Fraas joga um pouco de luz na questão, ao tratar do tema “*pode a fé ser ensinada e crescer?*”³⁴ Diz ele:

Se a fé, conforme sua autocompreensão, é ação salvífica de Deus e, portanto, obra do Espírito Santo, ela não pode ser ensinada, i. é, não pode ser submetida a um método, não se pode dispor dela didaticamente. Não obstante, a fé acontece em, com e sob as condições psicossociais da vida do ser humano, em suas manifestações. As ‘formas da fé’, o saber da fé, o comportamento social e ritual adequado à fé, as escalas de valores correspondentes à fé, são transmissíveis.³⁵

²⁹ FRAAS, 1997, p. 42.

³⁰ FRAAS, 1997, p. 38.

³¹ FRAAS, 1997, p. 42.

³² FRAAS, 1997, p. 43.

³³ FRAAS, 1997, p. 43.

³⁴ FRAAS, 1997, p. 45.

³⁵ FRAAS, 1997, p. 45.

De modo semelhante, há na transcendência o que não se pode ensinar, submeter a um método ou se dispor didaticamente. Entretanto, há o aspecto que se manifesta no cotidiano, sob condições culturais específicas. Fraas sugere acima “categorias” de fé que, segundo ele, são transmissíveis. Analogamente, penso que haja algo como “*meios de transcendência*” que possa ser transmitido, compartilhado.

1.1.1 Transcendência e imanência: uma relação dinâmica e vital

Nós seres humanos somos seres de *transcendência* e igualmente seres de permanência, de *imanência*.³⁶ Somos concomitantemente conduzidos pela “sensação aguda dos próprios limites, dos limites das coisas e dos outros”³⁷, e pelo pressentimento³⁸ de que só o que transcender a nós mesmos é que pode nos trazer uma satisfação mais permanente. Passamos nossa vida toda no que Francisco Catão chama de “aceitação do claro-escuro da inteligência humana, que percebe o além ao mesmo tempo em que percebe também o limite e a insuficiência de toda expressão que lhe ocorre”.³⁹ Enquanto vivemos a cotidianidade do concreto humano, a dinâmica da vida e do espírito humano, “o sentido [...] da existência excede os limites da *mundidade* e alcança a humanidade para além das histórias individuais que a compõem”.⁴⁰ Somos simultaneamente, dinamicamente, seres de *imanência* e *transcendência*.

A transcendência envolve uma relação de unidade com a imanência que já é um todo desde sempre na dinâmica ontológica do ser humano.⁴¹ Natanael da Silva concluiria que a antropologia (imanência) e a transcendentalidade (transcendência)

³⁶ Imanente é o que existe num dado objeto e é inseparável dele. Diz-se da atividade ou causalidade cujos efeitos não passam do agente (KOOGAN/HOUAISS, 2000, p. 847); a capacidade de ficar, parar em; permanente, constante (LAROUSSE, 1999, p. 3088). João Batista Libânio define *imanência* como “a qualidade de pertencer à ordem das coisas criadas ou estar presente a ela” (LIBÂNIO, João Batista. **A busca do sagrado**. São Paulo: FTD, 1991, p. 118).

³⁷ CATÃO e SENA, 1997, p. 57.

³⁸ A percepção, a apreensão deste tipo de realidade não passa somente por nossa cognição, senão por todo nosso ser, inclusos nossos sentimentos menos empíricos e, portanto, altamente subjetivos. Não é fácil especificar satisfatoriamente; comprovar, tampouco. Talvez seja a algo assim a que Catão e Sena estejam se referindo (CATÃO e SENA, 1997, p. 57).

³⁹ CATÃO, Francisco. Experiência religiosa da transcendência. **Diálogo**, São Paulo: Paulinas, ano IV, n. 14, p. 20-26, 1999, p. 25.

⁴⁰ CORTELLA, Mário Sérgio. A transcendência se mostra... Educamos nosso olhar? **Diálogo**, São Paulo: Paulinas, ano IV, n. 14, p. 27-31, 1999, p. 31.

⁴¹ SILVA, 2002, p. 80.

são os elementos que constituem a condição existencial do ser humano.⁴² Ou seja, não são contextos auto-excludentes, ou adversos, mas sim realidades que, ininterruptamente, se intercambiam na dinâmica ontológica humana.

Natanael da Silva também afirma que é a partir da imanência que se processa a “acessibilidade ontológica do ser humano à transcendentalidade”.⁴³ Acesso esse que, segundo ele, não se dá de outra forma a não ser a partir do existencial concreto humano, do antropológico – do *espírito no mundo*⁴⁴:

O binômio ‘antropologia-transcendental’^[45], se configura numa relação essencial e dinâmica. Essencial porque, não é possível compreender transcendentalidade sem uma possibilidade do ser mesmo, existencial humano, deslocar-se no sentido dela. [...] é uma dinâmica do ser em si, não apenas uma proposta de apropriação intelectual por parte do ser. Assim, não é possível pensar-se em transcendentalidade senão antropológicamente.⁴⁶

Não poderia haver *transcendência humana* se não houvesse *imanência humana* – o ser humano concreto num contexto histórico concreto. O ser humano é uma transcendência que “emerge no aqui e no agora de um determinado mundo histórico”.⁴⁷ A *experiência transcendental*, ou seja, a dinâmica da transcendência, não se dá alheia ao mundo histórico/concreto humano. Ao contrário, ela é a abertura do sujeito

[...] que se dá precisamente quando a pessoa se percebe envolvida na multiplicidade de preocupações, ocupações, temores e esperanças no mundo do seu dia-a-dia. A transcendência propriamente dita está de certa forma como que no fundo do quadro em que o homem vive, na origem indispensável do seu viver e conhecer.⁴⁸

Se, de um lado, não existe *transcendência humana* sem *imanência humana*, se, em outras palavras, a *imanência humana* é um trampolim para a *transcendência humana*, por outro lado, é a abertura para a transcendência que impede que o ser humano se estanque em uma visão de mundo puramente horizontal, sem saída para

⁴² SILVA, 2002, p. 80.

⁴³ SILVA, 2002, p. 79.

⁴⁴ Expressão emprestada de Karl Rahner para descrever a “condição ôntica no ser humano como aquele que pergunta pela totalidade do ser” (SILVA, 2002, p. 31).

⁴⁵ Antropologia-transcendental: “o ser humano como dotado da condição da *experiência transcendental*” (SILVA, 2002, p. 28).

⁴⁶ SILVA, 2002, p. 79.

⁴⁷ OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Filosofia transcendental e religião**: ensaio sobre filosofia da religião em Karl Rahner. São Paulo: Loyola, 1984, p. 211.

⁴⁸ RAHNER, 1989, p. 49.

cima. É a abertura para a transcendência que faz com que o ser humano rejeite uma vida reduzida à imanência total.⁴⁹

Tendo em vista a amplitude e a complexidade humana, faz-se necessário algo como a abordagem dialética do *existencial-sobrenatural* humano, proposto por Rahner, que “trata da relação entre o imanente e o transcendente”.⁵⁰ Na compreensão de Boff, a dialética estaria em manter “enraizamento e abertura, imanência, mas aberto à transcendência”⁵¹, porque, segundo ele, imanência e transcendência não são aspectos inteiramente distintos, mas dimensões da única e mesma realidade que somos nós⁵² - realidades que se intercambiam e se complementam.⁵³

Leonardo Boff vai ainda mais longe e chega a sugerir o nascimento de uma nova categoria quando da coexistência entre transcendência e imanência:

[...] poderíamos também falar de coexistência e de interpenetração da imanência (humanidade) com a transcendência (divindade). Tal coexistência produz a transparência. Transparência é o termo que traduz a inter-retro-relação da imanência com a transcendência. A transparência é transcendência dentro da imanência e imanência dentro da transcendência.
54

Entretanto, aprofundar a compreensão de tal neologismo não parece ser relevante para esta pesquisa, da mesma forma que não convém nos atermos ao

⁴⁹ PISON, 1997, p. 313.

⁵⁰ SILVA, 2002, p. 36. O existencial-sobrenatural em Rahner “é uma dinâmica do ser em si, não apenas uma proposta de apropriação intelectual por parte do ser” (SILVA, 2002, p. 79). Neste sentido, o existencial-sobrenatural seria sinônimo de antropologia-transcendental, bem como de imanente-transcendente.

⁵¹ BOFF, 2000 (audio track 08).

⁵² BOFF, 2000 (audio track 02).

⁵³ BOFF, 2000, p. 23.

⁵⁴ BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 172.

estudo mais detalhado do termo de significado aproximado: *autotranscendência*.⁵⁵

O que exige esclarecimento e aprofundamento é a conceituação do termo *sagrado* visto que durante a pesquisa sobre a transcendência me deparei com alguns autores que têm dado os mesmos significados para os termos *sagrado* e *transcendência*. A questão é procurar saber se de fato estas duas grandezas são unívocas ou antagônicas e que analogias poderiam se inferir. Este é o tema do próximo capítulo, antes do qual se fará necessária uma abordagem de outras relações da transcendência.

1.1.2 Transcendência: outras relações

A transcendência possui outras relações além das apresentadas acima. É preciso, ainda que resumidamente, mencionar a possibilidade de relação da *transcendência* com um *objeto de transcendência*, como também algum tipo de categorização desta.

Leonardo Boff, em sua obra *Tempo de Transcendência*, faz um diálogo com Sartre, onde deixa claro a posição deste que afirma que

[...] a fenomenologia do ser humano, isto é, a descrição de como se manifesta e de como funciona o ser humano, reside em revelar que ele é um ser em si, mas que se abre sempre para o outro, que se abre ao mundo, que se abre à totalidade. Esta é a condição humana básica. Mas ele se recusa a aceitar que essa abertura tenha um objeto. Para ele, o ser humano é uma mola distendida para o universo, e tanto sua angústia quanto sua grandeza é aceitar-se nesse empuxo para o aberto puro e simples, sem objeto definido.⁵⁶

Neste diálogo fica claro que Sartre aponta para uma gratuidade transcendental, desarticulada e independente de qualquer *objeto de transcendência*.

⁵⁵ Conceito cunhado por Karl Rahner para tratar da dinâmica entre imanência e transcendência, ao mesmo tempo em que faz distinção da relação do ser humano em *si mesmo/consigo mesmo*, da relação deste (*do ser*) com o *Ser*, que também podemos compreender como o *Outro* e/ou o *Objeto de Transcendência*. Autotranscendência, segundo Rahner, “[...] é a dinâmica própria do ser em transcender para o ser mais de si mesmo. A dinâmica, ou movimento no ser entre matéria e espírito, que não são justapostos, propicia a autotranscendência. Isto é, a matéria e espírito, não são duas coisas estáticas, uma ao lado da outra. Como não são justapostos, se relacionam dinamicamente. Contudo, é um processo dinâmico do ser humano em si mesmo. Não pode ser confundida com a antropologia-transcendental [“o ser humano como dotado da condição da experiência transcendental”. SILVA, 2002, p. 28], que se relaciona do ser para o Ser. A autotranscendência é a condição do ser em relação a si mesmo, no movimento dinâmico de sua pluralidade interna, espírito e matéria”. SILVA, 2002, p. 28-29.

⁵⁶ BOFF, 2000, p. 66-67.

Ainda Boff, ao falar sobre *transcendência sem adesão a um objeto*, diz que

[...] há uma outra posição de muitos de nossos intelectuais que são agnósticos que não querem se definir com referência à abertura e a transcendência. Eles sofrem com a falta de resposta. É uma atitude digna, porque é muito dolorosa e corajosa. Sentem o desejo do espírito, identificam um eventual objeto do desejo, mas temem aderir a ele.⁵⁷

Rubem Alves contribui ao afirmar que é o embaraço frente à experiência religiosa pessoal daqueles que pretendem já haver passado pela iluminação científica, que impede tais pessoas de se confessarem religiosos, visto que isto equivaleria a “confessar-se como habitante do mundo encantado e mágico do passado, ainda que apenas parcialmente. E o embaraço vai crescendo na medida em que nos aproximamos das ciências humanas, justamente aquelas que estudam a religião”.⁵⁸

Karl Rahner, ao tratar de *transcendência e objeto de transcendência*, diz que Deus sempre se dirige ao homem, silenciosamente, como o ser absoluto e incompreensível, como o “Aonde de sua transcendência”.⁵⁹ Deus, na concepção do teólogo jesuíta é o objeto de toda transcendência. Ou, como pensa Merval Rosa, o alvo da busca de cada ser humano é o que ele denominou *Summum Bonum* - o *núcleo supremo* dos interesses de uma pessoa, o que dá sentido à sua existência.⁶⁰ Do ponto de vista da fé cristã este bem supremo é Cristo.⁶¹

Ramon Martinez de Pison disse que o ser humano é um ser de desejo, e que é através dele que o ser humano transcende a materialidade de sua vida e se torna capaz de entrar em diálogo com o *Deus pessoal*.⁶² Segundo Pison, “o desejo de deus é a resposta humana a um deus que convida o ser humano a entrar em diálogo com ele; somente o encontro com Deus é capaz de apaziguar o desejo humano do infinito, porque unicamente nele a vida adquire todo o seu esplendor”

⁵⁷ BOFF, 2000, p. 68.

⁵⁸ ALVES, Rubem. **O que é Religião?** São Paulo: Ars Poetica, 1996, p. 09-10.

⁵⁹ RAHNER, 1989, p. 34.

⁶⁰ ROSA, Merval. **O ministro evangélico: sua identidade e integridade**. 2. ed. Recife [S.n.]. 2001, p. 81.

⁶¹ ROSA, 2001, p. 80-81.

⁶² PISON, 1997, p. 314.

(tradução própria).⁶³ Estes são os que, além de atribuírem à transcendência um *Aonde*, também demonstram clara adesão a este.

Pode-se, em certa medida, e, através de alguns critérios, saber se o que se busca através da transcendência é algo válido, ou não. Boff julga que

[...] o critério para saber se a transcendência é boa, se potencia o ser humano ou o diminui, está na resposta que damos a essa pergunta: em que medida tal experiência ajuda a enriquecer e a assumir o cotidiano? Ela representa uma fuga ou um alibi para o cotidiano, um endeusamento e uma fetichização daquilo que representa sentido para nós? Se a experiência não amplia nossa liberdade, não nos dá mais energia para enfrentar os desafios do cotidiano, comum a todos os mortais, não nos faz mais compassivos, generosos e solidários, podemos seguramente dizer: fizemos uma experiência de pseudotranscendência.⁶⁴

Boff classifica a transcendência negativamente de duas formas: primeiramente ele trata da ineficácia, da inaptidão, da insuficiência deste tipo de recurso buscado pelo ser humano, denominado por ele de *transcendência menor*. Ele diz que esta categoria está presente nas pessoas que na História

[...] se arvoraram e se apresentaram como portadores da transcendência. Grupos de filósofos, representantes de visões de mundo e de religiões oferecem um transcendente tão medíocre, tão cruel, que mais vale ser um ateu alegre do que um crente deste tipo de transcendência menor. Por isso devemos ter uma atitude compreensiva para com esses agnósticos e decifrar atrás deles uma interrogação existencial, frustrada pelas formas muito materializadas e pouco dignas da natureza da transcendência, como vem apresentada.⁶⁵

Em segundo lugar, o autor trata do que ele chama de *pseudotranscendência*. Esta ocorre quando pessoas e grupos religiosos extremistas fazem com que identidade religiosa seja sinônimo de magia e fundamentalismo. Há amostras deste desequilíbrio por toda a parte (é o que ocorre, por exemplo, entre muçulmanos e hindus na Índia e entre católicos e protestantes na Irlanda do Norte).⁶⁶ Por todo o mundo há representantes deste extremismo que faz da luta pela

⁶³ “El deseo de dios es la repuesta humana a un dios que invita al ser humano a entrar en diálogo con él; sólo el encuentro con Dios es capaz de apaciguar el deseo humano de infinito, porque únicamente en él la vida adquiere todo su esplendor”. (PISON, 1997, p. 314).

⁶⁴ BOFF, 2000, p. 55.

⁶⁵ BOFF, 2000, p. 68-69.

⁶⁶ BRUSTOLIN, Leomar Antônio. Anotações da aula sobre Tradições Religiosas em março de 2003, do Curso de Especialização em Ensino Religioso da Escola Superior de Teologia/Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, de São Leopoldo-RS.

identidade um princípio para a guerra.⁶⁷ No entanto, pode-se ver claramente que "tal poder de identificação e de totalização não provém de um Deus"⁶⁸ e também nada tem a ver com os princípios das religiões que buscam o bem da humanidade. Como disse Luiz Carlos Suzin, a luta indiscriminada e sufocante por este tipo de identidade só "pode vir de um Napoleão ou um Hitler, de uma tentativa ditatorial e imperial, coroação de um sonho paranóico da identidade".⁶⁹ Um exemplo desta realidade, ainda presente em nossas mentes, foi a Tragédia da Guiana, onde se pôde ver a infeliz relação entre a busca da transcendência e do sagrado com a violência de mentes doentias:

Caso extremo aconteceu com os membros da seita Templo do Povo, fundada e dirigida pelo reverendo Jim Jones, de São Francisco, EUA. Líder carismático e tirânico, traslada-se com um grupo de seus adeptos para a Guiana e aí funda a colônia agrícola Jonestown. Retinha seus membros em situação de verdadeira escravidão, submetia-os a sevícias físicas e mortificações públicas. Para que não pudessem se evadir da colônia, tomara-lhes o dinheiro e o passaporte, e ameaçara-os de morte, caso tentassem fuga. Planejava um ritual de suicídio coletivo pela ingestão de bebida à base de cianeto, sob pretexto de a seita estar sofrendo ameaça de complô. Familiares de membros da seita mostravam-se inquietos com notícias vindas da Guiana e provocaram uma sindicância levada a cabo por um parlamentar democrata e alguns jornalistas. No momento em que estes regressavam aos Estados Unidos, depois da investigação, foram mortos. Incontinenti, o líder Jones ordenara a execução do plano de suicídio, de modo que foi dada às crianças dose letal da bebida e os adultos tomaram voluntariamente. Os que tentaram escapar foram obrigados a beber o veneno ou foram mortos. Mesmo assim umas 80 pessoas conseguiram evadir-se. O líder e sua esposa também cometeram suicídio. Os mortos subiram a 913, sendo que 200 eram crianças. Este acontecimento chocou a consciência dos países ocidentais e alertou para o lado perverso do surto religioso, que conduziu o líder carismático e muitos de seus adeptos à loucura do suicídio coletivo e do extermínio dos irmãos de seita.⁷⁰

Eventos assim inomináveis por sua brutalidade, inesquecíveis também, favorecem a confusão terminológica entre as expressões: *fundamentação radical* e *fanatismo*. O termo fanático vem do latim *fanaticus* e significa: aquele que está possuído por um espírito maligno⁷¹, aquele que age cegamente.⁷² O *fanatismo* bloqueia a possibilidade de um relacionamento construtivo, impossibilita qualquer

⁶⁷ SUSIN, Luiz Carlos. Identidade como apropriação e narcisismo: uma crítica ao paradigma da identidade. **Revista Internacional de Teologia Concilium**: Em busca da identidade biográfica, moral e religiosa. Petrópolis, n. 285, p. 90(266)-103(279), 2002, p. 99(275).

⁶⁸ SUSIN, 2002, p. 100(276).

⁶⁹ SUSIN, 2002, p. 100(276).

⁷⁰ LIBÂNIO 1991, p. 62 (Book of the year: 1979, Encyclopaedia Britannica. Londres, 1979, p. 115, 400).

⁷¹ BRUSTOLIN, Leomar Antônio. Saberes Sagrados nas Tradições Religiosas. In **Ensino Religioso e Ensino Superior**: caminhos e perspectivas. Canoas: La Salle, 2002, p. 31.

⁷² FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, p. 214.

diálogo positivo e, nem se quer permite um convívio satisfatório. Enquanto que ter uma *fundamentação radical* significa estar radicado, arraigado, enraizado - ter origem. Fundamentação radical precisa ser entendida como antônimo de fundamentação superficial no que diz respeito à identidade religiosa.

Em seu livro *A religiosidade humana*, Hans-Jürgen Fraas apresenta uma inter-relação entre a personalidade e a religiosidade, apontando, assim, para a cura da personalidade pela religiosidade.⁷³ A identidade religiosa, fruto da transcendentalidade humana, atuaria também deste modo como um fator de equilíbrio para a personalidade. Deve-se, entretanto, ter certo cuidado com o tipo de religiosidade que se pratica. Não é prudente agir "como se todas as religiões fossem igualmente boas e verdadeiras, como se sua escolha fosse unicamente uma questão de foro íntimo".⁷⁴ Como pensa Pedro Ribeiro de Oliveira, "as crenças religiosas têm um forte impacto na vida social"⁷⁵, e, pelo reflexo que há na sociedade, o tipo de religiosidade que as pessoas praticam deve ser levado em conta. Se toda e qualquer expressão religiosa deve ser chamada de religião, então há também a necessidade de classificação, pois, numa religiosidade saudável, a religião, como parte do todo de uma pessoa, precisa

[...] ter sua contribuição no equilíbrio do ser humano, dando-lhe um sentido de unidade com o universo, oferecendo-lhe motivação para a vida, ajudando-o a desenvolver a auto-aceitação, motivando-o a confessar sua culpa, oferecendo estabilidade emocional para as crises da vida e oferecendo o sustentáculo de um grupo institucionalizado que o apóia.⁷⁶

Howard J. Clinebell aponta 12 condições para que uma identidade (crença ou prática) religiosa seja considerada sadia quanto ao seu exercício. Quando:

1) constrói ponte entre as pessoas, 2) fortalece o senso de confiança e de relação com o universo, 3) estimula a liberdade interna e a responsabilidade pessoal, 4) move de senso de culpa para perdão [...], 5) aumenta a alegria pela vida, 6) lida de forma construtiva com sexo e agressividade, 7) encoraja a aceitação da realidade, 8) enfatiza o amor e o crescimento, 9) dá aos seus adeptos um 'quadro de orientação' (valores, sentido da vida) e objeto de devoção adequado para trabalhar de forma construtiva com ansiedades existenciais, 10) encoraja a pessoa a relacionar-se com seus

⁷³ FRAAS, 1997, p. 131-134.

⁷⁴ OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. A Dimensão Terrena da Religião. **Revista Diálogo**. São Paulo: Paulinas, ano VII, n. 25, p. 16-20, mar. 2002, p.20.

⁷⁵ OLIVEIRA, 2002, p.20.

⁷⁶ BRANDENBURG, Laude. Polígrafo sobre Fundamentos do Ensino Religioso, do Curso de Especialização em Ensino Religioso da Escola Superior de Teologia/Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, de São Leopoldo-RS, de março de 2003, p. 13.

significados inconscientes através de símbolos vivos, 11) esforça-se para mudar comportamentos neuróticos da sociedade, 12) fortalece a auto-estima.⁷⁷

É imprescindível observar "até onde esta ou aquela religião está a serviço de Deus e do homem e até onde o fato de ser praticante desta ou daquela religião me aproxima do divino e me realiza plenamente como ser humano"⁷⁸, se esta ou aquela religião faz sentir, dentro de mim, "mais força, seja para suportar os sofrimentos da existência, seja para vencê-los".⁷⁹ Toda identidade religiosa precisa passar por estes crivos. Se alguma religião for reprovada nestes requisitos, então, não deveria ser praticada. A transcendência, para ser positiva, para ser aceita como *boa* precisa ter este enfoque.

A pseudotranscendência também pode se dar a partir do entorpecimento dos sentidos, da droga. Ela permite "uma viagem fantástica, feita não pela espiritualidade, mas pela química".⁸⁰ A religião e a arte podem ser um tipo de droga, de alucinógeno⁸¹, gerando entorpecimento dos sentidos; com elas "rompem-se todos os limites, vive-se a onipotência e se voa para além dos limites da condição humana cotidiana".⁸² A questão aqui, segundo Boff, não está na viagem que qualquer destas "drogas" pode proporcionar, o problema aqui, está na dificuldade encontrada para a volta desta viagem, quando não se suporta mais o cotidiano - motivo pelo qual se fez a viagem. Então, prefere-se viajar, "saltar para fora dessas limitações, artificialmente, a preço de destruir a liberdade e a vida".⁸³

Na realidade, "a grande chave da pseudotranscendência é manipular nossa estrutura de desejo, é canalizar toda nossa potencialidade de desejo para uma coisa limitada e identificar essa coisa com a totalidade da realidade".⁸⁴ É daí que nos vem a frustração, "porque o desejo quer o todo e só alcançamos a parte".⁸⁵ E isto é o mais grave da pseudotranscendência: "a ilusão da realização do desejo infinito

⁷⁷ BRANDENBURG, 2003, p. 13.

⁷⁸ PEDREIRA, Eduardo Rosa. **Do Confronto ao Encontro**: uma análise do cristianismo em suas posições ante os desafios do diálogo inter-religioso. São Paulo: Paulinas, 1998, p. 170.

⁷⁹ ALVES, 1996, p. 52-53.

⁸⁰ BOFF, 2000, p. 54.

⁸¹ O que gera ilusão, fantasia, delírio, ato de loucura, o que faz perder a razão (Aurélio Eletrônico).

⁸² BOFF, 2000, p. 54.

⁸³ BOFF, 2000, p. 54-55.

⁸⁴ BOFF, 2000, p. 60.

⁸⁵ BOFF, 2000, p. 60.

identificado com um objeto finito”.⁸⁶ Neste sentido, as pseudotranscendências “exploram essa capacidade de ultrapassagem do ser humano, mas não lhe conferem a experiência de uma plenitude duradoura”.⁸⁷

1.2 A Transcendência e o sagrado

O nosso modo de ser se caracteriza por um contínuo devir. Somos seres que aspiram ao absoluto e que, ao longo do caminho, sonham com a realização do que dormita no fundo de nós mesmos. Vivemos atravessados pelo pressentimento de si, pela memória do ainda-não.⁸⁸

Gilberto Safra (na epígrafe acima) nos dá uma idéia de como as concepções do *sagrado* e da *transcendência* se aproximam e tornam mais complexa nossa discussão. Safra fala do ser humano como um projeto em andamento, incompleto - um devir;⁸⁹ um ser insatisfeito, capaz de sonhar com a realização de suas mais profundas aspirações, um ser que vive repleto de memórias e pressentimentos. Ele está falando do *sagrado*⁹⁰, mas bem poderia estar falando da capacidade de *transcendência* do ser humano.

Íris Boff, ao falar do *sagrado*, usa os mesmos conceitos que Rubem Alves e Leonardo Boff usam para descreverem *transcendência*. Em seu texto *Experiências do Sagrado*, podemos ver esta abordagem:

Em geral, toda experiência de relação com o Sagrado leva em conta alguns aspectos: * Curiosidade sobre o porquê das coisas. Perguntas sobre a *origem* [...], a *identidade* [...], o *destino* [...] * Admiração, êxtase, fascinação, deslumbramento, atração, encantamento diante de pequenos ou grandes fenômenos da natureza, acontecimentos significativos, experiências humanas, relatos históricos. São todos dialetos pelos quais o Sagrado irrompe no cotidiano.⁹¹

Também é a curiosidade que faz com que saíamos do ordinário dado, com que transcendamos em busca de uma explicação mais convincente, mais repleta de

⁸⁶ BOFF, 2000, p. 61-62.

⁸⁷ BOFF, 2000, p. 56.

⁸⁸ SAFRA, Gilberto. **Desvelando a memória do humano**: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo: Sobornost, 2006, p 52.

⁸⁹ [Do lat. *devenire*] Vir a ser; tornar-se; devenir: transformação incessante e permanente pela qual as coisas se constroem e se dissolvem noutras coisas (Dicionário Aurélio Eletrônico).

⁹⁰ SAFRA, 2006, p. 52-63.

⁹¹ BOFF, Íris. *Experiências do Sagrado*. **Diálogo**, São Paulo: Paulinas, ano IX, n. 34, p. 36-39, 2004, p. 37.

vida e de significado. Partimos em busca do que nos irá arrebatara, enlevar, abismar, enfim, atrás do que dará novo ou maior sabor e cor ao imanente. E, neste trecho em especial, Íris Boff faz a mesma relação de salto para o *transcendente* imprescindivelmente a partir do *imanente*:

Chega-se ao invisível pelas realidades visíveis e sensíveis. Entrar em *com-tato* (comunicação *pélica* = toque da pele), *com tato* (respeito) como que se sabe pela cabeça (conhecimento das Tradições Religiosas) e com os sentidos do corpo, com os sentimentos, é a forma de alcançar a totalidade, sinônimo de espiritualidade. Por isso, a primeira Experiência do Sagrado nos é dada pela pele. Nada é tão sagrado, misterioso e profundo do que essa *superfície* de tantos radares, receptores e transmissores. É a pele que nos impele para a encarnação do mistério e repele toda forma de exclusão.⁹²

João Batista Libânio também descreve o *sagrado* com características das descrições sobre *transcendência*, inclusive, usando com frequência o termo *transcendente* e correlatos para tal.

A experiência do Sagrado caracteriza-se pela ruptura com o ordinário da vida. Arranca-nos do cotidiano comum e transporta-nos para uma atmosfera diferente. Abre-se para um mistério maior, para uma realidade que nos transcende, para um universo que nos escapa.⁹³

O ordinário, o cotidiano, mencionados por Libânio em relação à experiência do sagrado, são características descritivas comumente usadas para a *imanência*; já, o romper, o transportar, são características descritivas comumente usadas para descrever a *transcendência*.

Ao tratar do tema *Estrutura do ser humano aberta ao sagrado*, Libânio diz:

Há uma inquietação permanente do ser humano por dimensões transcendentais que não dependem das atuais circunstâncias. Estas, porém, fazem aflorar mais agudamente as cruciantes angústias e a atormentada inquietação desse peregrino definitivo.⁹⁴

Aqui ele fala da inquietação *permanente* do ser humano, de sua busca *permanente* pela dimensão transcendente. Ele chama o ser humano de *peregrino definitivo*, de ser inconcluso.⁹⁵

⁹² BOFF, 2004, p. 37.

⁹³ LIBÂNIO, João Batista. Entre o sagrado e a experiência cristã. **Diálogo**, São Paulo: Paulinas, ano IX, n. 34, p. 8-12, 2004, p. 9.

⁹⁴ LIBÂNIO, 1991, p. 86.

⁹⁵ LIBÂNIO, 1991, p. 86.

De modo semelhante, ao falar do *psicodelismo*⁹⁶, afirma que o sagrado que ressurge nesse movimento é

[...] além de uma fuga desse mundo, o êxtase, o transcendental, o que impele o homem fora dele mesmo e o coloca em contato com as forças vitais do universo. Trata-se de uma volta à dimensão não trabalhada ainda pela razão, instintiva e desejosa de coisas maravilhosas [...]. Busca-se através deste movimento escapar desta sociedade racional, industrial, secular, individualista, presa na engrenagem expressa na trilogia *work-war-wed* – ‘trabalho-guerra-casamento’ – e ser conduzido à realidade real, transcender os limites, a banalidade, a confusão do cotidiano.⁹⁷

Neste trecho, Libânio usa o termo *transcendental* e o relaciona com a força que impele o ser humano para “fora dele mesmo e o coloca em contato com as forças vitais do universo”.⁹⁸ Associa-o com o desejo de “escapar desta sociedade racional, industrial, secular, individualista”, e, assim, “transcender os limites, a banalidade, a confusão do cotidiano”.⁹⁹ Sua intenção ao descrever características evidentes de *transcendência*, é estar falando da dimensão do *sagrado*.

Fica evidente na fala destes autores que há uma aproximação de significados entre os termos *transcendência* e *sagrado*. Estas similaridades me levam a reconhecer a necessidade de uma análise mais detalhada do que seria o sagrado para, então, poder traçar alguns pontos de relação entre o *sagrado* e o *transcendente*.

1.2.1 Concepção de sagrado

O sagrado não é uma categoria que possa ser apreendida didaticamente. É o que diz Próculo Velasques no prefácio da obra clássica de Rudolf Otto, *O sagrado*: “O sagrado não pode ser definido, nem ensinado; deve ser evocado ou despertado no sentimento e descrito por analogia ou metáfora”.¹⁰⁰ O sagrado é distinguido por Otto como “categoria *a priori* da razão [...]”¹⁰¹ – “compreende um elemento de

⁹⁶ Psicodelismo: movimento (que atingiu especialmente jovens na década de 60) em “busca de experiências novas, fortes, que os sacudissem da modorra pesada de um cotidiano banal e sem sentido”. Este movimento agregou centenas de milhares de jovens embalados pelo som da música pop (*rock and roll*) pelo consumo de drogas, pelo apreço a certo tipo de arte e pelo interesse pelas religiões esotéricas orientais. Alguns nomes podem facilmente serem lembrados: *Woodstock*, *Hyde Park*, *a ilha de Wight* (200.000 pessoas), e *Bethel* (400.000 pessoas) (cf. LIBÂNIO, 1991, p. 58-60).

⁹⁷ LIBÂNIO, 1991, p. 60.

⁹⁸ LIBÂNIO, 1991, p. 60.

⁹⁹ LIBÂNIO, 1991, p. 60.

¹⁰⁰ OTTO, Rudolf. **O sagrado**: um estudo do elemento não-racional na idéia do divino e a sua relação com o racional. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1985, p. 06.

¹⁰¹ OTTO, 1985, p. 163.

qualidade absolutamente especial que se subtrai a tudo aquilo que nós chamamos de racional^[102]: é completamente inacessível à compreensão conceitual, e constitui algo inefável”.¹⁰³

O sagrado é tido por Otto como uma categoria composta: “por um lado, os elementos racionais e, por outro lado, os elementos não-rationais”.¹⁰⁴ A diferenciação é feita no sentido pedagógico, no como se exprime, como se manifesta, como se propaga e como se transmite de uma para outra pessoa.¹⁰⁵

Na verdade, ele não se transmite no sentido próprio da palavra: ele só pode ser despertado no espírito. Diz-se, por vezes, que a religião também passa por este mesmo processo. Mas está errado. Alguns elementos que ela contém podem ser ensinados, isto é, transmitidos por meio de conceitos, traduzidos sob forma didática, exceto esse sentimento que lhe serve de pano de fundo. Ele só pode ser provocado, excitado, despertado. Isto não acontece simplesmente pelo uso de palavras, mas da mesma maneira como se transmite os estados de espírito e os sentimentos, isto é, pela simpatia, pela participação sentimental.¹⁰⁶

Libânio apresenta uma discussão por parte de teólogos e filósofos sobre a possibilidade de abertura do ser humano para o sagrado¹⁰⁷ (da mesma ordem da discussão em relação ao *a priori* da religiosidade e da transcendência humanas abordada anteriormente). Alguns teólogos, segundo ele, referem-se ao sagrado como sendo da “própria estrutura de ser, do dinamismo de seu existir” – ontológico, portanto. Afirmam ainda estes teólogos que “todas as pessoas têm uma abertura para o Sagrado”, e que as estruturas familiares e as circunstâncias históricas favorecem esta abertura, mas que não são a última causa desta. Em contrapartida, filósofos e teólogos da secularização “negam a existência de tal constituição do ser humano”. Asseveram estes que o comportamento religioso é suficientemente explicável pelas condições históricas e, também, que é possível existirem pessoas absolutamente fechadas para a dimensão do sagrado. Tal posição, entretanto,

¹⁰² Otto define racional como “um objeto que pode ser captado pelo pensamento conceitual [...]” (OTTO, 1985, p. 07).

¹⁰³ OTTO, 1985, p. 11. Inefável é o indizível, o inexprimível.

¹⁰⁴ OTTO, 1985, p. 111.

¹⁰⁵ OTTO, 1985, p. 65.

¹⁰⁶ OTTO, 1985, p. 65.

¹⁰⁷ Libânio define o *sagrado* como “toda realidade tocada pelo divino, que se relaciona com o mundo de Deus (ou deuses)”. Faz distinção em ainda duas categorias: *sagrado burguês*: “traduz esta busca um desejo religioso mais existencial, muito comum nas classes letradas – médias e altas”; e o *sagrado primordial*: “realidade separada do mundo profano e dedicada ao mundo religioso, adquirindo assim um caráter fundamental de norma para a vida humana” (LIBÂNIO, 1991, p. 119-120).

argumenta Libânio, não pode explicar como pessoas vivendo em ambiente totalmente alheio ao sagrado acabam por se abrir a ele. Nem pode esclarecer como, “depois de séculos de violenta secularização filosófica e tecnológica, estamos vivendo um surto do sagrado nas proporções gigantescas do momento atual”.¹⁰⁸

1.2.2 O numinoso

O conceito de sagrado tem originalmente um significado puramente não-racional - o numinoso.¹⁰⁹

O *numen*¹¹⁰ é “o objeto próprio da idéia do sagrado, e, como tal, não pode ser apreendido em conceitos racionais [é objeto racionalmente incompreensível¹¹¹], mas pelo sentimento numinoso, que é um estado afetivo da alma”.¹¹² Para Otto, a categoria numinosa é uma *noção fundamental*, quer dizer, é a primeira posse, no sentimento, do objeto numinoso”.¹¹³ Este surge da

[...] fonte de conhecimento mais profunda que existe na alma, não independente de certos dados exteriores, nem anterior a certas experiências sensíveis, mas nelas e entre elas. Ele não nasce delas, mas aparece graças a elas. Elas são os objetos excitativos e as causas ocasionais graças às quais ele se manifesta e, inicialmente, insinua-se e insere-se com imediatez ingênua no mundo sensível até seu despreendimento [*sic*] através de uma purificação gradual, que termina por opor-se a ele.¹¹⁴

A forma mais primitiva de manifestação do numinoso no sentimento é o mistério que faz tremer.¹¹⁵

O sentimento que ele provoca pode se espalhar na alma como um calafrio. É a onda de quietude de um profundo recolhimento espiritual. Esse sentimento pode transformar-se também num estado de alma constantemente fluído, semelhante a uma ressonância que se prolonga por muito tempo, mas que termina por se apagar na alma que volta ao seu

¹⁰⁸ LIBÂNIO, 2004, p. 10-11.

¹⁰⁹ BIRCK, Bruno Odélio. **O sagrado em Rudolf Otto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993, p. 155.

¹¹⁰ Boff refere que o “Numinoso: vem do latim *Numen* que significa divindade. É sinônimo de sagrado, de fogo interior. Estado de consciência de quem teve uma experiência de encontro e de união com a Suprema Realidade”. (BOFF, 1997, p. 199).

¹¹¹ BIRCK, 1993, p. 31.

¹¹² BIRCK, 1993, p. 14.

¹¹³ BIRCK, 1993, p. 158.

¹¹⁴ OTTO, 1985, p. 112.

¹¹⁵ BIRCK, 1993, p. 32-33.

estado profano ^[116]. Pode também surgir bruscamente na alma como choques e convulsões. Pode conduzir às estranhas excitações, a alucinações, a transportes e a êxtase. ¹¹⁷

O numinoso é *mysterium tremendum et fascinans*. ¹¹⁸ O *mysterium* (o mistério) é o “totalmente outro; o qualitativamente diferente”. ¹¹⁹ A dimensão do mistério “expressa o caráter-de-ser-outro, extrema diferença em relação aos humanos”. ¹²⁰ Em sua diferença e estranheza nos desconcerta por ser “absolutamente fora de nosso domínio”. ¹²¹ Quando usado em relação ao sagrado, o termo *mysterium* “quer exprimir a sua dimensão profunda, de fundamento, e por isso de difícil inteligência e compreensão”. ¹²² O *tremendum* (o tremendo) é o elemento repulsivo que, que causa terror ¹²³ e espanto diante do mistério. ¹²⁴ Este temor é o sinal da “presença numinosa que nenhuma criatura consegue produzir”. ¹²⁵ O *fascinans* (o fascinante) é o outro aspecto ou conteúdo qualitativo ¹²⁶ do mistério; é a face do mistério, em sua grandeza, que invariavelmente nos atrai. Assim, se dá uma estranha harmonia de contrastes: o mistério é ao mesmo tempo repulsivo (*tremendum*) e atrativo (*fascinans*). ¹²⁷

1.2.3 A ótica necessariamente e essencialmente cristã de Rudolf Otto

Ao dizer que o sagrado não se transmite no sentido próprio da palavra, que só pode ser provocado, excitado, despertado no espírito humano, e que “isto não acontece simplesmente pelo uso de palavras, mas da mesma maneira como se transmite os estados de espírito e os sentimentos, isto é, pela simpatia, pela participação sentimental” ¹²⁸, Otto está fazendo referência ao sagrado específica e exclusivamente numa concepção de *numinoso*, quando este descreve e

¹¹⁶ O termo profano (*profanum*) significa: “*pro* = em frente, diante; *fanum* = sagrado. Profano é o que se situa diante, fora do espaço sagrado. Sua consistência semântica, seu significado, lhe advém do sagrado” (LIBÂNIO, 1991, p. 12).

¹¹⁷ OTTO, 1985, p. 17-18.

¹¹⁸ BIRCK, 1993, p. 10.

¹¹⁹ BIRCK, 1993, p. 10.

¹²⁰ LIBÂNIO, 1991, p. 14.

¹²¹ LIBÂNIO, 1991, p. 14.

¹²² LIBÂNIO, 1991, p. 119.

¹²³ BIRCK, 1993, p. 10.

¹²⁴ LIBÂNIO, 1991, p. 13-14.

¹²⁵ LIBÂNIO, 1991, p. 13-14.

¹²⁶ BIRCK, 1993, p. 10.

¹²⁷ BIRCK, 1993, p. 10.

¹²⁸ OTTO, 1985, p. 65.

circunscreve-se ao aspecto do divino, em oposição ao que poderíamos chamar de *sagrado de atribuição*.

Estas duas maneiras de se compreender o sagrado estão em oposição quando se parte da noção ottoniana do sagrado (como numinoso/divino), em relação ao sagrado de atribuição. A descrição ottoniana do caráter não-racional (não apreensível cognitivamente) do sagrado combina com sua percepção do Deus judaico-cristão que se revela ao ser humano, ainda que, em sua dimensão numinosa permaneça insondável e ininteligível - esta percepção se torna exclusivista por seu turno. Já o sagrado de atribuição (que não depende da revelação e que possui medidas outras do que seria o divino) pode tranqüilamente assimilar a proposta da revelação quanto ao caráter do sagrado como o Deus judaico-cristão; no entanto, é livre para não fazê-lo. Esta concepção de sagrado (de atribuição) pode sacralizar qualquer coisa ou pessoa; como também, além de atribuir valor, pode vir a tão somente reconhecer o sagrado no numinoso. Sua temerariedade constante está em limitar-se a produzir o que Boff chamou de *transcendência menor*¹²⁹ e *pseudotranscendência*.¹³⁰

Otto foca o sagrado através de um só prisma - o prisma cristão. Como já mencionado, para ele o *Sagrado* como o divino só pode referir-se ao *Deus judaico-cristão*. Para responder às questões de sua época, valeu-se até mesmo de tom apologético em certas afirmações¹³¹:

Os elementos não-rationais que permanecem vivos numa religião preservam-na da degeneração em racionalismo. Os elementos racionais que nela são abundantemente saturados, preservam-na de cair no fanatismo ou no misticismo ou de neles permanecer; e elevam-na ao nível de religião qualitativamente superior, culta, religião da humanidade. A presença desses dois elementos e sua harmonia, estabelecem um critério para medir a superioridade de uma religião, e esse é propriamente um critério religioso; segundo este critério, o cristianismo tem uma superioridade absoluta sobre todas as religiões do mundo, suas irmãs.¹³²

¹²⁹ BOFF, 2000, p. 55. Estes conceitos já foram brevemente explicados acima.

¹³⁰ BOFF, 2000, p. 68,69.

¹³¹ BIRCK, 1993, p. 157.

¹³² OTTO, 1985, p. 120.

O autor procura argumentar sobre o que ele chamou de *superioridade da religião cristã*¹³³, por esta ter um conceito de sagrado mais completo e complexo.¹³⁴ Para manter sua linha de raciocínio, afirmou categoricamente que “o sagrado é, antes de mais nada, interpretação e avaliação do que existe no domínio exclusivamente religioso”.¹³⁵ Podemos aqui argumentar, entretanto, que hodiernamente a noção de sagrado possui outras dimensões, que não invalidam ou desmerecem a abordagem de Otto, mas que tiram de suas mãos a premissa de exclusividade do termo. Faz-se necessário cuidado epistemológico para não forçar a noção de sagrado à concepção judaico-cristã de religiosidade. A distinção se faz necessária até mesmo para não invalidar as duas categorias em suas especificidades; pelo que proponho uma reflexão do termo sagrado para além do domínio exclusivamente cristão (para além mesmo do domínio religioso), para além de Rudolf Otto.

1.2.4 O sagrado para além de Rudolf Otto

O sagrado sempre será importante. Ele é, no fundo, ‘a presença de uma ausência’.¹³⁶

O sagrado pertence como uma propriedade estável ou efêmera a certas coisas (os instrumentos do culto), a certos seres (o rei, o padre), a certos espaços (o templo, a igreja, os lugares régios), a certos tempos (o domingo, o dia de Páscoa, o Natal, etc.). Nada há que não possa tornar-se sua sede e revestir assim aos olhos do indivíduo ou da coletividade um prestígio sem igual. Nada há, igualmente, que não possa ver-se desapossado dele. É uma qualidade que as coisas não possuem por si mesmas: uma graça misteriosa vem-na acrescentar a elas.¹³⁷

Nesta concepção de sagrado, muito diversa da que deriva a noção do numinoso de Rudolf Otto, Rubem Alves diria que nenhum fato, coisa ou gesto possui em si mesmo as marcas do sagrado – “O sagrado não é uma eficácia inerente às coisas”.¹³⁸ Ao contrário,

¹³³ BIRCK, 1993, p. 157.

¹³⁴ BIRCK, 1993, p. 157.

¹³⁵ OTTO, 1985, p. 11.

¹³⁶ ALVES, Rubem. **Sobre deuses e caquis**. Teologia, política e poesia em Rubem Alves. Rio de Janeiro: ISER, p. 30.

¹³⁷ CAILLOIS, Roger. **O homem e o sagrado**. Lisboa: Edições 70, 1979, p. 20.

¹³⁸ ALVES, Rubem. **O que é Religião?** São Paulo: Ars Poetica, 1996, p. 24.

[...] coisas e gestos se *tornam* religiosos quando homens os batizam como tais. A religião nasce com o poder que os homens têm de *dar nomes às coisas*, fazendo uma discriminação entre coisas de importância secundária e coisas nas quais seu destino, sua vida e morte se dependuram ^[139]. [...] Com estes símbolos os homens discriminam objetos, tempos e espaços, construindo, com o seu auxílio, uma abóbada sagrada com que recobrem o seu mundo. [...] E, assim, coisas inertes – pedras, plantas, fontes – e gestos, em si vulgares, passam a ser *os sinais visíveis desta teia invisível de significações*, que vem a existir pelo poder humano de dar nomes às coisas, atribuindo-lhes um valor. ¹⁴⁰

Diversamente da noção de sagrado advinda da revelação que vem “do alto”, de Deus, esta concepção de sagrado tem por agente específico o ser humano. É de uma projeção antropológica que nasce o *sagrado de atribuição*, que em seu maior espectro se mantém na horizontalidade se considerarmos a revelação como ação vertical que inspira primeiramente a reação em mesmo plano.

Esta abóbada, esta aura sagrada, também foi comparada por Alves como o *ideal filosófico*:

Os homens, ao contrário, contemplam os fatos e os revestem com uma aura sagrada que em nenhum lugar se apresenta como dado bruto, surgindo apenas de sua capacidade para conceber o ideal e de acrescentar algo ao real. Na verdade, *o ideal e o sagrado são a mesma coisa*. ¹⁴¹

Há ainda a necessidade de mencionar a relação existente entre a *transcendência*, a *ausência* e a *saudade*, expressas através da *sacralização* que, segundo Alves, é o “sinal visível de uma ausência”. ¹⁴² Este sinal, símbolo, representação valorativo-atributiva de afetividade e/ou devoção por um objeto ou ser ausente é o caminho de substituição pelo qual algo/alguém qualquer se torna sagrado. Representa com a maior força possível o ausente, objeto da saudade, símbolo da ausência. Em sua obra *O que é religião?*, Rubem Alves ilustra esta ausência. Lembra o encontro do pequeno príncipe com a raposa na obra de Antoine de Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe* ¹⁴³:

¹³⁹ Rubem Alves diz que ao considerarmos estas coisas: “altares, santuários, comidas, perfumes, lugares, capelas, templos, amuletos, colares, livros [...] e também *gestos*, como os silêncios, os olhares, rezas, encantações, renúncias, canções, poemas, romarias, procissões, peregrinações, exorcismos, milagres, celebrações, festas, adorações”, teríamos de nos perguntar sobre as “propriedades especiais destas coisas e gestos, que fazem deles habitantes do mundo *sagrado*, enquanto outras coisas e outros gestos, sem aura ou poder, continuam a morar no mundo profano (ALVES, 1996, p. 22-23).

¹⁴⁰ ALVES, 1996, p. 24.

¹⁴¹ ALVES, 1996, p. 66.

¹⁴² ALVES, Rubem. **Creio na ressurreição do corpo**. Rio de Janeiro: Tempo e presença, 1982, p. 8.

¹⁴³ Este diálogo pode ser encontrado em SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 45. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997, p. 65-72.

O príncipe encontrou com um bichinho que nunca havia visto antes, uma raposa. E a raposa lhe disse: 'Você quer me cativar?'. 'Que é isto?', perguntou o menino. 'Cativar é assim: eu me assento aqui, você se assenta lá, bem longe. Amanhã a gente se assenta mais perto. E assim, aos poucos, cada vez mais perto...' E o tempo passou, o príncipezinho cativou a raposa e chegou a hora da partida. 'Eu vou chorar', disse a raposa. 'Não é minha culpa', desculpou-se a criança. 'Eu lhe disse, eu não queria cativá-la... Não valeu a pena. Você percebe? Agora, você vai chorar!' 'Valeu a pena sim', respondeu a raposa. 'Quer saber por quê? Sou uma raposa. Não como trigo. Só como galinhas. O trigo não significa absolutamente nada, para mim. Mas você me cativou. Seu cabelo é louro. E agora, na sua ausência, quando o vento fizer balançar o campo de trigo, eu ficarei feliz, pensando em você...'. E o trigo, dantes sem sentido, passou a carregar em si uma ausência, que fazia a raposa sorrir.¹⁴⁴

1.3 Meios de transcendência

A transcendência propriamente dita está de certa forma como que no fundo do quadro em que o homem vive [...].¹⁴⁵

Já vimos que a transcendência humana é a abertura do sujeito a uma realidade supra-imanente. É de certa forma, a sublimação da realidade cotidiana, que se dá quando o ser se "transporta" para uma outra dimensão, "precisamente quando a pessoa se percebe envolvida na multiplicidade de preocupações, ocupações, temores e esperanças no mundo do seu dia-a-dia".¹⁴⁶

Concluí anteriormente que não pode haver *transcendência humana* sem *imanência humana*. É na cotidianidade que se revelam e irrompem situações que nos obrigam a exercer a nossa capacidade de transcender: surpresas negativas, decepções, temores, tragédias – qualquer situação que não queiramos aceitar. O transcender também se dá de forma espontânea positiva, quando, por exemplo, ouvimos uma boa notícia, ou, somos arrebatados por uma música ou pela beleza de uma paisagem. Aos meios pelos quais superamos, ultrapassamos estas realidades ou circunstâncias, os quais nos dotam de uma condição superior à realidade que nos circunda, chamo de *meios de transcendência*. Apesar de que estes meios sejam também componentes constitutivos do ser humano, pode-se fazer certa distinção de transcendência no sentido de ontologia (essência) e no sentido de que possa se

¹⁴⁴ ALVES, 1996, p. 26-28.

¹⁴⁵ RAHNER, 1989, p. 49.

¹⁴⁶ RAHNER, 1989, p. 49.

referir a *meios de transcendência*. Mesmo que talvez esta distinção se justifique apenas por motivos didáticos.

1.3.1 Transcendência e desejo

Talvez o desejo seja a nossa experiência mais imediata e, ao mesmo tempo, mais profunda [...] Somos todos seres desejantes.¹⁴⁷

Parafrazeando Rubem Alves, diria que somos aquilo que desejamos. “Nem maiores e nem menores que o tamanho dos objetos do nosso desejo”.¹⁴⁸

O primeiro *meio de transcendência* que quero destacar é o *desejo*.¹⁴⁹ O desejo é a nossa estrutura de base.¹⁵⁰ Um dos sintomas de estarmos vivos é a nossa capacidade de desejar - somos inteiramente movidos pelo desejo.¹⁵¹ Penso que isso se explique parcialmente devido ao intenso sentimento de nostalgia, de ausência, de incompletude, de insaciabilidade, de falta e privação que o ser humano sente latente no mais íntimo de seu ser.

Rubem Alves descreve o desejo como sintoma de privação e de ausência¹⁵²:

Não se tem saudade da bem-amada presente. A saudade só aparecerá na distância, quando estiver longe do carinho. Também não se tem fome - desejo supremo da sobrevivência física - com o estômago cheio. A fome só surge quando o corpo é privado de pão. Ela é testemunho da ausência do alimento. E assim é, sempre, com o desejo. Desejo pertence aos seres que se sentem privados, que não encontram prazer naquilo que o espaço e o tempo presente lhes oferece.¹⁵³

Devido a este inexaurível sentimento de carência, devido a esta lacuna sempre presente no coração humano, julgo que o desejo seja o mais primordial, o mais intenso e arrebatador *meio de transcendência* com o qual nos deparamos ao longo de nossas vidas. O desejo diz respeito a tudo que ainda não somos e ao que ainda não temos. Mesmo estando severamente limitados pelo tempo e pelo espaço,

¹⁴⁷ BOFF, 2000, p. 60.

¹⁴⁸ ALVES, 1982, p. 13.

¹⁴⁹ Segundo Marilena Chauí, o termo *desejo* deriva do vocábulo grego “*sidera*”, constelação. Neste sentido, “*desiderare*” é despojar-se da referência, da determinação astral (astros ou deuses) sobre nossas vidas, e tomá-la em nossas próprias mãos. Mas, para tal, é imprescindível que *desejemos* assim... (IN: GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. **Paixão de aprender**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 41).

¹⁵⁰ BOFF, 2000, p. 60.

¹⁵¹ FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, 1995, p. 11.

¹⁵² ALVES, 1996, p. 19-20.

¹⁵³ ALVES, 1996, p. 19-20.

podemos ver que em diversos credos e filosofias, com variações de matizes e intensidades, está sempre presente o desejo de suplantar a realidade dada. Nossos corações estão encharcados por desejos como o da imortalidade – não queremos apenas viver muito, queremos viver para sempre, queremos transcender a morte!¹⁵⁴ Boff assegura que “faz parte da dinâmica do desejo não ter limites”.¹⁵⁵

Pela força de sua ação em nós, o desejo nos põe no centro de um dilema existencial, pois, como indivíduos “somos seres rachados, atormentados por uma guerra interna sem fim, chamada neurose, na qual somos nossos próprios adversários”.¹⁵⁶ Mas não só individualmente, pois, percebemos:

Um dos lados de nós mesmos habita a luz diurna, representa a legalidade, e veste as máscaras de uma enorme companhia teatral, desempenhando papéis por todos reconhecidos e respeitados – marido fiel, esposa dedicada, profissional competente, pai compreensivo, velho sábio e paciente – e pela representação convincente recebendo recompensas de status, respeito, poder e dinheiro. E todos sabem que a transgressão das leis que regem este mundo provoca punições e deixa estigmas dolorosos... Por detrás da máscara, entretanto, está um outro ser, amordaçado, em ferros, reprimido, recalcado, proibido de fazer ou dizer o que deseja, sem permissão para ver a luz do sol, condenado a viver nas sombras... É o desejo, roubado dos seus direitos, e dominado, pela força, por um poder estranho e mais forte: a sociedade. O desejo grita: “Eu quero!” A sociedade responde: “Não podes”, “tu deves”. O desejo procura prazer. A sociedade proclama a ordem.¹⁵⁷

Rubem Alves discute esta questão asseverando que

[...] tudo seria mais simples se a repressão estivesse localizada fora de nós e o desejo alojado dentro de nós. Pelo menos, desta forma, os inimigos estariam claramente identificados e separados. Entretanto a psicanálise afirma que, se é verdade que a essência da sociedade é a repressão do indivíduo, a essência do indivíduo é a repressão de si mesmo.¹⁵⁸

Alves também afirma que “vivemos em guerra permanente conosco mesmos. Somos incapazes de ser felizes. *Não somos os que desejamos ser*. O que desejamos ser jaz reprimido... [...] Somos o nosso desejo. Desejo que não pode florescer”. E, lembrando Freud, disse que nem mesmo “sabemos o que desejamos porque o desejo, reprimido, foi forçado a habitar as regiões do esquecimento. Tornou-se *inconsciente*”. Mas, por ser indestrutível, o desejo, lá do esquecimento em

¹⁵⁴ BOFF, 2000, p. 60.

¹⁵⁵ BOFF, 2000, p. 60.

¹⁵⁶ ALVES, 1996, p. 89-90.

¹⁵⁷ ALVES, 1996, p. 89-90.

¹⁵⁸ ALVES, 1996, p. 90-91.

que se encontra, “não cessa de enviar mensagens cifradas – para que os seus captores não as entendam. E elas aparecem como sintomas neuróticos, como lapsos e equívocos, como sonhos... *Os sonhos são a voz do desejo*”.¹⁵⁹

Desejo é potencialidade! É portador de uma energia imensa que move o ser humano todo. A questão é: em que direção? O desejo não é consciente e jamais mede as conseqüências se atendidas as suas vontades e exigências. Instaura-se, então, um grande conflito em nosso ser. Em meio a este conflito, nos cabe a árdua tarefa de lidarmos com estes sentimentos de nostalgia, de ausência, de privação, de incompletude e insaciabilidade... Se estes sentimentos têm caráter ontológico, se estão lá antes da razão, então, nos resta a tentativa salutar de canalizarmos sua força. Quem sabe devamos nos concentrar no que sugere Madalena Freire, que talvez seja possível educar a “dor da falta cognitiva e afetiva, para a construção do prazer”. Que talvez seja possível educar “a aflição da tensão da angustia de desejar”; que talvez seja possível educar a fome do desejo.¹⁶⁰

1.3.2 Transcendência, memória, consciência e imaginação

O ser humano [...] não é o conjunto de atos desconexos, sem passado e sem perspectiva de futuro, cujo único existir é o presente. A consciência permite integrar passado e presente, abrindo os horizontes do futuro.¹⁶¹

Na complexidade de nossa existência encontramos nossas mentes, hora viajando ao passado, gratuitamente, como numa escapadela atrás de memórias agradáveis; também quando forçados por eventos, a fim de checar a veracidade do argumento que nos é apresentado. A memória tem este poder. Ela nos permite oscilar frequentemente, muitas vezes imperceptivelmente, entre o passado e o presente.¹⁶² A memória também tem o poder de nos fazer viajar para o futuro através do desejo e da imaginação. Rubem Alves disse que é a memória que faz a imaginação voar.¹⁶³ Libânio ilustra esta atribuição humana dizendo que “o ser humano tem duas asas. A asa da memória o faz voar para o passado. Costuma ser

¹⁵⁹ ALVES, 1996, p. 91.

¹⁶⁰ FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, 1995, p. 11.

¹⁶¹ LIBÂNIO, 1991, p. 91.

¹⁶² LIBÂNIO, 1991, p. 94.

¹⁶³ ALVES, 1982, p. 7.

maior nos mais velhos. A asa do desejo lança-os para o futuro. Cresce mais na juventude”.¹⁶⁴

Libânio compreende que “pela viagem ao passado, o ser humano recolhe as experiências válidas, as respostas já encontradas, o patrimônio acumulado”¹⁶⁵, e, através da imaginação, “origem de tantas utopias, de tantos sonhos, de tantos projetos”¹⁶⁶, o ser humano se lança para o futuro.

A realidade é que não nos deixamos “prender totalmente pelo presente, pelas estruturas dominantes, pelo puro princípio da realidade e do desempenho”.¹⁶⁷ Transcendemos através de nossa capacidade memorial/reflexivo/imaginativa. Desta forma somos, em certo grau, de certa maneira, transcendentos mesmo no tempo e no espaço.¹⁶⁸ O que o ser humano há muito finge fazer fisicamente nos contos de ficção, desde sempre o vem fazendo em sua mente.

Importa dizer que a transcendência não se dá no passado – não voltamos ao passado e lá transcendemos; ela se dá no presente, a partir do presente, por causa do presente; tendo como referencial o presente e também o passado próximo ou distante, em direção a uma realidade virtual que pode ser entendida como um futuro utópico.

1.3.2.1 Transcendência, conscientização, indagação e protesto

Por sua experiência, o homem é consciente da realidade exterior, assim como de sua própria realidade interior (tradução própria).¹⁶⁹

O ser humano possui consciência de si, “consciência na qual ele se coloca perante o seu próprio sistema com todas as suas possibilidades particulares

¹⁶⁴ LIBÂNIO, 1991, p. 93.

¹⁶⁵ LIBÂNIO, 1991, p. 93.

¹⁶⁶ LIBÂNIO, 1991, p. 94.

¹⁶⁷ LIBÂNIO, 1991, p. 94.

¹⁶⁸ Ainda que não estejamos fisicamente presentes nos lugares para onde nossa memória (portanto, se aplica ao passado apenas) nos reporta, sentimos em nossos corpos a reexperimentação de aromas, de sabores, de imagens (das sensações todas, enfim), dos eventos que positivamente (em sua maioria) marcaram nossas vidas.

¹⁶⁹ “Por su experiencia, el hombre es consciente de la realidad exterior, así como de su propia realidad interior” (PISON, 1997p. 311).

presentes e futuras, e, sendo assim, coloca-se perante si mesmo em sua totalidade, questiona-se e dessa maneira se ultrapassa e transcende”.¹⁷⁰

Por ser consciente e livre o ser humano é naturalmente inquieto.¹⁷¹ A consciência “permite-lhe uma presença de si a si mesmo”.¹⁷² Ela faz com que se “rompam as cadeias do instinto, dos determinismos genéticos”¹⁷³ e das imposições sociais, para permitir que o ser humano siga o seu caminho de descoberta e de constante libertação de tudo o que pretende mantê-lo sendo, ou torná-lo menos que sua vocação ontológica determina: ser consciente e livre, pois ser pessoa significa isto: “a autoposses de um sujeito como tal em relação consciente e livre para com o todo”.¹⁷⁴

A realidade na qual nos encontramos é constantemente alimentada e realimentada pelo sistema vigente. Este favorecimento sistemático faz desta realidade uma força poderosa, de cujo raio de tração não se pode escapar sem força ou esforço semelhante. Este esforço se faz inicialmente na tentativa de conhecer a nós mesmos - nossa maior dificuldade: “o que mais custa a um homem saber, de maneira clara, é sua própria vida, tal como está feita por tradição e rotina de atos inconscientes”.¹⁷⁵ Hans W. Loewald diz que no afã de criar uma história de nós mesmos como raça e como indivíduos, assim como uma história do mundo em que vivemos, está o âmago da psicanálise:

[...] transformar repetições inconscientes ou automáticas [...] em uma ação consciente e recriadora na qual sabemos quem somos nós e os outros, compreendemos como chegamos a ser dessa maneira e conjeturamos o que poderíamos fazer conosco da forma como somos. Em tal atividade da memória, que entrelaça passado, presente e futuro em um contexto de sentido intensificado, cada um de nós está a caminho de se tornar um self.
176

É quando me volto para mim mesmo na intenção de, objetivando minha vida, procurar compreendê-la e ao universo à minha volta, que me ponho a caminho de

¹⁷⁰ RAHNER, 1989, p. 45.

¹⁷¹ LIBÂNIO, 1991, p. 91.

¹⁷² LIBÂNIO, 1991, p. 91.

¹⁷³ LIBÂNIO, 1991, p. 91.

¹⁷⁴ RAHNER, 1989, p. 44-45.

¹⁷⁵ FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980, p. 35.

¹⁷⁶ LOEWALD, H. W. Perspectives on Memory. In: **Psychology Versus Metapsychology: Psychological Issues**. New York: International University Press, 1976. v. 9, n. 4, monografia 36.

tornar-me um “eu-mesmo” em minha natureza mais interna. Esta caminhada, este processo, tem sido chamado de *conscientização*.¹⁷⁷ A conscientização nasce da percepção que alguém passa a ter de sua realidade, independente do fator de estímulo, quando, através de processo de comparação, percebe diferenças significativas em relação a si. Vai se tornando sujeito a partir de uma reflexão sobre sua situação de vida e sobre seu ambiente concreto.¹⁷⁸

Quando o ser humano toma consciência de si e de seu mundo, torna-se *agente de seu próprio destino* para viver uma vida livre, uma humanidade autêntica - processo de conquista histórica.¹⁷⁹ Este *tomar consciência* é categoria reconhecida em Kant como *esclarecimento*, em quem o conhecimento ao apresentar-se como necessariamente crítico de seus fundamentos, abandona a ingenuidade e entra em fase adulta.¹⁸⁰

Hegel dá continuidade a este enfoque introduzindo o tema da *história* baseado na Revolução Francesa onde se proclamou o direito do homem de participar na condução da sociedade a que pertence.¹⁸¹

Marx renova e aprofunda a idéia do homem com as “rédeas de seu destino”, sendo liberto de todo tipo de alienação e servidão – dimensão filosófica chamada *crítica social*.¹⁸² Ele faz uma análise crítica do capitalismo onde se dá concretamente “a exploração de uns homens por outros, de uma classe social por outra”¹⁸³ e a partir disso indica caminhos para uma “etapa histórica em que possa viver o homem como tal”¹⁸⁴: livre e humanamente.

A conscientização nascida e fomentada seja por quaisquer meios é um processo sem fim e irrevogável sem sérios prejuízos para aquele que se exime da reflexão/ação que ela exige. Reflexão/ação esta que não nos é antinatural, muito

¹⁷⁷ O vocábulo *conscientização* foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964, difundido e traduzido para o inglês e o francês por Hélder Câmara (FREIRE, 1980, p. 25).

¹⁷⁸ FREIRE, 1980, p. 35.

¹⁷⁹ GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da libertação**: Perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1975, p. 34-35.

¹⁸⁰ GUTIÉRREZ, 1975, p. 36.

¹⁸¹ GUTIÉRREZ, 1975, p. 36.

¹⁸² GUTIÉRREZ, 1975, p. 37.

¹⁸³ GUTIÉRREZ, 1975, p. 37.

¹⁸⁴ GUTIÉRREZ, 1975, p. 37.

pelo contrário, “[...] somos essencialmente seres de protest-ação, de ação de protesto. Protestamos continuamente. Recusamo-nos a aceitar a realidade na qual estamos mergulhados porque somos mais, e nos sentimos maiores do que tudo o que nos cerca”.¹⁸⁵

Somos seres de indagação, sempre questionando e rechaçando a aceitação passiva dos acontecimentos (tradução própria).¹⁸⁶ Questionamos, problematizamos a realidade.¹⁸⁷ Somos, como diz Rahner, a pergunta que se levanta perante nós, vazia, mas de forma real e inevitável, que nunca poderemos superar nem dar resposta adequadamente¹⁸⁸. Estamos presos a esta condição ontológica. Assevera Rahner:

O homem pode tentar fugir da terrível infinitude, em que como interrogante se vê metido. Pode, por medo e inquietude, evadir-se e refugiar-se no que lhe é familiar e cotidiano. Mas a infinitude a que se sente exposto perpassará também por seu agir no dia-a-dia. Ele permanece basicamente sempre a caminho. Toda meta que ele possa prefixar-se no pensar e no agir vem a ser sempre de novo revitalizada, será sempre provisoriamente e etapa. Toda resposta sempre volta a ser o começo de nova pergunta. O homem percebe-se como a possibilidade infinita porque, na prática e teoria, sempre volta a colocar esse resultado contra o horizonte mais amplo que improvisavelmente se abre à sua frente.¹⁸⁹

Compreendemos, pois, que “o horizonte infinito do questionar humano é experimentado como horizonte que sempre se retira para mais longe quanto mais respostas o homem é capaz de dar-se”.¹⁹⁰

Desta forma, torna-se parcialmente compreensível o porquê de Libânio afirmar convictamente que “a inquietude é própria do homem”.¹⁹¹

1.3.2.2 Transcendência, utopia, esperança e sentido para a vida

¹⁸⁵ BOFF, 2000, p. 22.

¹⁸⁶ “[...] él es un ser que cuestiona, rechazando la aceptación pasiva de los acontecimientos” (PISON, 1997, P. 318).

¹⁸⁷ RAHNER, 1989, p. 46.

¹⁸⁸ RAHNER, 1989, p. 46.

¹⁸⁹ RAHNER, 1989, p. 46.

¹⁹⁰ RAHNER, 1989, p. 46. Importante ter em mente, entretanto, que a questão da transcendência “não se constitui na pergunta propriamente dita, mas no próprio ser. A pergunta seria a forma pela qual o ser busca o seu sentido, e por ela realiza a transcendência” (SILVA, 2002, p. 83).

¹⁹¹ LIBÂNIO, 1991, p. 90.

Utopia significa literalmente *de nenhum lugar*.¹⁹² Do grego *ou* = não + *topos* = lugar, se refere a “algo que não se encontra em lugar algum”.¹⁹³ É a descrição de um

[...] estado ideal da condição humana, pessoal e social, que não existe em nenhum lugar, mas que serve para relativizar qualquer tipo de sociedade, criticá-la e também impulsioná-la para que se modifique e se oriente na direção do ideal apresentado. A utopia representa a realização plena de virtualidades presentes dentro da vida. Neste sentido, o utópico pertence ao real, na sua dimensão possível e virtual.¹⁹⁴

Rubem Alves diz que quando as classes sociais oprimidas não encontram satisfação para os seus desejos em sua “*topia*”, “emigram pela imaginação para uma terra inexistente onde suas aspirações se realizarão”.¹⁹⁵ Alves parece tirar a esperança de cena ao dizer o óbvio: *um lugar inexistente*. Esta é a realidade, porém em sua forma mais cruel, desprovida da possibilidade utópica que, pela esperança, traz sentido para a vida no tempo presente também.

O ser humano é um ser de abertura, um ser utópico que sonha para além daquilo que é dado e feito, que sempre acrescenta algo ao real.¹⁹⁶ Por isto, ele cria símbolos, cria projeções, cria sonhos, porque vê o real transfigurado¹⁹⁷, e, então, convicto de sua intenção de reescrever a realidade inadequada à sua existência, e, repleto de esperança, usa as asas da imaginação para articular os símbolos desta ausência¹⁹⁸ no seu presente. Através da imaginação, o ser humano transcende, vai para além daquilo que foi posto.¹⁹⁹ Leonardo Boff disse que por mais aprisionado que esteja, “[...] o ser humano transcende tudo. Porque com seus pensamentos, ele habita as estrelas, rompe todos os espaços”.²⁰⁰

A imaginação não precisa, nem deve a priori, ser identificada com aquilo que

¹⁹² BOFF, 1997, p. 199.

¹⁹³ ALVES, 1996, p. 111-112.

¹⁹⁴ BOFF, 1997, p. 199.

¹⁹⁵ ALVES, 1996, p. 111-112.

¹⁹⁶ BOFF, 2000, p. 36.

¹⁹⁷ BOFF, 2000, p. 36-37.

¹⁹⁸ ALVES, 1996, p. 34.

¹⁹⁹ BOFF, 2000, p. 36-37.

²⁰⁰ BOFF, 2000, p. 22.

é falso.²⁰¹ Ela não produz somente a fantasia de uma mente perturbada ou sem integridade moral.²⁰² É da imaginação que brotaram as mais importantes criações humanas. É esta a abordagem de Alves:

Por que razões os homens fizeram flautas, inventaram danças, escreveram poemas, puseram flores nos seus cabelos e colares nos seus pescoços, construíram casas, pintaram-nas de cores alegres e puseram quadros nas paredes? Imaginemos que estes homens tivessem sido totalmente objetivos, totalmente dominados pelos fatos, totalmente verdadeiros – sim, verdadeiros! – poderiam eles ter inventado coisas? Onde estava a flauta antes de ser inventada? E o jardim? E as danças? E os quadros? Ausentes. Inexistentes. Nenhum conhecimento poderia jamais arrancá-los da natureza. Foi necessário que a imaginação ficasse grávida para que o mundo da cultura nascesse.²⁰³

Quando ele diz que “a religião, teia de símbolos, rede de desejos, confissão de espera, horizonte de horizontes”²⁰⁴ é “a mais fantástica e pretensiosa tentativa de transubstanciar a natureza”²⁰⁵, o que está em ação é a nossa capacidade imaginativo/criativa. Ninguém pode sonhar utopias sem uma generosa porção de imaginação e criatividade.

Esperança e sentido para a vida

[...] é mais belo o risco ao lado da esperança que a certeza ao lado de um universo frio e sem sentido [...].²⁰⁶

O ser humano é um “ser que busca sentido o tempo todo [...]”.²⁰⁷ É isto que define o *ser humano*: perguntar pelo sentido, buscar sentido... O ser humano é o único ser que se pergunta sobre um sentido para a vida.²⁰⁸

²⁰¹ ALVES, 1996, p. 30-31. Rubem Alves faz uma crítica severa e carregada de ironia àqueles que prontamente fazem este juízo: “De maneira especial àqueles que devem sobreviver nos labirintos institucionais, sutilezas lingüísticas e ocasiões rituais do mundo acadêmico, é de importância básica que o seu discurso seja assepticamente desinfetado de quaisquer resíduos da imaginação e do desejo. Que a imaginação seja subordinada à observação! Que os fatos sejam valores! Que o objeto triunfe sobre o desejo! Todos sabem, neste mundo da ciência, que a imaginação conspira contra a objetividade e a verdade. Como poderia alguém, comprometido com o saber, entregar-se à embriaguez do desejo e suas produções?” (ALVES, 1996, p. 30-31).

²⁰² ALVES, 1996, p. 30-31.

²⁰³ ALVES, 1996, p. 31.

²⁰⁴ ALVES, 1996, p. 22.

²⁰⁵ ALVES, 1996, p. 22.

²⁰⁶ ALVES, 1996, p. 129.

²⁰⁷ Rubem ALVES, In: BRANDÃO, Carlos. *O educador: vida e morte*, p. 71.

²⁰⁸ GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, p. 60.

Quando os esquemas de sentido entram em colapso, quando perdemos ou nos é tirada a “razão” de viver, temos desintegrada a nossa personalidade.²⁰⁹ Alves assegura que o que faz alguém entrar em colapso, ingressar no mundo da loucura e ter desintegrada a sua personalidade não é a dor, mesmo a infligida em salas de tortura, mas, sim, a dissolução dos esquemas de sentido.²¹⁰

A busca do *sentido da vida* ou de *sentido para a vida* faz parte das mais antigas inquietações da humanidade. Em linhas breves e gerais poderíamos considerar uma premissa possível o encontrar um *sentido para a vida* no que seria de fato o *sentido da vida*. Aqui se instaura a polêmica da exclusividade de argumento sobre o que seria este *sentido da vida*; isto se esta distinção se torna clara a partir dos pressupostos sobre os quais nossas vidas e ideologias foram construídas.

Se partíssemos da premissa que o *sentido da vida* seria a razão porque há vida, e *sentido para a vida* como o encontro de nossos desejos e anseios com o porquê de estarmos aqui, então, teríamos que, provavelmente, concluir que haja um único *sentido (razão/propósito) da vida* e a nós cabe nos coadunarmos, ou não, a este *sentido para (nossas) vidas*. Esta concepção segue de forma aproximada a linha argumentativa da distinção do sagrado como *numinoso* (em Otto, como princípio de revelação) ou como *sagrado de atribuição* (em Alves e outros), abordada anteriormente.

Se considerarmos o *sentido para a vida* isoladamente do *sentido da vida*, então, o *sentido para a vida* não estaria pronto em algum lugar esperando ser descoberto²¹¹; não seria um fato²¹², mas, uma construção. Caberia a cada um e cada uma criar, valorar, e empregar tempo e energia neste projeto que teria que ser

²⁰⁹ ALVES, 1996, p. 35.

²¹⁰ ALVES, 1996, p. 35. Na mesma obra disse que “Afirmar que a vida tem sentido é propor a fantástica hipótese de que o universo vibra com os nossos sentimentos, sofre a dor dos torturados, chora a lágrima dos abandonados, sorri com as crianças que brincam... Tudo está ligado. Convicção de que, por detrás das coisas visíveis, há um rosto invisível que sorri, presença amiga, braços que abraçam [...]” (ALVES, 1996, p. 122-124).

²¹¹ VASCONCELLOS, Celso. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001, p. 51.

²¹² ALVES, 1996, p. 128.

construído paulatinamente num processo infindo - pensar assim, significaria dizer que o *sentido para a vida* não se resolverá jamais durante a vida. Esta linha de raciocínio está em acordo com as conclusões da parte inicial desta pesquisa no que se refere ao sagrado e à transcendência. Acontece aqui uma composição dos aspectos da transcendência e do sagrado, quando ontologicamente se busca sentido o tempo todo: busca, projeção = transcendência, e, pelo processo de valoração, se constrói a realidade presente: sagrado – que não se compõe exclusivamente de ausências simbolicamente representadas, mas, também e igualmente de tudo aquilo que é realmente caro ao ser humano.

Entretanto, esta abordagem de viés antropológico, em momento algum considera o *objeto desta transcendência*; numa concepção aproximada à de Sartre que tem o ser humano como uma mola distendida em direção ao universo, num empuxo para o aberto puro e simples²¹³, ou ao nada no que se refere à personalidade de que somos constituídos e pelo que ansiamos.

Por outro lado, não há gratuidade de uma vida com sentido num mundo consciente e crítico. Esta é uma exigência por parte daqueles, todos nós, que sofreram o desarranjo, gradual ou abrupto, dos sistemas nos quais inocentemente se apoiaram até que não fosse mais possível fazê-lo. A necessidade²¹⁴ nos obriga a um “[...] esforço para pensar a realidade toda a partir da exigência de que a vida faça sentido”.²¹⁵ Porque, de outra forma, apenas *estariamos* aqui... Mas, isto não nos é suficiente, pois o ser humano “[...] não somente vive, mas tem necessidade de razões para viver, quer dizer, necessita de um horizonte de inteligibilidade, de sentido, para poder integrar suas experiências” (tradução própria).²¹⁶ É insuportavelmente triste e tediosa uma vida vivida “por viver”, à deriva. Tudo o que vivemos e tudo o que fazemos precisa ter sentido.²¹⁷ Alves disse que “[...] aqueles que habitam um mundo ordenado e carregado de sentido gozam de um senso de ordem interna, integração, unidade, direção e se sentem efetivamente mais fortes

²¹³ BOFF, 2000, p. 66-67.

²¹⁴ “[...] um outro tipo de necessidade tão poderosa quanto o sexo ou a fome: a necessidade de viver num mundo que faça sentido” (ALVES, 1996, p. 34-35).

²¹⁵ ALVES, 1996, p. 08.

²¹⁶ “El hombre no sólo vive, sino que tiene necesidad de razones del por qué vivir, es decir, necesita un horizonte de inteligibilidad, de sentido, para poder integrar sus experiencias” (PISON, 1997, p. 311).

²¹⁷ GADOTTI, 2003, p. 72.

para viver [...]”.²¹⁸ Esta desejável realidade particular amplifica-se coletivamente e reflete-se socialmente potencializando a criação de um mundo mais pleno de realizações, mais humano e mais feliz.

Por fim, diria que o ser humano sempre buscará uma causa e um sentido para a vida²¹⁹, mesmo que esta não seja a nomenclatura usada.

²¹⁸ ALVES, 1996, p. 35.

²¹⁹ Pedro Ribeiro de Oliveira entende que "a coexistência de diversas religiões nas sociedades modernas - o pluralismo religioso - está relacionada à necessidade que o ser humano tem de atribuir sentido à sua vida" (OLIVEIRA, 2002, p. 18).

II – EDUCAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA: UM OLHAR A PARTIR DE PAULO FREIRE

O interesse de pesquisar a relação da educação com a transcendência a partir do pedagogo Paulo Freire surgiu depois que identifiquei na transcendência alguns elementos que me pareceram passíveis de apreensão cognitiva e que, de alguma forma, podiam ser também compartilhados, transmitidos, educados. Perguntei-me, então, pela possibilidade da educação para a transcendência através de meios de transcendência. De pronto Freire me veio à mente como alguém que poderia fornecer os subsídios necessários para este diálogo devido à sua identidade religiosa assumida mesmo perante a academia – identidade esta que pode ser considerada como o componente base para a construção da sua proposta pedagógica. A sua postura em relação à transcendentalidade humana foi o elemento ideal para a construção deste argumento.

Algumas obras de (e sobre) Paulo Freire foram investigadas mais integralmente para a pesquisa específica dos termos relacionados à dimensão da transcendência na biobibliografia²²⁰ do pedagogo. Outras obras foram invocadas no intuito de contribuir para a clareza do argumento, ainda que não tenham esgotadas a apresentação e a compreensão dos termos nas obras em questão. Como afirmou Eliseu Roque do Espírito Santo: “Freire foi um pensador criativo, eclético, curioso, surpreendente. Nenhum estudo particular dará conta de abarcar

²²⁰ Termo usado por Moacir Gadotti em sua obra: Paulo FREIRE - **Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. Com o intento de ressaltar mais do que os escritos de Paulo Freire – sua história de vida também.

todo espectro teórico de sua obra”.²²¹ Outros autores e autoras foram convidados e convidadas para este diálogo; ainda que desempenhando um papel secundário, contribuíram para a profundidade e a clareza do argumento.

Além da identidade religiosa de Freire, outro fator pelo qual ele foi escolhido como principal interlocutor entre a transcendência e a educação está no seu testemunho como pessoa e no seu conceito como pedagogo. Peter McLaren afirmou que Paulo Freire é

[...] de longe, o mais importante educador crítico lido nos EUA. Seu trabalho é consistentemente adotado por estudantes em universidades, por professores do ensino fundamental e médio, por estudantes de magistério e por membros de grupos de ação social e de novos movimentos sociais [...]. Seu trabalho é encontrado nas aulas, nas universidades, em estudos de alfabetização, na teologia, na pedagogia crítica, e, através das ciências humanas.²²²

No entanto, mais do que ser um referencial para uma nação e/ou uma época em particular, há quem atribua a Paulo Freire o lugar de maior proeminência na pedagogia em toda a história da humanidade.²²³

2.1 Mundanidade e transcendentalidade (ou imanência e transcendência)

Paulo Freire não teve uma infância isenta das preocupações do mundo adulto. Na verdade sua meninice e também sua vida adulta foram marcadas por momentos de desconforto físico e emocional. Nestes momentos em que a vida não lhe foi generosa, viveu em meio a provações, a privações e a perdas. Quando menino faltou dinheiro para comer, vestir e morar confortavelmente. Em sua adolescência teve dificuldade de acesso aos estudos devido à falta de condições financeiras. Quando adulto, devido a sua visão de mundo e por suas escolhas políticas, pagou o preço das intimidações, das prisões e do exílio.

²²¹ ESPÍRITO SANTO, Eliseu Roque do. **Ação educacional e pastoral libertadora**: a partir de uma leitura teológica da obra pedagogia do oprimido de Paulo Freire. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2006, p. 109.

²²² MCLAREN, Peter. Paulo Freire é o mais importante educador crítico lido nos EUA. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 223, p. 34, jun. 2007.

²²³ Ana Maria Araújo Freire disse que Paulo Freire é ao lado de Rosseau, o maior pedagogo da história da humanidade (FREIRE, Ana Maria Araújo. Freire nos impulsiona na construção utópica de um mundo melhor. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 223, p. 32-33, jun. 2007).

Por não se agradar e nem se conformar à sua condição de vida, por sofrer empaticamente a dor daqueles que encontrou pelo caminho vivendo a mesma realidade, sonhou ser possível um outro mundo - um mundo melhor, mais humanizado em suas relações. Freire trabalhou arduamente por este ideal. Em seu “peregrinar” sobrepujou a linha tênue, a aparente antinomia, entre imanência e transcendência, ou, como preferia dizer, mundanidade e transcendentalidade:

O impaciente total aposta exclusivamente na sua vontade e na sua decisão de lutar, não leva em consideração a força do contrário, os meios com que conta para a peleja. O paciente absoluto, não valorando a razão de ser da luta nem seu direito a ela, tende a transferir a Deus a solução dos descompassos humanos. Por caminhos diferentes, ambos reforçam o poder dos injustos. Esta é a posição de certos religiosos, que dicotomizam mundanidade de transcendentalidade. Quanto mais se considerar o mundo como um vale de lágrimas em que, orando e perdoando as ofensas que nos fazem, ganharemos o céu amanhã, tanto mais nossa vida aqui será um meio eficaz de purgar nossas culpas.²²⁴

Desprendendo energia para manter vários pontos de equilíbrio entre fé e razão, reflexão e ação, mundanidade e transcendentalidade, Freire apostou na educação como uma força capaz de, mais que transformar, recriar o mundo. Através dos olhos da fé e da esperança, vislumbrava este mundo possível, esta utopia. Dialogou com muitos pensadores, dentre eles teólogos, ou ao menos achegados à teologia, sempre em busca de confirmação de suas suspeitas e de comprovação de sua teoria: recriar o mundo é possível!

A fé que Freire tinha no Cristo crítico de sua sociedade e de seu tempo, que esteve sempre ao lado dos oprimidos e contra toda forma de opressão, que não só sabia possível, mas que empenhou sua vida em recriar²²⁵ a história da humanidade, fez com que o pedagogo realmente cresse ser possível mudar o estado das coisas através de uma igreja profética, não neófita nem obsoleta, mas experiente e atual em suas características fundamentais pensadas e vividas pelo próprio Cristo. Freire era parte desta igreja profética.

²²⁴ FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000, p. 48-49.

²²⁵ “Portanto, se alguém está em Cristo, é nova criação. As coisas antigas já passaram; eis que surgiram coisas novas!” (**O Novo Testamento**: nova versão internacional. São Paulo: Sociedade Bíblica Internacional, 2001, p. 160).

2.1.1 O arquétipo doméstico e a identidade religiosa de Paulo Freire

Sobre a identidade de Paulo Freire muito se tem falado. É uma vida muito bem documentada neste sentido. De sua biografia gostaria de trazer à tona apenas os aspectos principais, dando ênfase àqueles que ilustram o foco desta pesquisa.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife (Pernambuco) e faleceu na UTI do Hospital Albert Einstein, na cidade de São Paulo, às 6h30min, do dia 2 de maio de 1997, de “enfarte agudo do miocárdio, insuficiência coronariana e hipertensão arterial sistêmica”.²²⁶

Aos 10 anos de idade de Freire, sua família enfrentava uma severa crise financeira. Seu pai, militar reformado, recebia “um soldo insignificante diante das despesas mínimas de sobrevivência”.²²⁷ Mudaram-se, então, para Jaboaão em busca de um custo de vida mais acessível, visto que seu tio e padrinho Rodovalho não podia mais auxiliar financeiramente sua família.²²⁸ Foi em Jaboaão, aos 13 anos de idade, que Freire sofreu a perda de seu pai, e a tristeza de sua mãe, “precocemente viúva aos 42 anos de idade, humilhada na pobreza e na luta para sustentar a si e seus quatro filhos”.²²⁹ Foi em Jaboaão que o menino Paulo começou a entender o mundo e suas injustiças, e, “premido pela fome que atormentava sua família [...], ‘fez algumas incursões nos quintais alheios’”.²³⁰

Em entrevista, concedida a Claudius Ceccon e Darcy de Oliveira para *O Pasquim*²³¹, Freire falou de eventos que marcaram profundamente sua vida:

Me lembro muito bem da peregrinação que fez minha mãe pelas escolas à procura de um colégio que me recebesse gratuitamente. [...] Eu me lembro, por exemplo, que já na adolescência, quando me foi possível entrar no ginásio, com 15 anos de idade, quando meus camaradas de geração cujas

²²⁶ FREIRE, Ana Maria Araújo. Utopia peregrina. **Viver mente&cérebro**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 16, 2005.

²²⁷ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 16-17.

²²⁸ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 16-17.

²²⁹ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 17.

²³⁰ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 17.

²³¹ Ainda no exílio, em 1978.

famílias tinham condições estavam começando a faculdade ^[232], eu estava começando o meu primeiro ano no ginásio, escrevendo rato com dois erres [...].²³³

Freire teve uma vida permeada por realidades que têm o poder de fazer alguém desistir de seus sonhos e propósitos ou, então, de forjar um caráter mais arraigado e sólido eticamente, resultando numa disposição de vida impregnada de determinação. À época da entrevista concedida ao Pasquim (1978), quase sexagenário, portanto, tinha ainda muito viva em sua memória a lembrança dos anos de grande dificuldade em sua infância. Em seu depoimento lembrou-se mais uma vez da sempre indesejada companheira, a fome: “Eu comecei a entender as coisas com 18 para 19 anos, quando comecei a comer de novo”.²³⁴ No seu livro *Pedagogia da esperança*, conta das lembranças de uma viagem que fez a Jaboatão, “à procura” de sua infância:

Foi assim que, numa tarde chuvosa no Recife, céu escuro, cor de chumbo, fui a Jaboatão, à procura de minha infância. [...] ‘Revi’ as mangueiras, suas frondes verdes. Revi os pés, meus pés enlameados, subindo o morro correndo, o corpo ensopado. Tive diante de mim, como numa tela, meu pai morrendo, minha mãe estupefata, a família perdendo-se em dor. Depois, desci o morro e fui rever algumas áreas onde, mais por necessidade do que por esporte, caçara passarinhos inocentes, com o badoque [sic] que eu mesmo fabricava e em cujo uso me tornei exímio atirador.²³⁵

Não bastasse o sofrimento na infância (a exclusão, as privações e as provações, representadas na sua, talvez, mais rude face: a fome), sua vida adulta foi marcada pela perseguição, pela ausência e pelo distanciamento, pela impossibilidade de estar com os seus, pela saudade e pela tristeza. Freire ficou preso por cerca de 20 dias em 17 de junho de 1964. Numa segunda ocasião, ficou preso por aproximadamente 50 dias.²³⁶ Acabou asilando-se na Embaixada da Bolívia (no Rio de Janeiro), em setembro de 1964. Para preservar sua vida, partiu para um exílio de mais de 15 anos.²³⁷ Disse na ocasião da entrevista ao *Pasquim*

²³² Sobre o atraso de Freire em seus estudos, Gomercindo Ghiggi afirma que se deveu às *condições socioeconômicas* da família (GHIGGI, Gomercindo; KNEIP, Telmo. **Implicações antropológicas na filosofia da educação de Paulo Freire**. Pelotas: Seiva, 2004, p. 21).

²³³ O PASQUIM. **Entrevista com Paulo Freire**. Rio de Janeiro, 9 (nº. 462): 10-14, de 5 a 11 de maio de 1978 (cf. FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 17-18).

²³⁴ O PASQUIM, 1978, p. 11.

²³⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 31.

²³⁶ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 20.

²³⁷ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 20.

em sua defesa: “E então eu preferi continuar vivo a entregar-me a uma espécie assim de morte lenta, ou de cinismo. Eu não via no momento uma possibilidade de ficar sem morrer de um ponto de vista ou de outro”.²³⁸

Freire enfrentou tudo isto pelo “‘pecado’ de ter amado profundamente o seu povo e de ter se empenhado em alfabetizá-lo conscientizando-o da realidade, para que sofresse menos e participasse mais das decisões nacionais”.²³⁹ Ficou sendo considerado um *subversivo internacional*, um *traidor de Cristo e do povo brasileiro*.²⁴⁰

Mal chegou à Bolívia se viu no meio de outro golpe de Estado, e, “embora não tenha sido molestado pelo governo boliviano, Paulo considerou inviável sua permanência no país”.²⁴¹ Partiu, então, para asilar-se no Chile, onde chegou em 20 de novembro de 1964.²⁴² Três dias depois já estava contratado para ser assistente de Jacques Chanchol, diretor do Indap²⁴³, no setor de Promoção Humana.²⁴⁴ No Indap trabalhou sua compreensão de educação popular por três anos, período em que também esteve à disposição do Ministério da Educação do Chile. Em ambos atuou no processo de alfabetização e pós-alfabetização, no meio urbano e rural.²⁴⁵ Também esteve envolvido na Corporação da Reforma Agrária e no Instituto de Capacitação e Industrialização em Reforma Agrária (contratado pela Unesco como consultor especial para este trabalho no ICIRA). O tempo de permanência no Chile (de novembro de 1964 até abril de 1969²⁴⁶) foi de trabalho árduo.

²³⁸ O PASQUIM, 1978, p. 11.

²³⁹ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 20. Neste período a atuação educacional se definia “[...] em virtude do caráter seletivo do sistema educacional brasileiro e pelos índices de crescimento da taxa de analfabetismo que impedia a 40% da população de participar do sistema de decisão política. O analfabetismo era um grave problema humano, cultural, mas também político. Isso explica porque o movimento de 1964, de orientação conservadora, perseguia os líderes da educação popular, particularmente Paulo Freire, pois seu método de alfabetização de adultos tornara-se o instrumento mais adequado para a rápida integração de milhões de analfabetos na vida política brasileira. Não foi por nada que, para despistar, o movimento militar de 1964 criou o MOBREAL, com orientação totalmente contrária ao método de alfabetização e conscientização de Paulo Freire (cf. GHIGGI, 2004, p. 96).

²⁴⁰ GHIGGI, 2004, p. 92. (cf. O PASQUIM, 1978, p. 11)

²⁴¹ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

²⁴² FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

²⁴³ Instituto de Desenvolvimento Agropecuário.

²⁴⁴ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

²⁴⁵ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

²⁴⁶ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

Depois vieram os convites para lecionar, dentre outros lugares, em Harvard, onde trabalhou suas próprias reflexões no Centro para Estudos em Educação e Desenvolvimento ²⁴⁷, na qualidade de professor visitante. Para este período, Freire também tinha um contrato para dar assessoria a um centro de estudos sociais: Centro para Estudo de Desenvolvimento e Mudança Social. ²⁴⁸ Terminado o contrato com Harvard, rejeitou alguns convites de outras universidades para trabalhar, então, no Conselho Mundial de Igrejas, o que já fazia parte de seus planos desde o Chile. Morando em Genebra de 14 de fevereiro de 1970 até 15 de junho de 1980, a serviço do CMI, “andareilhou’ [...] pela Ásia, pela Oceania, pela América (com exceção do Brasil [...]), e pela África, sobretudo nos países que tinham recentemente conquistado sua independência política”. ²⁴⁹ Sempre em busca do que “nenhuma universidade poderia lhe dar: conviver com o povo, os oprimidos”. ²⁵⁰ Freire também teve uma atuação marcante na comunidade de exilados políticos latino-americanos espalhados por todo o mundo. ²⁵¹

Durante todo o tempo do exílio, Freire não deixou de trabalhar intensamente e de contribuir no campo da educação, em prol dos oprimidos, onde quer que estivesse. ²⁵² O trabalho intenso e dedicado de Freire, na verdade, não foi somente uma constante no exílio, mas, sim, uma marca de todo o seu *andarilhar*. Nisto esteve seu sentido, seu propósito para a vida: “Desejou também assim morrer, e assim morreu: amando os justos e os oprimidos e oprimidas, trabalhando indignada e apaixonadamente. Amando. Sobretudo amando”. ²⁵³

Somente em agosto de 1979 Freire pôde vir ao Brasil, em visita a parentes, amigos e admiradores. Assinou contrato para lecionar na PUC-SP, “consagrando formalmente o convite que o grão-chanceler desta universidade, Dom Paulo Evaristo

²⁴⁷ Center for Studies in Education and Development. FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

²⁴⁸ Center for Study of Development and Social Change. FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

²⁴⁹ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21-22.

²⁵⁰ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

²⁵¹ GHIGGI, 2004, p. 91.

²⁵² Ainda na embaixada da Bolívia no Rio, o ministro boliviano da educação já o havia contratado para uma assessoria à educação primária e principalmente à educação de adultos (cf. FREIRE, Ana Maria Araújo, p. 20, 2005).

²⁵³ FREIRE, Ana Maria Araújo, p. 29, 2005.

Arns, lhe tinha feito em Genebra”.²⁵⁴ Veio a assumir o cargo quase um ano depois, em 16 de junho de 1980, a partir de quando ficou definitivamente no Brasil.

Freire detém ao todo 42 títulos de *Doutor Honoris causa* por instituições do Brasil, das Américas e da Europa. É cidadão honorário de 14 cidades brasileiras, duas no exterior e pelo Estado do Ceará. Recebeu diversos prêmios por seus trabalhos na área educacional. Tem seu nome em mais de 300 escolas no Brasil e outras no exterior. Seu nome também está em centros acadêmicos, logradouros públicos no Brasil e exterior, em bibliotecas públicas, cátedras universitárias no Brasil e exterior, centros e bolsa de pesquisa. Também foram criadas medalhas, condecorações e prêmios com o seu nome. Há ainda outras tantas menções honrosas, dentre elas as homenagens que não chegou a receber: o prêmio *Príncipe das Astúrias* e o *Prêmio Nobel da Paz* - por incompreensão do seu legado e também por falta de interesse do governo brasileiro.²⁵⁵

Sua identidade religiosa

Sobre a identidade religiosa de Freire, pode-se dizer que a postura religiosa de seu pai (Joaquim Temístocles Freire, espírita) e de sua mãe (Edeltrudes Neves Freire, católica) marcou sua práxis religiosa no decorrer de toda sua vida.²⁵⁶ Paulo Freire mesmo disse sobre seus pais:

Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. Recordo-me ainda hoje com que carinho escutou-me quando disse que queria fazer minha primeira-comunhão. Escolhi a religião de minha mãe e ela auxiliou-me para que a eleição fosse efetiva.²⁵⁷

Danilo Streck disse que esta opção perpassa a sua prática pedagógica e que, em vários momentos, se pode encontrar “referências explícitas ao seu ser

²⁵⁴ FREIRE, Ana Maria Araújo, p. 22, 2005.

²⁵⁵ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 26-28.

²⁵⁶ ESPÍRITO SANTO, Eliseu Roque do. **Ação educacional e pastoral libertadora**: a partir de uma leitura teológica da obra pedagogia do oprimido de Paulo Freire. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2006, p. 37.

²⁵⁷ FREIRE, 1980, p. 13.

cristão, principalmente ao compromisso exigido pela fé cristã”.²⁵⁸ Compromisso este que fez com que Freire, “[...] devido às distâncias, que, ingenuamente, não podia compreender, entre a vida mesma e o compromisso que ela exige, e o que diziam os padres nos seus sermões dominicais [...]”²⁵⁹, se afastasse da Igreja por um ano. Depois deste período retornou tendo redescoberto a Igreja²⁶⁰ principalmente através da leitura de Tristão de Atayde, por quem, desde então, nutriu “inabalável admiração”.²⁶¹

Eliseu Roque do Espírito Santo afirma que, em colaboração à formação religiosa doméstica de Freire, a leitura da bíblia pareceu ter exercido um papel preponderante na formação de sua concepção político-pedagógica²⁶²: “Freire demonstra ter sido um leitor atento das Escrituras Sagradas e seus escritos revelam as influências que essas leituras tiveram sobre seu pensamento pedagógico”.²⁶³ Na verdade, afirmaria ele que, “para compreendermos toda a radicalidade do pensamento educacional de Paulo Freire, precisamos perscrutar seu pensamento religioso”.²⁶⁴ É o que também afirma Daniel Schipani:

[...] para entender a perspectiva e a contribuição social e educativa de Freire, é essencial compreender a natureza religiosa de sua vocação e seu testemunho, e a dimensão religiosa de sua filosofia (tradução própria).²⁶⁵

Em outra fala de Eliseu Roque do Espírito Santo, sua percepção se mostra acuidíssima e ousada a sua afirmação de que “Freire encontra nos evangelhos e na figura do Cristo não apenas resposta para seus anseios religiosos, mas codificações da mensagem de libertação e da própria prática pedagógica que propunha”.²⁶⁶ Talvez neste sentido e por este motivo que Freire afirmava ser camarada de Cristo.

²⁵⁸ STRECK, Danilo. **Correntes pedagógicas**: aproximações com a teologia. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 25.

²⁵⁹ FREIRE, 1980, p. 14.

²⁶⁰ STRECK, 1994, p. 25.

²⁶¹ FREIRE, 1980, p. 14.

²⁶² ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 37-38.

²⁶³ ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 47.

²⁶⁴ ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 37-38.

²⁶⁵ “[...] para entender la perspectiva y la contribución social y educativa de Freire, es esencial comprender la naturaleza religiosa de su vocación y su testimonio, y la dimensión religiosa de su filosofía” (SCHIPANI, Daniel S. **Teología del ministerio educativo**: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Nueva Creación, 1993, p. 45-46).

²⁶⁶ ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 39.

Talvez por terem o mesmo desejo de que homens e mulheres sejam definitivamente libertos das forças que insistentemente buscam torná-los menos gente.

A coerência entre o conteúdo dos Evangelhos e o método como Cristo os comunicava, ou, de outra forma: a proclamação da Boa Nova ²⁶⁷ e o testemunho advindo de uma vida comprometida exclusivamente com sua mensagem, fizeram Freire ter a Cristo como “um exemplo de Pedagogo”. ²⁶⁸ Isto porque para Freire não há uma apreensão da mensagem de Cristo a não ser através da prática – exemplo dado pelo próprio Cristo. Assim, na percepção de Freire, “[...] conheço os Evangelhos, na medida em que, bem ou mal, os vivo”. ²⁶⁹ Daí que Freire compreende o convite de Cristo como algo que só faz sentido se estiver vinculado à prática e não apenas à concepção conceitual:

Menino ainda, jovem depois, homem afinal, em que, contudo, o menino continuou vivo, me fascinava e me fascina, nos Evangelhos, a indivisibilidade entre seu conteúdo e o método com que o Cristo os comunicava. O ensino do Cristo não era nem poderia ser o de quem, como muitos de nós, julgando-se possuidor de uma verdade, buscava impô-la ou simplesmente transferi-la. Verdade Ele mesmo, Verbo que se fez carne, História viva, sua pedagogia era a do testemunho de uma presença que contradizia, que denunciava e anunciava. Verbo encarnado, Verdade Ele mesmo, a palavra que d’Ele emanava não poderia ser uma palavra que, dita, dela se dissesse que foi, mas uma palavra que sempre estaria sendo. Esta palavra jamais poderia ser aprendida se não fosse apreendida e não seria apreendida se não fosse por nós ‘encarnada’. Daí o convite que Cristo nos fez e porque nos fez e continua a nos fazer – o de conhecer a verdade de Sua mensagem na prática de seus mais mínimos pormenores. ²⁷⁰

E, em relação ao ensino dos Evangelhos, disse que conhecê-los “enquanto busco praticá-los, nos limites que minha própria finitude me impõe é, assim, a melhor forma que tenho para ensiná-los”. ²⁷¹

Devido a esta postura assumida por Freire, grupos reacionários não puderam compreender como um educador católico se fizesse representante dos oprimidos ²⁷² - não conseguiram distinguir a relação entre a sua fé e a sua proposta

²⁶⁷ Evangelho.

²⁶⁸ FREIRE, Paulo. Conhecer, praticar, ensinar os Evangelhos. **Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, publicação mensal do CEDI, nº 154, outubro, 1979.

²⁶⁹ FREIRE, 1979.

²⁷⁰ FREIRE, 1979.

²⁷¹ FREIRE, 1979.

²⁷² FREIRE, 1980, p. 18.

político-pedagógica. Apesar de não se sentir confortável para tratar do tema, procurava deixar claro, como neste trecho de sua obra *À sombra desta mangueira*, que sua fé em nada atrapalhava sua visão crítica de mundo, pelo contrário, serviu como fator motivador desta dimensão em sua vida:

Não me sinto à vontade falando de minha fé. Pelo menos, não tanto quanto diante da minha opção política, minha utopia e sonhos pedagógicos. Quero dizer, porém, de sua basilar importância na minha luta pela superação da realidade opressora e pela construção de uma sociedade menos feia, menos malvada, mais humana. Todos os argumentos a favor da legitimidade da minha luta por uma sociedade mais gentificada têm, na minha fé, sua fundamentação mais profunda. Minha fé me sustenta, estimula, desafia e jamais me deixou dizer: 'Pára, acomoda-te; as coisas são assim porque não podem ser de maneira diferente'. Jovem ainda, li em Miguel de Unamuno que 'as idéias se têm, nas crenças se está'. Estou na minha fé mas, porque ela não é imobilizante, estar nela é mover-me, é engajar-me em formas de ação coerente com ela. Em práticas que a dizem, jamais em práticas que a desdizem. Des-dizer a fé não é não ter fé, e sim contra-dizê-la com atos. Não ter fé é possibilidade e direito dos seres humanos que deixam de o ser, se castrados em sua liberdade de crer ou de não crer. O mal não é crer, não é ter fé, mas dizer-se dela portador e ao mesmo tempo contradizê-la em sua ação. Nesse sentido, a coerência e o gosto da coerência, são indispensáveis ao equilíbrio entre o que prego e o que faço.²⁷³

Freire sempre teve uma relação clara com o que podemos chamar de *Objeto de Transcendência*, ou, o fim, o ponto final da projeção ontológico-cultural-transcendental humana. Na mesma obra citada acima, disse que sempre entendeu a Deus como uma presença na história que não o proibiu de fazê-la, mas que o empurrou “em favor da transformação do mundo, com o que se restaura a humanidade de exploradores e de fracos”.²⁷⁴

2.1.2 O diálogo com a teologia

A pedagogia libertadora de Freire foi pensada a partir das bases de uma filosofia da libertação e do pensamento teológico da libertação.²⁷⁵ Concordo com esta afirmação de José Renato Polli, especialmente no que se refere ao pensamento teológico da libertação concebido por Freire como profética, utópica, esperançosa –

²⁷³ FREIRE, 2000, p. 85.

²⁷⁴ FREIRE, 2000, p. 85.

²⁷⁵ POLLI, José Renato. Freire e Habermas. *Viver mente&cérebro*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 56, 2005.

temas centrais de sua pedagogia. É o que aborda em seu texto *O papel educativo das igrejas na América Latina*²⁷⁶

No clima histórico, intensamente desafiador, da América Latina, em que se vem gestando, na práxis, esta atitude profética em muitos cristãos, se gesta igual e necessariamente uma fecunda reflexão teológica. A teologia do chamado desenvolvimento cede lugar à teologia da libertação, profética, utópica, esperançosa, não importa que ainda não tão sistematizada. Sua temática não pode ser outra senão a que emerge das condições objetivas das sociedades dependentes, exploradas, invadidas. A que emerge da necessidade da superação real das contradições que explicam tal dependência. A que vem do desespero das classes sociais oprimidas. Enquanto profética, a teologia da libertação não pode ser a da conciliação entre os inconciliáveis.²⁷⁷

A visão de mundo que foi se construindo em sua “*andarilhagem*” fez com que percebesse que tal atitude profética em face do mundo

[...] não deve ser tomada como exclusiva, nem da América Latina, nem tampouco das demais áreas chamadas de Terceiro Mundo. [...] Primeiro, porque a posição original cristã é mesmo profética, qualquer que seja o espaço e o tempo em que os cristãos se achem. O testemunho profético, por ser histórico, é que se traduz de forma distinta, em tempos e espaços distintos. Segundo, porque o próprio conceito de Terceiro Mundo é ideológico e político e não geográfico. O chamado Primeiro Mundo tem, dentro de si e em contradição consigo, o seu Terceiro Mundo, como este tem, dentro de si, o seu Primeiro, representado na ideologia da dominação e no poder das classes dominantes. O Terceiro Mundo, em última análise, é o mundo do silêncio, da opressão, da dependência, da exploração, da violência exercida pelas classes dominantes sobre as classes oprimidas. Os europeus, de sociedades tecnologizadas, e os norte-americanos não têm necessidade de vir à América Latina para tornar-se proféticos. Basta buscar a periferia de suas grandes cidades, sem ‘inocência’ ou ‘esperteza’, e aí encontrarão suficiente estímulo para repensar-se. Encontrarão, em face deles, uma das expressões particulares de seu Terceiro Mundo. Assim, então, podem compreender a inquietação com que se traduz a posição profética na América Latina.²⁷⁸

Freire, embora não fosse teólogo, dispunha de boa cultura teológica.²⁷⁹ Tinha a reflexão teológica dentro de seu horizonte como educador e pensador.²⁸⁰ Manfredo Wachs afirma que “a teoria de Paulo Freire está embutida de um pensar

²⁷⁶ FREIRE, Paulo. O papel educativo das igrejas na América Latina. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 102.

²⁷⁷ FREIRE, 1981, p. 102.

²⁷⁸ FREIRE, 1981, p. 102.

²⁷⁹ ANDREOLA, 2005, p. 83.

²⁸⁰ STRECK, 1994, p. 25.

teológico”²⁸¹, e que ele “incorpora no seu labor pedagógico não somente uma linguagem bíblico-teológica, mas um real pensar teológico”.²⁸²

Em sua obra *Conscientização*, Freire fala da influência que as leituras de Tristão de Atayde²⁸³, Maritain, Bermanos e Monier tiveram sobre sua fé e pedagogia.²⁸⁴ Eliseu Roque diz que a estes se somam autores como Teilhard de Chardain, Martin Buber, Erick Fromm, Jürgen Moltmann.²⁸⁵ Também diz que “um ponto em comum entre todos esses autores citados, mesmo os que não eram teólogos profissionais, era a referência à teologia como suporte em suas reflexões”.²⁸⁶ Freire muitas vezes se identificou com estes pensadores e talvez, inspirado por eles, aventurou-se a propor “uma teologia orientada para o futuro, que faça da esperança motivo de luta, uma teologia preocupada em transformar o mundo em vez de explicá-lo e que mantivesse o ‘profundo sentido utópico e profético da mensagem cristã’”.²⁸⁷

Freire se dizia apaixonado pelo estudo da teologia.²⁸⁸ Em *Cartas a um jovem teólogo*, declara-se um “enfeitiçado pela teologia” e reconhece as marcas deixadas por ela em sua pedagogia.²⁸⁹ Balduino Andreola afirma que “o gosto pela teologia, em Freire, não era apenas preocupação intelectual, mas sim a busca de meditação sobre a fé cristã, e de reflexão em torno do compromisso necessariamente profético das igrejas”.²⁹⁰

Freire mesmo explica seu interesse pela teologia na sua relação com a igreja profética²⁹¹:

²⁸¹ WACHS, Manfredo Carlos. Teologia e pedagogia num pensar conjunto. **Estudos Leopoldenses – Educação**. São Leopoldo, v. 2, n. 3, 1998, p. 129.

²⁸² WACHS, 1998, p. 129.

²⁸³ Segundo Danilo Streck, Freire foi influenciado pelos setores progressistas da Igreja Católica, dentre eles Tristão de Atayde, “defensor das reformas de base que estavam em discussão no início dos anos 60” (STRECK, 1994, p. 30).

²⁸⁴ FREIRE, 1980, p. 14-15.

²⁸⁵ ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 40.

²⁸⁶ ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 40.

²⁸⁷ ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 40.

²⁸⁸ ANDREOLA, 2005, p. 83.

²⁸⁹ FREIRE, Paulo. Terceiro mundo e teologia: carta a um jovem teólogo. In: NOVOA, Carlos Alberto Torres. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo, Loyola, 1979, p. 87.

²⁹⁰ ANDREOLA, 2005, p. 83.

²⁹¹ Um conceito mais claro de igreja profética será abordado em seguir.

Em minha opinião, o papel da igreja deve ser libertador, humanizador do homem... Exatamente por isso, estou cada vez mais interessado em trabalhar com teólogos. Acho que a teologia tem muito que fazer hoje em dia. Quer dizer, não considero a teologia como algo supérfluo, pelo contrário.²⁹²

Ele faz distinção entre uma teologia inócua²⁹³ e àquela comprometida com o processo de libertação²⁹⁴:

Não me refiro à falsa teologia, a teologia do blá-blá-blá, à teologia idealista. Refiro-me a uma teologia que é parte da antropologia e que está historicamente capacitada para discutir, por exemplo, a palavra de Deus e nossas relações com a palavra de Deus.²⁹⁵

Este parecer de Freire está na direção da proposta do Ensino Religioso Escolar contido no PCN/ER: menos da *revelação de Deus* e mais da *relação humana* neste processo. É neste prisma, é através deste viés de diálogo, que se propõe dialético, que Freire faz sua maior contribuição – viés antropológico²⁹⁶, insisto. Este tem sido o caminho apontado para a discussão da função social da teologia, perpassando pela ética. É neste sentido que Freire sugere a interação da teologia com o processo libertador humano através do envolvimento pessoal de cada um:

Creio que minha atitude não pode ser a de um homem vazio que espera ser preenchido pela palavra de Deus. Acho que, se quisermos ouvi-la, temos que nos envolver no processo de libertação do homem. Por isso, acredito que a teologia deveria estar envolvida com a educação libertadora e uma educação libertadora deveria estar envolvida com a teologia.²⁹⁷

Paulo Freire começou sugerindo que o processo de conscientização/libertação deveria se dar através da educação, por um processo de

²⁹² TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979, p. 38.

²⁹³ Refiro-me aqui ao “ser incapaz de produzir o efeito pretendido” (HOUAISS, **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**. Versão 1.0.5ª. Objetiva, 2002).

²⁹⁴ STRECK, 1994, p. 27.

²⁹⁵ TORRES, 1979, p. 38.

²⁹⁶ Em sua articulação com a teologia, Freire mantém-se preso à perspectiva antropológica desta. Segundo Gilberto Kronbauer, as propostas educativas de Freire sempre apresentam traços de uma concepção antropológica: “Quando se lê atentamente um texto de Freire, percebe-se que ele sempre apresenta traços de uma concepção antropológica como referência para suas propostas educativas [...]” (KRONBAUER, Gilberto. Freire, Fiori, a formação humanística e a filosofia. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 223, p. 18, jun. 2007).

²⁹⁷ TORRES, 1979, p. 38.

alfabetização política.²⁹⁸ Num segundo momento, tendo por *background*²⁹⁹ a acepção de teologia abordada acima, passou a considerar a igreja como outro instrumento possível para a sua promoção. E, da mesma forma que considerava o ser humano como um ser concreto, “situado no espaço e no tempo, e no sentido em que vive uma época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso”³⁰⁰, disse que em sua relação e existência as igrejas também “não são entes abstratos, senão, instituições inseridas na história” (tradução própria)³⁰¹, portanto, têm um papel social a desempenhar. Função que exige muito delas e de suas relações com sua época, onde qualquer tentativa de interação, interferência, ou mudança, sem um profundo comprometimento pode não passar de demagogia e ilusão. Ou nas próprias palavras de Freire: “É uma ilusão crer que, com sermões, com obras humanitárias e com o desenvolvimento de uma racionalidade desengajada do mundo, é possível, em primeiro lugar, mudar as consciências e, a continuação, transformar o mundo” (tradução própria).³⁰²

Quando, por medo da mudança e das incertezas do futuro, a igreja insiste em sua neutralidade, castra sua dimensão profética. Mesmo sem poder deixar de estar inserida na história, o que tem feito é sistematicamente negar seu caráter histórico³⁰³ - ou, nas palavras de Freire: “Os que proclamam a não-inserção da igreja na história estão corroborando na prática, alienando-se nas fileiras dos que

²⁹⁸ O processo de alfabetização “pode ser uma prática para a ‘domesticação dos homens’, ou uma prática para sua libertação. No primeiro caso, a prática de conscientização não é possível em absoluto, enquanto que no segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientização. Daí uma ação desumanizante, de um lado, e um esforço de humanização, de outro” (FREIRE, 1980, p. 27).

²⁹⁹ Do inglês *background* (1672). O que serve de [pano de] fundo ou de base para objetos, acontecimentos ou fenômenos que ocorrem no primeiro plano (HOUAISS, 2002).

³⁰⁰ FREIRE, 1980, p. 34.

³⁰¹ “[...] no son entes abstractos, sino instituciones insertas en la historia” (FREIRE, Paulo. Educación, liberación e iglesia. In: _____ et al. **Teologia negra – Teologia de la liberación**. Salamanca: Sígueme, 1974, p. 13). As Igrejas, de fato, não existem como entidades abstratas. “Elas são constituídas por mulheres e homens ‘situados’, condicionados por uma realidade concreta, econômica, política, social e cultural. São instituições inseridas na história, onde a educação também se dá. Da mesma forma, o que fazer educativo das Igrejas não pode ser compreendido fora do condicionamento da realidade concreta em que se acham” (FREIRE, 1981, p. 85).

³⁰² “Es una ilusión creer que, con sermones, con obras humanitarias y con el desarrollo de una racionalidad desgajada del mundo, es posible, en primer lugar, cambiar las conciencias y, a continuación, transformar el mundo” (FREIRE, 1974, p. 14).

³⁰³ FREIRE, 1974, p. 23. O fato é que, segundo Freire, as igrejas não podem escapar do imperativo de uma opção que na realidade já fizeram.

privam as classes oprimidas da possibilidade de ser” (tradução própria).³⁰⁴ Estes se arregimentam na *defesa da fé*, quando, na verdade, estão unidos na defesa de seus próprios interesses aos quais já subordinaram a fé.³⁰⁵ Desta forma,

[...] têm de insistir na neutralidade da Igreja, cuja tarefa fundamental deve ser, para eles, a de fazer a conciliação dos inconciliáveis, através da estabilidade máxima possível da realidade social. Assim, castram a dimensão profética da Igreja, cujo testemunho passa a ser o do temor à mudança, o do temor à transformação radical do mundo injusto, com medo de perder-se no ‘futuro incerto’.³⁰⁶

O que ocorre, entretanto, é que não existe um fazer neutro³⁰⁷ nesta opção já feita. A inércia da igreja e sua falta de compaixão empática decretarão a continuidade do sistema opressor vigente. Esta reflexão teológico-pedagógica de Freire se dá dentro de “um contexto religioso e eclesial que se caracteriza pelo cansaço com a religiosidade alienante e pela reação a uma igreja durante séculos ligada ao poder político e econômico”.³⁰⁸

Bem disse Freire que seria mais fácil de nos perguntarmos “qual deveria ser o papel das Igrejas na América Latina em face da educação se esta pergunta pressupusesse a coerência das Igrejas com relação ao Evangelho”.³⁰⁹ A verdade, contudo, é que não se pode falar objetivamente de um papel unificado das Igrejas latino-americanas com relação à educação devido aos “papéis distintos, em função da linha política, clara ou oculta ou disfarçada, que diferentes Igrejas vêm assumindo historicamente na América Latina”.³¹⁰

Em seu texto *Educación, liberación e iglesia*³¹¹, Freire destaca três realidades distintas de igreja que desempenham seus papéis condicionados por sua visão de mundo, da humanidade e seu destino:

³⁰⁴ “Los que proclaman la no-inserción de la iglesia en la historia, la están corroborando en la práctica, alineándose en las filas de los que privan a las clases oprimidas de la posibilidad de ser” (FREIRE, 1974, p. 24).

³⁰⁵ FREIRE, 1981, p. 90.

³⁰⁶ FREIRE, 1981, p. 90.

³⁰⁷ Através da prática os cristãos percebem “que nunca tinham sido neutros nem imparciais no tempo de sua ‘inocência’” (FREIRE, 1981, p. 90).

³⁰⁸ STRECK, 1994, p. 27.

³⁰⁹ FREIRE, 1981, p. 94.

³¹⁰ FREIRE, 1981, p. 94.

³¹¹ FREIRE, 1974, p. 35.

A igreja refúgio de massas ³¹² (ou a igreja de índole tradicionalista). Chamada de necrófila por Freire. Esta Igreja dicotomiza mundanidade de transcendência e “toma aquela como a ‘sujeira’ na qual os seres humanos devem pagar por seus pecados”. ³¹³ Por isto, quanto mais alguém sofre, tanto mais se purifica para ir ao céu gozar de paz eterna. ³¹⁴ Freire usa a analogia de um útero para descrever a função social desta igreja: “Submersas na cultura do silêncio em que a única voz que se pode ouvir é a das classes dominantes, encontram nesta igreja uma espécie de ‘útero’ em que se protegem da agressividade da sociedade” (tradução própria). ³¹⁵

Proibidas de dizerem sua palavra enquanto classe social subordinada, encontram neste refúgio “a ilusão de que falam, na expressão de suas súplicas de salvação. Nada disto, contudo, resolve sua situação concreta de oprimidos”. ³¹⁶ É ali que eles encontram um lenitivo para o seu cansaço existencial. Por isto, “quanto mais imersas na cultura do silêncio estejam as massas populares, quanto maior for a violência das classes opressoras, tanto mais tendem aquelas massas a refugiar-se em tais Igrejas”. ³¹⁷ Freire alega ainda que

A dor que sofrem no processo de sua dominação as faz aceitar esta anestesia histórica, sob cujo efeito buscam fortalecer-se para lutar contra o demônio e o pecado, deixando, porém, em paz, as causas reais de sua opressão. Assim não podem vislumbrar, mais além das situações concretas, o ‘inédito viável’ - o futuro como tarefa de libertação que têm de criar. ³¹⁸

E ainda conclui que “a sua catarse, em última análise, as aliena mais, na medida em que se faz em antagonismo com o mundo e não com o sistema sócio-econômico que estraga o mundo”. ³¹⁹ Desta forma, “querem chegar à transcendência sem passar pela mundanidade; querem a meta-história, sem

³¹² Terminologia que Freire tomou emprestado do sociólogo suíço Christian Lalive (LALIVE, Christian. **El Refugio de las massas**: Estudio Sociológico del Protestantismo Chileno. Santiago: Editorial del Pacífico, 1968.

³¹³ FREIRE, 1981, p. 94.

³¹⁴ FREIRE, 1974, p. 33.

³¹⁵ “Sumergidas en la cultura del silencio en la que la única voz que se puede oír es la de las clases dominantes, encuentran en esta iglesia una especie de ‘útero’ en que se defienden contra la agresividad de la sociedad” (FREIRE, 1974, p. 33).

³¹⁶ FREIRE, 1981, p. 95.

³¹⁷ FREIRE, 1981, p. 94.

³¹⁸ FREIRE, 1981, p. 95.

³¹⁹ FREIRE, 1981, p. 95.

experimentar-se na história; querem a salvação sem a libertação”.³²⁰ A opinião de Freire não está totalmente afinada com a opinião daquelas pessoas que vêm de uma realidade de Igreja de conversão e que têm na Revelação³²¹ sua fonte de inspiração para toda práxis. Contudo, é fundamental a distinção a que Freire se refere (apresentada ao longo do próprio Evangelho), de mundo como lugar de nossa habitação e de mundo como o conjunto de sistemas (o sistema sócio-econômico, inclusive ou principalmente, “que estraga o mundo”³²²) que oprimem e diminuem o ser humano. É igualmente importante sua percepção de que em busca da catarse, da purificação do “sistema do mundo”, a Igreja acaba por alienar-se³²³ sendo impossível cumprir sua função.

O segundo modelo é o da *igreja modernizada*. Os integrantes desta igreja “começam a ‘emergir’ como resposta necessária ao processo de industrialização” (tradução própria).³²⁴ Entretanto, esta *modernização tecnológica* não traz consigo, necessariamente, a criticização das massas populares, diretamente ligada à ideologia que a promove.³²⁵

É neste contexto que os interesses imperialistas configuram uma ideologia

³²⁰ FREIRE, 1981, p. 95.

³²¹ A Palavra de Deus mesmo como revelada, através da qual Ele mesmo se revela. Apesar de nós, como indivíduos livres, termos diferentes leituras de mundo, da realidade que mais de perto nos circunda, de tudo enfim, portanto da Palavra de Deus também, a fala de Freire em alguns momentos parece simplesmente desconsiderar esta perspectiva.

³²² FREIRE, 1981, p. 95.

³²³ FREIRE, 1981, p. 95.

³²⁴ “[...] comienzan a ‘emerger’ como respuesta necesaria al proceso de industrialización” (FREIRE, 1974, p. 35).

³²⁵ FREIRE, 1981, p. 95-96.

do *desenvolvimento* ³²⁶ que favorece antes de tudo as burguesias nacionais e o proletariado emergente. ³²⁷

Dentro das condições concretas em que a Igreja modernizante atua, a sua concepção da educação, dos objetivos e da prática desta acabam compondo um conjunto coerente com a sua política. ³²⁸ Daí que,

[...] ainda quando fale em educação para a libertação, tal educação esteja condicionada por sua visão da libertação como um quefazer individual que deve dar-se, sobretudo, no câmbio das consciências e não através da práxis social e histórica dos seres humanos. Sua ênfase, por isto mesmo, recai sobre os métodos, tomados como instrumentos neutros. A educação libertadora se reduz, finalmente, para a Igreja modernizante, a libertar os educandos do quadro-negro, das aulas mais estáticas, dos conteúdos mais 'livrescos', oferecendo-lhes projetores e outras ajudas audiovisuais, aulas mais dinâmicas e ensino técnico-profissional. ³²⁹

³²⁶ A partir do anseio por uma sociedade que fosse sobretudo mais humana muitas considerações foram feitas na direção de poder expressar melhor esta condição. Possivelmente a primeira delas foi a tentativa de classificar esta necessidade como falta de *desenvolvimento*. A intenção era que, muito mais que apenas *crescimento econômico*, este desenvolvimento fosse visto como um *processo social global* que compreendesse aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. A conclusão foi, no entanto, de que “a dinâmica da economia mundial leva simultaneamente à criação de maior riqueza para a minoria e de maior pobreza para a maioria” (GUTIÉRREZ, 1975, p. 31). Nem mesmo a possibilidade de um desenvolvimento que contemplasse uma *perspectiva humanística* poderia resolver satisfatoriamente este problema. Por não atacar a causa do problema, as políticas desenvolvimentistas somente tiveram êxito em gerar frustração e confusão. Gutiérrez diz que isto se deu porque os organismos internacionais que promoviam este movimento tinham “estreita relação com os grupos e governos que têm em mãos a economia mundial”. Ele vai mais longe em suas acusações: “Evitava-se cuidadosamente atacar os grandes interesses econômicos internacionais e os de seus aliados naturais: os grupos nacionais dominantes. [...] em muitos casos, essas pretensas trocas não passavam de novas e dissimuladas formas de aumentar o domínio dos grandes grupos econômicos (GUTIÉRREZ, 1975, p. 33). Assumindo um sentido pejorativo *desenvolvimentismo* passou a ser sinônimo de medidas tímidas, ineficazes, contraproducentes. É da constatação desta triste realidade que nasce a cada vez mais clara consciência dos países pobres de que “seu subdesenvolvimento não é mais que subproduto do desenvolvimento de outros países” (GUTIÉRREZ, 1975, p. 33). E de que seu próprio desenvolvimento não se fará a não ser “lutando por romper [grifo meu] a dominação exercida sobre eles pelos países ricos” (GUTIÉRREZ, 1975, p. 33). O subdesenvolvimento, na realidade, “não tem sua razão em si mesmo, mas ao contrário, sua razão está no desenvolvimento” (FREIRE, 1980, p. 62)³²⁶. Há, então, uma relação conflituosa apontada por Gutiérrez ao dizer que a dependência econômica, social, política e cultural de uns povos com relação a outros devem ser atacadas como causa da situação. Ele chega a dizer ser necessária “uma quebra radical do presente estado das coisas, uma transformação profunda do sistema de propriedade, o acesso ao poder da classe explorada, uma revolução social que rompa [grifo meu] com tal dependência [...]” (GUTIÉRREZ, 1975, p. 34). Nesta perspectiva parece mais adequado falar de processo de *libertação*, em vez de tão somente, ou primeiramente, *desenvolvimento*. É só no contexto do *processo de libertação* que se pode falar de uma política de desenvolvimento eficiente e não enganosa (GUTIÉRREZ, 1975, p. 34).

³²⁷ FREIRE, 1981, p. 96.

³²⁸ FREIRE, 1981, p. 100.

³²⁹ FREIRE, 1981, p. 100.

Ao analisar estas duas realidades de igreja, Paulo Freire afirma que, enquanto as igrejas tradicionalistas alienam as classes sociais dominadas, “apresentando-lhes o mundo como antagônico, a igreja modernizante as aliena de forma diferente, apoiando os reformismos que mantêm o status quo (tradução própria)”.³³⁰

Freire categorizou ainda um terceiro tipo de igreja, a *igreja profética*. Esta “[...] é tão velha quanto o cristianismo mesmo sem ser tradicional, e tão nova quanto ele sem ser modernizante”.³³¹ Tem sido combatida pelas igrejas tradicionais, pelas igrejas modernizantes, e pelas elites do poder, por ser profética, denunciante, utópica, esperançosa e radicalmente contra assistencialismos e reformismos de todo tipo, por se comprometer com as classes sociais dominadas com o objetivo de transformar radicalmente a sociedade.³³² Diz Freire que a esta igreja cabe o papel de implantar uma educação como método de ação transformadora, como práxis política a serviço da libertação permanente dos homens.³³³

Ao rejeitar toda forma estática de pensar, por não se conceber neutra nem tampouco esconder sua opção, a *linha profética* assume um pensar crítico sobre a realidade concreta, e, por isto, não dicotomiza o transcendente do imanente (ou a transcendentalidade da mundanidade) nem salvação de libertação.³³⁴ Esta é a direção da afirmação de Freire:

Da mesma forma, nenhuma Igreja poderá ser realmente profética enquanto seja ‘refúgio das massas’ ou agência de modernização e de conservantismo. A Igreja profética não ‘refugia’ as massas populares oprimidas, alienando-as mais ainda, com discursos falsamente denunciante [...]. Convida-as, pelo contrário, a um novo Êxodo. A Igreja profética não é tampouco a que, modernizando-se, conserva, ‘estabiliza-se’, adapta-se. Cristo não foi conservador. A Igreja profética, tal qual Ele, tem de ser andarilha, constante, morrendo sempre e sempre renascendo. Para ser, tem de estar sendo. Por isto mesmo é que não há profetismo sem a assunção da existência como a tensão dramática entre passado e futuro,

³³⁰ “Mientras las iglesias tradicionalistas alienan a las clases sociales dominadas presentándoles el mundo como antagónico, la iglesia modernizante las aliena, de forma diferente, apoyando los reformismos que mantienen el statu quo” (FREIRE, 1974, p. 40).

³³¹ “[...] es tan vieja como el cristianismo mismo sin ser tradicional y tan nueva como él sin ser modernizante” (FREIRE, 1974, p. 43).

³³² FREIRE, 1974, p. 43.

³³³ FREIRE, 1974, p. 48.

³³⁴ FREIRE, 1981, p. 100.

entre ficar e partir, entre dizer a palavra e o silêncio castrador, entre ser e não ser [...].³³⁵

Em sua análise sobre como os cristãos latinos têm percebido o seu mundo e sobre como têm tomado consciência de sua realidade concreta, afirma:

[...] numerosos cristãos começam a se dar conta de que enquanto colocavam em prática ações puramente paliativas, tanto no setor da assistência social, como no especificamente religioso [...], falavam por suas virtudes cristãs. Mas, desde o momento em que através de sua própria experiência iam descobrindo que a família que reza unida necessita de uma casa, liberdade de trabalho, pão, roupa, saneamento básico, educação para seus filhos, que necessitam expressar-se e expressar seu próprio mundo, criando-o e recriando-se a si mesmos; que necessitam que respeitem seu corpo, sua alma, sua dignidade, para que os mantenha unidos mais que o sofrimento e a miséria; a partir deste momento preciso, quando começam a manifestar esta nova percepção da realidade, vêem a sua própria fé posta entre parêntesis por aqueles que, insatisfeitos com o poder que possuem nos terrenos político, econômico ou eclesiástico, buscam também apoderarem-se da consciência dos demais (tradução própria).³³⁶

Para Freire estes cristãos é que constituem o referido *movimento profético* na América Latina, mesmo possuindo divergências entre si. A estes cabe optar entre transformar sua “inocência” em “esperteza” e, assim, assumirem conscientemente a ideologia da dominação ou, então, se engajarem na busca real da libertação dos oprimidos.³³⁷ Freire assevera que numerosos cristãos já têm sistematicamente rejeitado a ingenuidade, se unido às classes oprimidas, e se mantido firmes no propósito de levar a cabo uma práxis concreta.³³⁸ Número cada vez maior que, sem renunciar às suas posições cristãs, ou a elas renunciando, vão se tornando cada vez mais comprometidos com a causa da libertação das classes dominadas. Por meio da experiência compreenderam que ser cristão não significa necessariamente ser

³³⁵ FREIRE, 1981, p. 101.

³³⁶ “[...] numerosos cristianos comienzan a caer en la cuenta de que, mientras ponían en práctica acciones puramente paliativas, tanto en el sector de la asistencia social, como en el específicamente religioso [...], se alababa por sus virtudes cristianas. Pero desde el momento en que a través de su propia experiencia, iban descubriendo que la familia que reza unida necesita una casa, libertad de trabajo, pan, ropa, servicios sanitarios, educación para sus hijos, que necesita expresarse y expresar su propio mundo creándolo y re-creándose a si misma; que necesita que respeten su cuerpo, su alma, su dignidad, para que los mantenga unidos algo más que el sufrimiento y la miseria; a partir de ese momento preciso, cuando comienzan a manifestar esta nueva percepción de la realidad, ven a su propia fe puesta entre paréntesis por aquellos que, insatisfechos del poder que poseen en el terreno político, económico o eclesiástico, buscan además apoderarse de la conciencia de los demás” (FREIRE, 1974, p. 22).

³³⁷ FREIRE, 1981, p. 89.

³³⁸ FREIRE, 1974, p. 44. O autor ainda informa que “Os cristãos que hoje, na América Latina, participam desta linha, ainda quando, algumas vezes, divergentes entre si, sobretudo do ponto de vista de como atuar, são, de modo geral, os que, renunciando à ‘inocência’ [...], aderiram às classes oprimidas e permanecem nesta adesão” (FREIRE, 1981, p. 100).

reacionário, assim, como ser revolucionário não significa ser “demoníaco”.³³⁹ Significa, sim, posicionar-se contra a opressão e a exploração, “em favor da libertação das classes oprimidas, em termos concretos e não em termos idealistas”.³⁴⁰

Os cristãos perceberam assim, claramente,

[...] que a realidade, que é processo e não um fato dado, se move contraditoriamente. Entenderam que os conflitos sociais não são, em si, como se fossem categorias metafísicas, mas, pelo contrário, são a expressão histórica das próprias contradições em confrontação. Daí que toda tentativa de solução dos conflitos que não tenha em vista a superação da contradição que os gera, de um lado, apenas os abafa; de outro, serve às classes dominantes.³⁴¹

Convém ressaltar ainda que a *perspectiva profética*, utópica e esperançosa, não é a atitude de quem, fora do mundo concreto, fala de um mundo de sonhos impossíveis, desconectados de qualquer relação crítica com a realidade. Esta perspectiva demanda o conhecimento científico do mundo concreto.³⁴² Ser profético - denunciar e anunciar, ser utópico e esperançoso, somente se faz possível através do que Freire chama de *práxis real*.³⁴³ Este é o motivo pelo qual ele aponta “o conhecimento científico da realidade como condição necessária à eficiência profética”.³⁴⁴

2.2 Meios de transcendência em Paulo Freire

Como já disse anteriormente (capítulo I), a separação entre transcendência e meios de transcendência se dá por motivos pedagógicos apenas. A fusão e a relação dinâmica destes elementos é auto-evidente. De semelhante maneira, propor uma separação de categorias como conscientização, vocação para o ser mais, utopia e esperança, etc., que no pensamento e na proposta de Paulo Freire formam uma unidade, portanto, só se justifica por uma necessidade didática.

³³⁹ FREIRE, 1981, p. 91.

³⁴⁰ FREIRE, 1981, p. 91.

³⁴¹ FREIRE, 1981, p. 101.

³⁴² FREIRE, 1981, p. 101.

³⁴³ FREIRE, 1981, p. 101.

³⁴⁴ FREIRE, 1981, p. 101.

Os três subitens apresentados aqui são uma tentativa de relacionar os três *meio de transcendência* apresentados no Capítulo I com categorias correspondentes na pedagogia de Paulo Freire.

2.2.1 A (in)completude humana: o desejo e a vocação para o ser mais

Desejo pertence aos seres que se sentem privados, que não encontram prazer naquilo que o espaço e o tempo presente lhes oferece.³⁴⁵ É da falta que nasce o desejo.³⁴⁶

Já discutimos anteriormente a força do desejo em nossas vidas nas suas expressões como o sentimento de nostalgia, de ausência, de incompletude, de insaciabilidade, de falta e privação, inscritos e pulsantes no mais íntimo de nosso ser. A nossa capacidade de desejar é sintoma de estarmos vivos - somos inteiramente movidos pelo desejo³⁴⁷ expresso através dos sentimentos referidos. Por isto o considero o mais intenso e arrebatador *meio de transcendência* com o qual nos deparamos ao longo de nossas vidas. O desejo diz respeito a tudo que ainda não somos e ao que ainda não temos. Desta forma, se ele se expressa nestes sentimentos e, se estes são de caráter ontológico, então, não podemos ignorá-los nem tampouco modificá-los; o que nos resta é tentar canalizar sua força para um fim proveitoso. Quem sabe devamos nos concentrar no que sugere Madalena Freire que talvez seja possível educar a “dor da falta cognitiva e afetiva, para a construção do prazer”.³⁴⁸ Que talvez seja possível educar “a aflição da tensão da angústia de desejar”;³⁴⁹ que talvez seja possível educar a fome do desejo.³⁵⁰ Parece-me que Paulo Freire foi alguém que ao longo de sua vida e carreira pedagógica trabalhou de forma conceitual (aprofundada) e pragmática (exigente) a realidade e as tensões existentes na dinâmica do desejo humano, expressas na incompletude humana e no que ele chamou de *vocação para o ser mais*.³⁵¹

³⁴⁵ ALVES, Rubem. **O que é Religião?** São Paulo: Ars Poetica, 1996, p. 19-20.

³⁴⁶ FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. **Paixão de aprender**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 11.

³⁴⁷ FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, 1995, p. 11.

³⁴⁸ FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, 1995, p. 11.

³⁴⁹ FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, 1995, p. 11.

³⁵⁰ FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, 1995, p. 11.

³⁵¹ *A vocação para ser mais*, segundo Freire não é privilégio de alguns eleitos, mas direito de todo ser humano (FREIRE, 1987, p. 46).

Como na discussão central de Rahner sobre a transcendentalidade humana, abordada no Capítulo I, Freire se refere ao ser humano posto como problema para si, por si mesmo:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível.³⁵²

Podemos inferir que Freire se refira às mesmas perguntas que o ser humano se faz através dos séculos: O que é o ser humano? De que se constitui? E, para usar sua própria terminologia: qual é a sua vocação ontológica? Podemos ensaiar uma resposta a estas perguntas baseados em sua proposição: a vocação do ser humano é para o ser mais; porque é um ser incompleto, inconcluso, um ser potencial – um devenir, um vir-a-ser. A nossa trajetória “está marcada pela finitude, pela inconclusão e nos caracteriza como seres históricos. Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados”.³⁵³ A percepção deste componente ontológico, a incompletude humana, é o que deflagra outra especificidade humana, a de transcender a realidade na qual estamos inseridos em busca de algo mais que nos complemente, que nos realize como seres humanos. É a partir desta percepção de inacabamento que se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente pelo ser mais que também é em si o que Freire chamou de processo de *humanização*.³⁵⁴

Tanto a humanização quanto a desumanização encontram sua raiz na inconclusão humana, que os inscreve num permanente movimento de busca³⁵⁵ por completar-se. Quando o processo de humanização é negligenciado ou incorporado e vivenciado em seu aspecto negativo, a capacidade humana de usurpação do ser mais, faz da desumanização, apenas viabilidade ontológica, uma realidade

³⁵² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 16.

³⁵³ FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000, p. 75.

³⁵⁴ FREIRE, 2000, p. 75.

³⁵⁵ FREIRE, 1987, p. 16.

histórica.³⁵⁶ A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente nos que a roubam³⁵⁷, não é a instauração de uma vocação para o ser menos³⁵⁸, é, sim, a distorção da vocação para o ser mais.³⁵⁹

Não se trata de o ser humano ter outra opção, outra escolha à humanização; o inverso é tão nocivo, tão destrutivo, e em tanto desacordo com a vida mesma e com a vocação para o ser mais, que Freire a chamou de necrófila³⁶⁰: “O seu amor [dos opressores] é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida”³⁶¹, pois na medida em que para dominar, “se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida”.³⁶² No ser humano a vocação para o ser mais é auto-evidente, tão clara que, até quando é negada, é “afirmada na própria negação”.³⁶³ Freire diz ainda do processo de construção histórico do qual faz parte esta vocação:

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, ‘tomando distância’ de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à ‘paixão de conhecer’ [...]; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. [...] Daí que insista também em que esta ‘vocação’, em lugar de ser algo a priori da história é, pelo contrário, algo que se vem construindo na história.³⁶⁴

A direção tomada na busca deste completar-se é de foro pessoal, ainda que se expresse dentro e a partir de determinado contexto social, que, em linhas gerais, abona e oferece/sugestiona um padrão a ser seguido. Em última análise, porém, é o indivíduo e não a sociedade quem decide se o alvo desta busca é o ser mais ou a negação deste - o que não for busca pela vocação do ser mais já está constituída e agindo como distorção desta vocação e potencialidade humana. Cada pessoa torna

³⁵⁶ FREIRE, 1987, p. 16.

³⁵⁷ FREIRE, 1987, p. 26.

³⁵⁸ FREIRE, 1987, p. 16.

³⁵⁹ FREIRE, 1987, p. 16.

³⁶⁰ FREIRE, 1987, p. 26. Violência, controle, possessão, opressão, sadismo, destruição da vida são elementos sempre presentes nas mentes destas pessoas necrófilas (FREIRE, 1987, p. 25, 26, 37, etc.).

³⁶¹ FREIRE, 1987, p. 26.

³⁶² FREIRE, 1987, p. 26.

³⁶³ FREIRE, 1987, p. 16.

³⁶⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 99.

evidente por suas escolhas sua determinação, consciente ou não, da direção escolhida: a da afirmação ou a da negação da vocação ontológica humana - não há outro fruto das ações humanas que intermedeie o humanizar ou o desumanizar. Ou se promove a dignidade humana, ou se violenta a vocação humana para o ser mais.

A desumanização e a humanização não podem ocorrer a não ser na história concreta dos seres humanos – é um processo histórico, portanto, passível de intervenção. A desumanização é a expressão de dominação e de alienação do outro, enquanto que “a humanização é um projeto utópico das classes dominadas, dos oprimidos. Ambas implicam a ação dos homens sobre a realidade social”³⁶⁵; A primeira no sentido de preservação do estado das coisas, e a segunda, no sentido da transformação radical do mundo opressor.³⁶⁶ Ambas demandam a ação humana sobre a realidade, ora para mantê-la, ora para modificá-la.³⁶⁷

Freire afirma que a desumanização é uma distorção *possível* na história e não *vocação histórica*.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.³⁶⁸

Diz também que, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, “nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero”.³⁶⁹ E continua seu argumento:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de

³⁶⁵ GHIGGI, Gomercindo; KNEIP, Telmo. **Implicações antropológicas na filosofia da educação de Paulo Freire**. Pelotas: Seiva, 2004, p. 147.

³⁶⁶ FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 98.

³⁶⁷ GHIGGI, 2004, p. 147.

³⁶⁸ FREIRE, 1987, p. 16.

³⁶⁹ FREIRE, 1987, p. 16.

uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*.³⁷⁰

A negação da humanidade é inaugurada não por aqueles que a tiveram negada, usurpada, mas por aqueles que, negando a humanidade nos outros, negaram a sua também.³⁷¹ Na medida em que negam, que violentam e proíbem que os outros sejam, também não podem ser.³⁷² Os opressores têm somente a si mesmos por seres humanos, os outros, são apenas *coisas, objetos*.

Daí que tendam a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando. Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem. Não podem perceber, na situação opressora em que estão, como usufrutuários, que, se ter é condição para ser, esta é uma condição necessária a todos os homens. Não podem perceber que, na busca egoísta do ter como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser.³⁷³

Os opressores, em sua ânsia de ter mais, precisam a qualquer preço impedir que o oprimido possa desenvolver um pensamento autônomo, livre. Desejam antes que se mantenham seres autômatos, o contrário de *ser humano*, "a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais".³⁷⁴

O sistema complexo no qual se apresenta a sociedade em que vivemos não é fortuito. É assim porque alguém intencionalmente a fez ser assim.³⁷⁵ Vivemos numa realidade onde o oprimido tem sua vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão e na violência dos opressores.³⁷⁶ Estes exploram, violentam e oprimem pelo seu poder e em razão de querer ter mais. Desta forma, para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação do que

³⁷⁰ FREIRE, 1987, p. 16.

³⁷¹ FREIRE, 1987, p. 24.

³⁷² GHIGGI, 2004, p. 106.

³⁷³ FREIRE, 1987, p. 25.

³⁷⁴ FREIRE, 1987, p. 35.

³⁷⁵ GHIGGI, 2004, p. 104.

³⁷⁶ GHIGGI, 2004, p. 104.

Freire denominou de *situações-limites*, condição em que os homens se acham quase coisificados.³⁷⁷

As *situações-limites*, explica Freire, são

[...] dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de 'atos-limites' – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva. Esta é a razão pela qual não são as 'situações-limites', em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das 'situações-limites'. Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as 'situações-limites'. Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros 'atos-limites' dos homens. Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as 'situações-limites'. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as 'situações-limites'.³⁷⁸

A vocação para o ser mais é ininterruptamente sufocada em sua realização plena por esta força que se apresenta (mais criticamente diríamos: se impõe!) ao seres humanos

[...] como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as 'situações-limites' e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o '*inédito viável*'. Em síntese, as 'situações-limites' implicam na existência daqueles a quem direta ou indiretamente 'servem' e daqueles a quem 'negam' e 'freiam'. No momento em que estes as percebem não mais como uma 'fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser', se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação. A tendência então, dos primeiros, é vislumbrar no *inédito viável*, ainda como *inédito viável*, uma 'situação-limite' ameaçadora que, por isto mesmo, precisa não concretizar-se. Dai que atuem no sentido de manterem a 'situação-limite' que lhes é favorável.³⁷⁹

³⁷⁷ FREIRE, 1987, p. 54.

³⁷⁸ FREIRE, 1987, p. 51-52.

³⁷⁹ FREIRE, 1987, p. 53-54.

Os segundos, por sua vez, têm as situações-limites como muralhas intransponíveis, diante das quais precisam escolher entre o *deixar-se intimidar* ou o *somar de forças*, o agrupar da coragem de cada um em direção ao romper com estas imposições. A liberdade negada à força pelos opressores, que caracteriza o próprio do ser humano inconcluso, é, por isto, uma conquista e não uma doação - exige uma busca permanente e responsável à medida de tal força infligida pelo opressor.³⁸⁰ Isto implica, por parte do oprimido, no reconhecimento crítico da “razão” de toda situação de sua opressão, para que, “através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais”.³⁸¹ Freire diz que, no momento em que se inicia a luta para a criação da situação que nascerá da superação da realidade existente, já se está lutando pelo ser mais.³⁸² Tanto a determinação pessoal-individual, como a ação coletiva, são evidências de superação da realidade imposta, são testemunho da capacidade humana de transcender.

A melhor medida dos opressores, seu maior esforço enquanto ainda negadores da vocação do ser mais de ambos, é quando, pretendendo amenizar o sofrimento dos oprimidos, manifestam o que Freire chamou de *falsa generosidade*.³⁸³ Enquanto mantiverem esta postura paliativa, jamais ultrapassarão os melhores efeitos de uma perigosa *falsa generosidade* - quando esta não pretende ir além desta ação inicial. Desta forma, os opressores, “falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria”.³⁸⁴ Por isto que os opressores tanto temem uma generosidade comprometida com a transformação do todo da circunstância opressora. Estes não podem entender que

[...] a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do ‘demitido da vida’, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos ‘condenados da

³⁸⁰ FREIRE, 1987, p. 18.

³⁸¹ FREIRE, 1987, p. 18.

³⁸² FREIRE, 1987, p. 19-20.

³⁸³ FREIRE, 1987, p. 16,17.

³⁸⁴ FREIRE, 1987, p. 16,17.

terra'. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos.³⁸⁵

Ao tratar deste tema em sua obra *Pedagogia do oprimido*, Freire cita o *Sermão contra os Usurários* de São Gregório de Nissa, que importa lembrarmos outra vez:

Talvez dêsmas. Mas, de onde as tiras, senão de tuas rapinas cruéis, do sofrimento, das lágrimas, dos suspiros? Se o pobre soubesse de onde vem o teu óbulo [sic], ele o recusaria porque teria a impressão de morder a carne de seus irmãos e de sugar o sangue de seu próximo. Ele te diria estas palavras corajosas: não sacies a minha sede com as lágrimas de meus irmãos. Não dêsmas ao pobre o pão endurecido com os soluços de meus companheiros de miséria. Devolve a teu semelhante aquilo que reclamaste e eu te serei muito grato. De que vale consolar um pobre, se tu fazes outros cem?³⁸⁶

Diante disto parece-me mais adequado falar de solidariedade do que generosidade para com o oprimido visto que este último conceito traz consigo a noção de uma constante e paliativa intervenção vertical. Já a noção de solidariedade compõe algo mais de “compromisso pelo qual as pessoas se obrigam umas às outras e cada uma delas a todas; sentimento de simpatia: afinidade, similitude no sentir e no pensar que aproxima duas ou mais pessoas; ternura [...]”.³⁸⁷ No sentido desta afirmação me parece mais apropriado desvincular qualquer possibilidade paternalista de assistencialismo que, por fim, só agravará cada vez mais a situação. Esta definição também convém mais a Freire que também se assegura de que solidariedade seja compreendida em sua medida:

Descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e ‘racionalizar’ sua culpa paternalistamente. [...] O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles.³⁸⁸

³⁸⁵ FREIRE, 1987, p. 16-17.

³⁸⁶ FREIRE, 1987, p. 17.

³⁸⁷ HOUAISS, 2002.

³⁸⁸ FREIRE, 1987, p. 19.

É somente neste aspecto que se constitui a verdadeira solidariedade: na plenitude do amor.³⁸⁹

Outro aspecto muito importante no pensamento de Freire é que, na realidade, a situação de opressão é tão complexa que só pode ser resolvida a partir de elementos tão caros ao ser humano quanto a busca da liberdade ou da humanização. Um destes é o amor empático, sem o qual é impossível efetivar o afeto nas relações humanas, e sem o qual a opressão, a dominação e a desumanização não podem cessar.

Na concepção de Freire, os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser.³⁹⁰ Somente os oprimidos que, ao lutarem pelo ser mais, tirando dos opressores o poder de oprimir, é que podem restaurar a humanidade que haviam perdido no uso da opressão.³⁹¹ A busca dos oprimidos nunca encontrará a plenitude de sua vocação ontológica e histórica de ser mais³⁹², se apenas invertermos os termos da contradição, se apenas mudarem de lugar nos pólos da contradição³⁹³, tornando-se eles, então, os agentes da opressão. Exatamente o oposto disto é “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores”.³⁹⁴ Estes que oprimem, exploram e violentam, não podem libertar e nem ser libertos³⁹⁵ - “somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores”.³⁹⁶ Somente o poder nascido “da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos”.³⁹⁷ Somente a partir dos oprimidos é possível gerar de seu *ser menos* a busca do *ser mais* de todos.³⁹⁸ Freire disse que “esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente [sic] opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”.³⁹⁹ Isto é amor empático, é desejar o bem não só a si

³⁸⁹ GHIGGI, 2004, p. 105.

³⁹⁰ FREIRE, 1987, p. 24.

³⁹¹ FREIRE, 1987, p. 24.

³⁹² FREIRE, 1987, p. 29.

³⁹³ FREIRE, 1987, p. 24.

³⁹⁴ FREIRE, 1987, p. 16,17.

³⁹⁵ FREIRE, 1987, p. 24.

³⁹⁶ FREIRE, 1987, p. 24.

³⁹⁷ FREIRE, 1987, p. 16,17.

³⁹⁸ FREIRE, 1987, p. 19-20.

³⁹⁹ FREIRE, 1987, p. 16,17.

mesmo, mas em alteridade, buscar completar-se na humanização de ambos, de todos.

Para um fechamento desta reflexão sobre a *incompletude humana* poderíamos afirmar com Paulo Freire que a humanização é o resultado da capacidade humana de transformar a realidade através de sua criticidade.⁴⁰⁰ Nesta superação da realidade em direção ao ser mais é que se dá a sua própria humanização, que somente é possível porque o ser humano torna-se crítico no processo de sua infindável busca pelas respostas que põe a si mesmo, por sentir-se irresolvido, por saber-se incompleto.

2.2.2 A inquietude humana – incerteza, conscientização, indignação e protesto

Muitos têm sido os pesares em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que me inquieta, mas também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias. Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa: impossível é estar absolutamente certos, como se a certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem e continue a ser amanhã.⁴⁰¹

Somos seres em constante construção, evoluindo em toda nossa possibilidade ontológica. Num migrar de noções, percepções e decisões, o máximo de que podemos tomar posse são *certezas provisórias*⁴⁰². Nossa peregrinação é sempre permeada pelos conhecimentos outorgados por nossos predecessores, por aqueles outros tantos descobertos por nós e/ou construídos como nossa participação, por aquilo que assimilamos por novo, e pelas poucas coisas que realmente são novidade. Desafios, agitação, dúvidas, *certezas provisórias*, são uma constante neste processo. A soma destes elementos e a consciência da possibilidade de interferir no processo histórico fazem do ser humano um ser naturalmente inquieto.⁴⁰³ Podemos firmar segura e inequivocamente que a

⁴⁰⁰ GHIGGI, 2004, p. 99.

⁴⁰¹ FREIRE, 2000, p. 18.

⁴⁰² É imprescindível aqui, para mim pelo menos, fazer distinção entre a realidade e a percepção, a apreensão, a compreensão e a análise crítica que fazemos desta realidade. A fragilidade e o migrar dizem respeito ao nosso aspecto neste processo.

⁴⁰³ LIBÂNIO, 1991, p. 91.

inquietação é uma característica inerente ao ser humano.⁴⁰⁴ Quanto maior o nível de esclarecimento de sua realidade, quanto maior a percepção da realidade à sua volta, tanto maior sua inquietação. Quanto mais aprofundado no processo de conscientização, tanto maior sua indignação e propensão ao protesto.

A reflexão que segue tem por objetivo fazer uma abordagem da inquietação humana à medida da proporção da crítica nascida do processo de conscientização.

A inquietação e o processo de conscientização

O que mais custa a um homem saber, de maneira clara, é sua própria vida, tal como está feita por tradição e rotina de atos inconscientes.⁴⁰⁵

Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando – ‘método de conscientização’.⁴⁰⁶

O vocábulo *conscientização* foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964⁴⁰⁷, difundido e traduzido para o inglês e o francês por Hélder Câmara.⁴⁰⁸ A conscientização é o processo que se dá quando conseguimos objetivar (tornar objeto externo a si, para fora de si, distante de si, diante de si) e admirar, estudar, examinar, distinguir.⁴⁰⁹ Ela implica que “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.⁴¹⁰ Ela é, nesse sentido, “um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos

⁴⁰⁴ LIBÂNIO, 1991, p. 90.

⁴⁰⁵ FREIRE, 1980, p. 35.

⁴⁰⁶ FREIRE, 1987, p. 8.

⁴⁰⁷ FREIRE, 1980, p. 25.

⁴⁰⁸ FREIRE, 1980, p. 25.

⁴⁰⁹ FREIRE, 1980, p. 25-26.

⁴¹⁰ FREIRE, 1980, p. 26.

para analisá-lo”.⁴¹¹ Assim, podemos afirmar que a conscientização é um tomar posse da realidade.⁴¹² O processo inverso se realiza na “tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica”.⁴¹³ Assim, a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, “que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”.⁴¹⁴ Ou, de maneira mais direta: a conscientização produz a desmitologização.⁴¹⁵

Em sua obra, *Conscientização*, Paulo Freire afirma que as sociedades latinas se caracterizavam naquele momento (década de 80) por uma estrutura social hierárquica e rígida; pela falta de mercados internos; pela exportação de matérias-primas e a importação de produtos manufaturados; por um sistema precário e seletivo de educação; por altas taxas de criminalidade, analfabetismo, desnutrição, doenças, e mortalidade infantil; e por uma frágil esperança de vida.⁴¹⁶ A principal característica destas sociedades era sua “‘quase-aderência’ à realidade objetiva ou sua ‘quase-imersão’ na realidade. A consciência dominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica”.⁴¹⁷ Esta consciência é denominada por Freire como semi-intransitiva - característica das estruturas fechadas, ou não percebe os desafios da realidade, ou os percebe de forma deturpada. Este tipo de consciência não consegue objetivar situações e fatos do cotidiano.⁴¹⁸ Quando estas sociedades, antes *quase-imersas*, começam a emergir de seu estado, sua consciência passa para um estado de consciência ingênuo-transitiva.⁴¹⁹ Mas, ainda que se possa explicar a diferença qualitativa entre estas consciências através do

[...] fenômeno de emergência devido à transformação estrutural da sociedade, não existe, apesar disto, uma fronteira bem definida entre os momentos históricos que produzem mudanças qualitativas na consciência dos homens. Para muitos, a consciência semi-intransitiva permanece presente dentro da consciência ingênuo-transitiva. [...] a consciência

⁴¹¹ FREIRE, 1980, p. 26.

⁴¹² FREIRE, 1980, p. 29.

⁴¹³ FREIRE, 1980, p. 29.

⁴¹⁴ FREIRE, 1980, p. 29.

⁴¹⁵ FREIRE, 1980, p. 29.

⁴¹⁶ FREIRE, 1980, p. 67.

⁴¹⁷ FREIRE, 1980, p. 67.

⁴¹⁸ FREIRE, 1980, p. 67.

⁴¹⁹ FREIRE, 1980, p. 68.

transitiva surge, enquanto consciência ingênua, tão dominada como a precedente. Embora seja agora, indiscutivelmente, uma consciência melhor disposta para perceber a origem de sua existência ambígua dentro das condições objetivas da sociedade.⁴²⁰

Conscientização é, portanto, mais que uma simples tomada de consciência, ela supõe o “superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada”.⁴²¹ Entretanto, “alcançar uma compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos.

⁴²⁰ FREIRE, 1980, p. 68. A teoria apresentada por Freire sobre a *consciência e seus estados* tem um desenrolar complexo e dinâmico que pode ser melhor compreendido com o auxílio desta sua abordagem: “O primeiro estado da consciência é a intransitividade (tomou-se este termo da noção gramatical de verbo intransitivo: aquele que não deixa passar sua ação a outro). Existe neste estado uma espécie de quase compromisso com a realidade. A **consciência intransitiva**, contudo, não é consciência fechada. Resulta de um estreitamento no poder de captação da consciência. [...] Quanto mais se distancia da captação da realidade, mais se aproxima da captação mágica ou supersticiosa da realidade. [...] Se uma comunidade sofre uma mudança, econômica por exemplo, a consciência se promove e se transforma em **transitiva**. Num primeiro momento esta consciência é ingênua. Em grande parte é mágica. Este passo é automático, mas o passo para a **consciência crítica** não é. Somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e criticização. Se não se faz este processo educativo só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma **consciência fanática**. [...] Na **consciência ingênua** há uma busca de compromisso; na crítica há um compromisso e, na fanática, uma entrega irracional. A consciência intransitiva responde a um desafio com ações mágicas porque a compreensão é mágica. Geralmente em todos nós existe algo de **consciência mágica**: o importante é superá-la”. Características da **consciência ingênua**: “1. Revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais. 2. Há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor. [...] 3. Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. Esta tendência pode levar a uma consciência fanática. 4. Subestima o homem simples. 5. É impermeável à investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda concepção científica para ela é um jogo de palavras. Suas explicações são mágicas. 6. É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar a discussão com argumentações frágeis. É polêmico, não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas idéias. [...] Trata de brigar mais, para ganhar mais. 7. Tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo. 8. Apresenta fortes compreensões mágicas. 9. Diz que a realidade é estática e não mutável”. Características da **consciência crítica**: “1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema. 2. Reconhece que a realidade é mutável. 3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade. 4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões. 5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta. 6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade. 7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas. 8. É indagadora, investiga, força, choca. 9. Ama o diálogo, nutre-se dele. 10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos”.⁴²⁰ (os destaques são meus)

⁴²¹ FREIRE, 1980, p. 90.

Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”.⁴²²

Gustavo Gutiérrez, em sua obra *Teologia da Libertação*, afirma que, para garantir a plenitude e a autenticidade da libertação, esta deverá ser feita pelo próprio povo oprimido⁴²³ (os mesmos protagonistas do processo de humanização abordado anteriormente). Paulo Freire sugere o mesmo por meio de uma ação cultural⁴²⁴ unindo teoria e prática, desalienando e libertando o ser humano em sua relação com o mundo e com os outros, através de um esforço por confrontá-lo com a própria realidade⁴²⁵, passando neste processo de uma consciência ingênua a uma consciência crítica.⁴²⁶ É neste processo que homens e mulheres, ao se separarem do mundo objetivando-o, ao separarem sua atividade de si mesmos, tomando suas decisões baseados em suas relações com o mundo e com os outros, “ultrapassam as ‘situações-limites’, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse”.⁴²⁷

Gutiérrez alerta também para a observância de que esta tomada crítica de consciência não é um estado definitivo, estático, a que se chega de uma vez por todas⁴²⁸, e, sim, um “processo suscetível de aprofundamentos, modificações, reorientações e prolongamentos”⁴²⁹, um “esforço permanente do homem que procura situar-se no espaço e no tempo, para exercer sua capacidade criadora e assumir suas responsabilidades”.⁴³⁰ Essa é também a fala de Freire:

A criação da nova realidade [...] não pode esgotar o processo de conscientização. A nova realidade deve tornar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável.⁴³¹ A conscientização, que se apresenta como

⁴²² FREIRE, 1992, p. 32.

⁴²³ GUTIÉRREZ, 1975, p. 88.

⁴²⁴ Sinônimo de educação em Freire.

⁴²⁵ CUNHA, Rogério de Almeida. Conscientização e Alfabetização no pensamento de Paulo Freire. *Concilium*, Petrópolis, v. 85, n. 5, 1973, p. 630.

⁴²⁶ GUTIÉRREZ, 1975, p. 88.

⁴²⁷ FREIRE, 1987, p. 51-52.

⁴²⁸ FREIRE, Paulo. Educación, liberación e iglesia. In: _____ et al. *Teologia negra – Teologia de la liberación*. Salamanca: Sígueme, 1974, p. 18.

⁴²⁹ GUTIÉRREZ, 1975, p. 88.

⁴³⁰ GUTIÉRREZ, 1975, p. 88.

⁴³¹ FREIRE, 1980, p. 27.

um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte.⁴³²

E ainda: “A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo ‘feito’, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade”.⁴³³

A conscientização não se propõe a ser uma “medicina mágica para a cura dos ‘corações’, sem a mudança das estruturas sociais”⁴³⁴, nem tampouco um instrumento igualmente mágico para fazer a conciliação dos inconciliáveis⁴³⁵ - como “uma espécie de ‘terceiro caminho’, através do qual se evitassem os conflitos de classes.⁴³⁶ É o que ironicamente afirma Freire:

Milagrosamente, a conscientização criaria um mundo de paz e de harmonia entre classes opressoras e classes oprimidas, estabelecendo a necessária compreensão entre elas. Conscientizadas umas e outras, já não haveria nas sociedades opressores e oprimidos porque todos, amando-se fraternalmente, resolveriam as suas dificuldades através de mesas-redondas [...].⁴³⁷

Esta visão idealista só serve aos interesses das classes dominantes e é um grande obstáculo ao processo de libertação.⁴³⁸ É necessário enfatizar, portanto, que não há libertação sem conscientização. Não há libertação se o homem não tomar as rédeas do seu destino, e, visto que a liberdade é uma conquista e não uma doação, exige, portanto, uma busca permanente.⁴³⁹ Aqui se faz premente a tarefa de homens e mulheres esclarecidos: empenharem-se em auxiliar àqueles que estão obscurecidos em suas mentes pela constante opressão e pela desvalorização das suas habilidades pela castração do seu pensar autônomo, levando-os à consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la, pois, “ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne”.⁴⁴⁰ Somente desta forma o oprimido poderá participar

⁴³² FREIRE, 1980, p. 26.

⁴³³ FREIRE, 1980, p. 27.

⁴³⁴ FREIRE, Paulo. O papel educativo das igrejas na América Latina. In: _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 87.

⁴³⁵ FREIRE, 1981, p. 87.

⁴³⁶ FREIRE, 1981, p. 87.

⁴³⁷ FREIRE, 1981, p. 87.

⁴³⁸ FREIRE, 1981, p. 87.

⁴³⁹ FREIRE, 1987, p. 35.

⁴⁴⁰ FREIRE, 1980, p. 40.

ativamente na história, na sociedade, na transformação da sua realidade; sendo que a “realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo”.⁴⁴¹ Como diria Freire, o ser humano é mais que criador de cultura, “ele é também ‘fazedor’ da história”.⁴⁴²

Para ajudar o ser humano a realizar sua vocação ontológica e inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, Freire sugere como única possibilidade a substituição da captação mágica que o oprimido tem da realidade por uma captação mais crítica⁴⁴³, diferente daquela crença mágica na invulnerabilidade e no poder do opressor⁴⁴⁴; pois que, não tendo percepção clara da sua realidade, atribuem a origem de tal situação opressora em sua vida a uma realidade superior, ou a uma causa interior a si mesmos, sem perceber, porém, que seu problema está na própria realidade objetiva.⁴⁴⁵ A captação e/ou a percepção de mundo marcada pela acomodação e pelo aniquilamento “[...] não oferece aos que nela se acham imersos outra saída senão o aconchego na própria dor”.⁴⁴⁶ Nesta visão de mundo, o desacomodar-se, o ensaiar qualquer questionamento em torno da ilegitimidade da situação significaria pecar contra a vontade de Deus.⁴⁴⁷ Isto porque, “respaldados na anestesia histórica das populações sofridas e pacientes, os dominadores usam Deus para seus fins”⁴⁴⁸ - oprimem em nome de Deus, atribuem a ele a culpa, ou ainda apenas passivamente permitem que Deus seja declarado o culpado pela sina que eles próprios infligem aos que oprimem.

A questão acerca da libertação e sua prática, segundo Freire, “não é lutar contra a religiosidade das classes populares, direito seu e expressão de sua cultura, e sim superar com ela a visão de um Deus a serviço dos fortes por um Deus ao lado de quem devem estar a justiça, a verdade, o amor. [...] Assim, a fé-submissão a um destino que refletiria a vontade de Deus cede lugar à fé-deflagradora da rebeldia amorosa”.⁴⁴⁹ É nesta *rebeldia amorosa* que se expressa a indignação e o protesto

⁴⁴¹ FREIRE, 1980, p. 40.

⁴⁴² FREIRE, 1980, p. 38.

⁴⁴³ FREIRE, 1980, p. 52.

⁴⁴⁴ FREIRE, 1980, p. 61.

⁴⁴⁵ FREIRE, 1980, p. 67.

⁴⁴⁶ FREIRE, 2000, p. 84.

⁴⁴⁷ FREIRE, 2000, p. 84.

⁴⁴⁸ FREIRE, 2000, p. 84.

⁴⁴⁹ FREIRE, 2000, p. 84.

advindos de seres humanos conscientes de que, nem permitir a manutenção do status quo (por isto se rebelam), nem tampouco, inverter os pólos da situação opressiva em dominação e em desamor (por isto se rebelam em amor) pode libertar a ambos – e, se *ambos* não se libertarem, então, obviamente, a real libertação não aconteceu.

É através de seu *ato cognoscente* que se fará possível a superação da percepção mágica ou ingênua que tenham da realidade.⁴⁵⁰ A partir desta reflexão que

[...] a percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos.⁴⁵¹

Quando consegue objetivar sua própria história, mesmo a consciência ingênua “acaba por despertar criticamente para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel”.⁴⁵² A consciência do mundo e a consciência de si “crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior ida outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano”.⁴⁵³

Para superar esta situação de opressão se exige do oprimido uma inserção crítica na realidade opressora, através do que, desde a objetivação desta, já está agindo sobre ela.⁴⁵⁴ Por isto, diz Freire, a inserção crítica e a ação são a mesma coisa.⁴⁵⁵ Por isto também é que “o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da

⁴⁵⁰ FREIRE, 1987, p. 42-43.

⁴⁵¹ FREIRE, 1987, p. 42-43.

⁴⁵² FREIRE, 1987, p. 8.

⁴⁵³ FREIRE, 1987, p. 8.

⁴⁵⁴ FREIRE, 1987, p. 21.

⁴⁵⁵ FREIRE, 1987, p. 21.

realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro”.⁴⁵⁶ É a intencionalidade transcendental da consciência que

[...] permite-lhe recuar indefinidamente seus horizontes e, dentro deles, ultrapassar os momentos e as situações, que tentam retê-la e enclausurá-la. Liberta pela força de seu impulso transcendentalizante pode volver reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgar-se. [...] A reflexividade é a raiz da objetivação. Se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva.⁴⁵⁷

Algo que merece destaque ainda é que a conscientização é um processo que, segundo Freire, ocorre somente mediante a *relação*:

[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. [...] As consciências não são comunicantes porque se comunicam; mas comunicam-se porque comunicantes.⁴⁵⁸

Seria, então, a *relação humana* um ponto de partida para tudo que envolve a vocação para o ser mais, a humanização. Negando o isolamento, que é antidialógico e a negação da humanidade, Freire vê a consciência como abertura, como possibilidade de construção através do diálogo⁴⁵⁹, que

[...] não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro.⁴⁶⁰

Para um fechamento desta reflexão sobre a *inquietação humana* poderíamos afirmar que ter consciência de si permite ao ser humano romper com as cadeias do instinto e dos determinismos genéticos⁴⁶¹, como também das imposições sociais, para seguir o seu caminho de descoberta e de constante libertação de tudo o que

⁴⁵⁶ FREIRE, 1987, p. 21.

⁴⁵⁷ FREIRE, 1987, p. 8.

⁴⁵⁸ FREIRE, 1987, p. 8.

⁴⁵⁹ FREIRE, 1987, p. 8.

⁴⁶⁰ FREIRE, 1987, p. 9.

⁴⁶¹ LIBÂNIO, 1991, p. 91.

pretende mantê-lo sendo, ou torná-lo menos que sua vocação ontológica determina: ser consciente e livre. O movimento de conscientizar-se é infindo e ininterrupto, pois que “A consciência humana busca comensurar-se a si mesma num movimento que transgride, continuamente, todos os seus limites. Totalizando-se além de si mesma, nunca chega a totalizar-se inteiramente, pois sempre se transcende a si mesma”.⁴⁶² Este movimento incessante que, se interrompido, mata o ser humano, é também a causa de sua sempre inquietude.

2.2.3 A amplitude humana – esperança e utopia, relacionamento e afetividade

A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica.⁴⁶³

Difícil mantê-la, reforçá-la; impossível existir sem ela.⁴⁶⁴

Ao falar em amplitude humana quero dizer que somos mais, que podemos mais do que podem nos impor a realidade e as circunstâncias. Somos ontologicamente capazes de ir além. A esperança que alimentamos é uma das agentes que nos fazem prosseguir.⁴⁶⁵ Esta, no entanto, não é, e nem pode ser, uma esperança no vazio da improbabilidade de uma visão de mundo infundado e sem razão de ser, mediado por aspirações egoístas ou falsamente capazes de nos completar e satisfazer⁴⁶⁶ como seres humanos. Uma esperança sem fundamentação histórica está mais inclinada a algo como a alucinação ou devaneio, do que ao sonho de realização possível.⁴⁶⁷

⁴⁶² FREIRE, 1987, p. 9.

⁴⁶³ FREIRE, 1992, p. 10.

⁴⁶⁴ FREIRE, 2000, p. 61.

⁴⁶⁵ A leitura do mundo demanda a linguagem da possibilidade, aberta à esperança: “No momento atual estamos tão vulneráveis diante de poderes inalcançáveis [...] que a esperança se torna indispensável à existência” (FREIRE, 2000, p. 61).

⁴⁶⁶ Refiro-me à satisfação da busca, à satisfação da etapa, e não ao completamento total e definitivo.

⁴⁶⁷ “Muito sonho possível ficou inviável pelo excesso de certeza de seus agentes, pelo voluntarismo com que pretendiam moldar a História em vez de fazê-la com os outros, refazendo-se nesse processo. Se a História não é uma entidade superior que paira sobre nossas cabeças e nos possui, também não pode ser reduzida a objeto de nossa manipulação. Por negarem a tensão dialética consciência/mundo, cada qual a seu modo, idealistas e mecanicistas obstaculizam a inteligência correta do mundo”. FREIRE, 2000, p. 22.

Tenho compreendido que a noção de utopia adotada por Paulo Freire dá a sustentação necessária para o despertar e o fortalecimento de uma esperança que, apesar de repleta dos elementos componentes dos sonhos e das mais instintivas aspirações, também é crítica e concreta em sua busca. Esperança esta que, segundo Freire mesmo, “tem sua matriz na natureza do ser humano”⁴⁶⁸, é um “estado de espírito que lhe é natural”⁴⁶⁹, é vocação⁴⁷⁰ e exigência ontológica dos seres humanos.⁴⁷¹

Peter McLaren, em seu artigo *Paulo Freire é o mais importante educador crítico lido nos EUA*⁴⁷², diz que ao falar de utopia, Freire esta se referindo a uma utopia concreta ao invés de uma utopia abstrata, uma utopia enraizada no

⁴⁶⁸ FREIRE, 2000, p. 30.

⁴⁶⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 55.

⁴⁷⁰ FREIRE, 1996, p. 29.

⁴⁷¹ FREIRE, 2000, p. 30. Em total oposição a esta compreensão de esperança e utopia, negação mesmo de ambas está o discurso neoliberal ao qual Freire critica: “uma das conotações fortes do discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil e fora dele, a recusa sistemática do sonho e da utopia, o que sacrifica necessariamente a esperança. A propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, termina por despolitizar a prática educativa, ferindo a própria natureza humana. A morte do sonho e da utopia, prolongamento conseqüente da morte da História, implica a imobilização da História na redução do futuro à permanência do presente. O presente ‘vitorioso’ do neoliberalismo é o futuro a que nos adaptaremos. Ao mesmo tempo que este discurso fala da morte do sonho e da utopia e desproblematiza o futuro, se afirma como um discurso fatalista. [...]” (FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000, p. 56).

⁴⁷² MCLAREN, Peter. Paulo Freire é o mais importante educador crítico lido nos EUA. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 223, p. 37, jun. 2007.

presente.⁴⁷³ Freire mesmo diz que desde a *Pedagogia do oprimido* vem insistindo que “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente [...]”.⁴⁷⁴

A utopia precisa ter profunda relação com realidade presente e concreta para que seja capaz de incitar e promover mudança, a superação de qualquer realidade injusta, rumo a constante criação de um mundo mais humano, mais gentificado:

A nossa utopia, a nossa sã insanidade é a criação de um mundo em que o poder se assente de tal maneira na ética que, sem ela, se esfacele e não sobreviva. Em um tal mundo a grande tarefa do poder político é garantir as liberdades, os direitos e os deveres, a justiça, e não respaldar o arbítrio de uns poucos contra a debilidade das maiorias. [...] Ninguém me pode afirmar

⁴⁷³ MCLAREN, Peter. Paulo Freire é o mais importante educador crítico lido nos EUA. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 223, p. 37, jun. 2007. Ao falar da concepção de Freire de uma utopia enraizada no presente, MCLAREN traz, em linhas gerais, a mesma abordagem que Boaventura de Souza Santos em seu texto *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*: “A possibilidade de um futuro melhor não está num futuro distante, [...] mas na reinvenção do presente [...]” (p. 211). B. S. Santos faz uma crítica ao modelo de racionalidade denominado *razão indolente* e propõe em seu lugar a *razão cosmopolita*. Ele procura fundar três procedimentos sociológicos nesta: a *Sociologia das Ausências*, a *Sociologia das Emergências* e o *Trabalho de Tradução*. O primeiro tem como alvo a expansão do presente, o segundo, a contração do futuro, e o terceiro é o procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade. A indolência da razão ocorre em 4 formas diferentes: a *razão impotente* (aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria); a *razão arrogante* (não sente a necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade); a *razão metonímica* (reivindica-se como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade); a *razão proléptica* (não se aplica a pensar o futuro porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente). A *ampliação do mundo e a dilatação do presente* têm de começar pela *Sociologia das Ausências* - investigação que visa a demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não-existente, i. é, como uma alternativa não crível ao que existe. O objetivo da *Sociologia das Ausências* é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. *Contrair o futuro* significa torná-lo escasso e, como tal, objeto de cuidado. Consiste em eliminar, ou pelo menos, atenuar a discrepância entre a concepção do futuro da sociedade e a compreensão do futuro do indivíduo, que está limitado pela duração da vida deste. É este caráter limitado do futuro que faz com que ele dependa de cuidado e gestão que, em vez de estar condenado a ser passado, o transforma num fator de ampliação do presente. A contração do futuro é obtida através da *sociologia das emergências* – que consiste em substituir o vazio do futuro linear por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado. Este texto interessantíssimo, de muita afinidade com o pensamento de Freire, pode ser encontrado em: SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In SUSIN, Luiz Carlos (Org.) **Teologia para outro mundo possível**. São Paulo: Paulinas, 2006 (p. 169-217).

⁴⁷⁴ FREIRE, 1992, p. 10.

categoricamente que um mundo assim, feito de utopias, jamais será construído.⁴⁷⁵

Somente esta utopia pode dar uma noção mais adequada à concepção de esperança, que por sua vez é alimentada pela esperança com a qual tem uma relação “simbiótica” eterna. Freire diria que a utopia não seria possível se faltasse “a esperança sem a qual não lutamos”.⁴⁷⁶ Este é, sim, um outro conceito de esperança e de utopia, não desarraigado, no sentido de ser abstrato e ingênuo. A utopia proposta por Freire está enraizada na esperança e no otimismo crítico e nada ingênuo.⁴⁷⁷ Em Freire, utopia sempre foi sinônimo de permanente mudança, de transformação⁴⁷⁸ do mundo, e de superação das injustiças.⁴⁷⁹

A utopia como a dimensão virtualmente real é um

[...] estado ideal da condição humana, pessoal e social, que não existe em nenhum lugar, mas que serve para relativizar qualquer tipo de sociedade, criticá-la e também impulsioná-la para que se modifique e se oriente na direção do ideal apresentado. A utopia representa a realização plena de virtualidades presentes dentro da vida. Neste sentido, o utópico pertence ao real, na sua dimensão possível e virtual.⁴⁸⁰

Freire usou a figura do operário para ilustrar como se forma na sua imaginação o objeto que pretende transformar, construir:

Da mesma forma como o operário tem na cabeça o desenho do que vai produzir em sua oficina, nós, mulheres e homens, como tais, operários ou arquitetos, médicos ou engenheiros, físicos ou professores, temos também na cabeça, mais ou menos, o desenho do mundo em que gostaríamos de viver. Isto é a utopia ou o sonho que nos instiga a lutar. O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário.⁴⁸¹

⁴⁷⁵ FREIRE, 2000, p. 60.

⁴⁷⁶ FREIRE, 1992, p. 99.

⁴⁷⁷ FREIRE, 2000, p. 30. Num contraponto entre radicalização e sectarização, Freire clarifica a importância da primeira, mesmo em relação aos conceitos de esperança e de utopia, comumente tidos na acepção de abstração e ingenuidade: “[...] A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. Parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens” (FREIRE, 1987, p. 13).

⁴⁷⁸ FREIRE, 1982, p. 98; FREIRE, 1992, p. 32.

⁴⁷⁹ FREIRE, 2000, p. 84.

⁴⁸⁰ BOFF, 1997, p. 199.

⁴⁸¹ FREIRE, 2000, p. 61.

O mesmo acontece com todos nós que imaginamos um outro mundo possível. Entretanto, apenas sonhar com este mundo, não é o suficiente para que ele se concretize - “precisamos lutar incessantemente para construí-lo”.⁴⁸²

Porque o sonho nasce de seu contrário é que todo empenho se fará necessário para reverter o quadro inadequado e indesejável que nos leva impositivamente à necessidade de transcender a realidade que não satisfaz.

A esperança crítica (ou a criticidade esperançosa)

[...] a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.⁴⁸³

A esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelear esperançadamente para criá-las.⁴⁸⁴

Freire, ao referir-se à falta de escrúpulo, à mentira e ao desrespeito do ser humano para consigo mesmo e para com seu semelhante, disse que, mesmo diante de tais circunstâncias desumanizadoras, passou por, “momentos, apenas, de desencanto, mas sem jamais perder a esperança”⁴⁸⁵, porém, aquela “esperança crítica que move os homens para a transformação”.⁴⁸⁶

Talvez a projeção e a influência que Paulo Freire teve e tem até hoje em diversas partes do mundo se dê em grande parte devido à sua postura de jamais se permitir *estar no mundo, apenas*, indiferente a “certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos. [...] sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela”.⁴⁸⁷ Para alguém como uma visão

⁴⁸² FREIRE, 2000, p. 60.

⁴⁸³ FREIRE, 1992, p. 10.

⁴⁸⁴ FREIRE, 2000, p. 30.

⁴⁸⁵ FREIRE, 1996, p. 61.

⁴⁸⁶ FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 27.

⁴⁸⁷ FREIRE, 2000, p. 57.

assim de mundo, não há possibilidade de se pensar o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem se achar em processo permanente de emersão do hoje, tocado por seus desafios, instigado por seus problemas, inseguro ante a insensatez que anuncia desastres ⁴⁸⁸, ou, “também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combalida esperança”. ⁴⁸⁹

Freire combina em sua vida e prática pedagógica o que Henri Giroux chama de *linguagem da crítica* com a *linguagem da possibilidade*. ⁴⁹⁰ Ao argumentar em prol da fé no poder dos oprimidos para lutarem no interesse de sua própria libertação, Freire traz “uma noção de educação que não provém apenas da análise crítica e do pessimismo orweliano; é um discurso que cria um novo ponto de partida ao tentar fazer com que a esperança seja realizável e o desespero não convincente”. ⁴⁹¹ Este equilíbrio mostrou-se fundamental na filosofia educacional freireana. Postura unilateral teve *Nova Sociologia da Educação* surgida na Inglaterra e EUA como uma resposta crítica ao discurso da teoria e prática educacional tradicional. ⁴⁹² Através de um discurso positivista, tomou como preocupações importantes “o domínio de técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade existente”. ⁴⁹³ Na visão de mundo e de educação da *Nova Sociologia da Educação* as escolas não são mais que locais de instrução ⁴⁹⁴; agências de reprodução social, econômica e cultural. Os críticos de esquerda, na abordagem da *Nova Sociologia da Educação* deixaram, entretanto, de fornecer

[...] um discurso pragmático através do qual poderia se estabelecer a oportunidade de práticas contra-hegemônicas. A agonia da esquerda neste caso é que sua linguagem da crítica não ofereceu qualquer esperança para que professores, pais ou estudantes travassem uma luta política dentro das próprias escolas. Conseqüentemente, a linguagem da crítica é incluída no discurso do desespero. ⁴⁹⁵

⁴⁸⁸ FREIRE, 2000, p. 54.

⁴⁸⁹ FREIRE, 2000, p. 54.

⁴⁹⁰ GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 145.

⁴⁹¹ GIROUX, 1997, p. 146.

⁴⁹² GIROUX, 1997, p. 147.

⁴⁹³ GIROUX, 1997, p. 146.

⁴⁹⁴ GIROUX, 1997, p. 146.

⁴⁹⁵ GIROUX, 1997, p. 146.

Para Giroux, a pedagogia de Freire está baseada na visão filosófica de uma humanidade liberta; visão esta que nasce do respeito pela vida.⁴⁹⁶ A esperança e a visão do futuro que ela inspira “não pretendem tanto oferecer consolo aos oprimidos quanto promover formas de crítica e uma luta objetiva contra forças objetivas de opressão”.⁴⁹⁷ Ao combinar a dinâmica da luta crítica com uma filosofia de esperança, Freire criou uma linguagem de possibilidade que chamou de *visão profética permanente*.⁴⁹⁸ Segundo Giroux, todo o ideário, no que se refere à “[...] oposição de Freire a todas as formas de opressão, seu apelo para unir a crítica ideológica à ação coletiva e a visão profética essencial à sua política devem muito ao espírito e dinâmica ideológica que informou e caracterizou o Movimento da Teologia da Libertação [...]”.⁴⁹⁹ Dentro do discurso da Teologia da Libertação, Freire criou

[...] um poderoso antídoto para o cinismo e desespero de muitos críticos radicais de esquerda. Embora utópica, sua análise tem natureza e apelo concretos, tomando como ponto de partida atores coletivos em seus diversos ambientes teóricos e a particularidade de seus problemas e formas de opressão. [...] Ao combinar os discursos da crítica e da possibilidade, Freire junta história e teologia para fornecer a base teórica de uma pedagogia radical que expressa esperança, reflexão crítica e luta coletiva.
500

Giroux argumenta ainda que, na aplicação da proposta pedagógica de Freire da *crítica esperançosa* ou *esperança crítica*,

⁴⁹⁶ GIROUX, 1997, p. 149.

⁴⁹⁷ GIROUX, 1997, p. 149.

⁴⁹⁸ GIROUX, 1997, p. 149.

⁴⁹⁹ GIROUX, 1997, p. 149.

⁵⁰⁰ GIROUX, 1997, p. 150. No texto de Danilo Streck: *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*, podemos ler que dentro do processo de busca de uma identidade latino-americana, os anos 60 representaram um momento muito especial. Os olhos estavam voltados à realidade concreta em que vivia o povo latino-americano e tanto a teologia quanto a pedagogia procuraram fazer sua “elaboração teórica numa vinculação estreita com prática social do povo em movimento de transformação. Tanto a *Teologia da Libertação*, de Gustavo Gutiérrez (1971), quanto a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1970), testemunham esta tentativa de construir uma teoria com base em referenciais que, embora não desprezando a produção acadêmica européia, apropria-se desta com os olhos de quem deseja reverter a secular situação de dominação. Ao voltar-se para as questões da vida, melhor, que limitam a vida, cria-se uma nova base para o diálogo entre a teologia e a pedagogia [...]” (STRECK, Danilo. **Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 31-32). É a partir deste contexto fecundo e em transformação que Freire articulou as bases de seu pensamento pedagógico. Diz ainda Streck que “não deveríamos esquecer a grande experiência que a educação progressista e a prática pastoral ligada à Teologia da Libertação acumularam nas últimas décadas em suas lutas pela democracia e por melhores condições de vida. Em outras palavras, o pressuposto é que continua havendo um chão fecundo para prosseguir o diálogo” (STRECK, 2005, p. 32-33).

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável.⁵⁰¹

Movido pela esperança, Freire não deixou, entretanto, de exercer a mesma percepção crítica da realidade que o levou a escolher uma postura “biófila”, sabendo de antemão da grande tensão que sempre estaria presente diante de si:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo.⁵⁰²

A esperança crítica só poderá subsistir enquanto prezar pelo constante equilíbrio entre a aderência à realidade concreta e a esperança mesma de mudança significativa do estado das coisas. Isto porque

“[...] corremos o risco de tanto idealizarmos o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso concreto, quanto o de, demasiado ‘aderidos’ ao mundo concreto, submergirmos-nos no imobilismo fatalista. Ambas posições são alienadas. A posição crítica é a em que, tomando distância epistemológica da concretude em que estou, com o que a conheço melhor, descubro que a única forma de dela sair está na concretização do sonho, que vira, então, nova concretude. Por isso, aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética. De luta contra qualquer tipo de violência”.⁵⁰³

Em sua leitura de mundo, Freire descobriu-se encurralado diante do imperativo de decidir-se por ceder ao cinismo fatalista do *é assim mesmo que as coisas são* e a possibilidade de vislumbrar um outro mundo possível e lutar por ele.

⁵⁰¹ GIROUX, 1997, p. 163.

⁵⁰² FREIRE, 1992, p. 10.

⁵⁰³ “De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violência contra os discriminados não importa a razão da discriminação. De luta contra a impunidade que estimula no momento entre nós o crime, o abuso, o desrespeito aos mais fracos, o desrespeito ostensivo à vida. [...] Luta contra o desrespeito à coisa pública, contra a mentira, contra a falta de escrúpulo” (FREIRE, 2000, p. 61).

Entre o imobilismo que faz sucumbir no fatalismo e a esperança radical de recriar o mundo, optou pela segunda. Fez-se esperançoso, não sem motivo, “mas por imperativo existencial e histórico”.⁵⁰⁴

Relacionamento e afetividade

O meu primeiro universo é a família [...] Para mim é imprescindível a afetividade e o amor [...]. O amor é uma dimensão do ser vivo e que no nível humano, alcança uma transcendência espetacular.⁵⁰⁵

Para Paulo Freire, a vocação do homem é o encontro, a comunhão. Ele pode ser menos, mas isso é desvio.⁵⁰⁶

A reflexão que venho fazendo nas obras⁵⁰⁷ de Paulo Freire está no nível do essencial/ontológico humano. Podemos facilmente perceber que o *relacionamento* e a *afetividade* foram elementos sempre presentes em suas vivências e escritos. A realidade sofrida desde a sua infância até para além do exílio (diversas vezes compartilhou emocionada e humildemente as fortes memórias que ainda o punham em reflexão silente), fez de Paulo um ser empático. O que de início talvez tenha sido impulsionado pelas circunstâncias nas quais sofreu privação, provação e ausência, por fim, tornou-se também um imperativo existencial: *conscientizar para libertar* – mas não sem afetividade, não por outro caminho que o do relacionamento amoroso.

Tenho percebido que há uma profunda relação entre categorias da proposta e prática pedagógica de Paulo Freire (penso que muitas podem ser notadas ao longo desta pesquisa). Destas relações em profusão, destaco mais duas categorias com características transcendentais que se inter-relacionam: a *vocação para o ser mais* e a comunhão através do relacionamento afetivo. Freire entendia que a busca da vocação para o ser mais “não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. [...] O ser mais que se busque no

⁵⁰⁴ FREIRE, 1992, p. 10.

⁵⁰⁵ O PASQUIM. **Entrevista com Paulo Freire**. Rio de Janeiro, 9 (nº. 462): 10-14, de 5 a 11 de maio de 1978, p. 14.

⁵⁰⁶ GHIGGI, 2004, p. 52.

⁵⁰⁷ Na vida também, porque entendo suas palavras como indissociáveis de sua práxis.

individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de ser *menos*. De desumanização [...]”.⁵⁰⁸ Por isto que “a luta pela esperança é permanente e se intensifica na medida em que se percebe que não é uma luta solitária”.⁵⁰⁹ Desta forma, não é possível buscar sem esperança; nem tampouco, na solidão.⁵¹⁰

O professor Gomercindo Ghiggi disse que é básico partir do fato de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas, interage com o mundo.⁵¹¹ Este estar no mundo “é resultado de sua abertura à realidade que o torna um ente de relações, o que o é por natureza”.⁵¹² Por isto a insistência de Freire em dizer que não há conscientização ou libertação se não forem procuradas “na comunhão com o mundo e com os outros, por meio do processo dialógico”.⁵¹³ Para ele,

[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo.⁵¹⁴

A partir disto, vê-se que “[...] as consciências não são comunicantes porque se comunicam; mas comunicam-se porque comunicantes”⁵¹⁵ – é um movimento natural, ontológico, essencial.

Assim, poderíamos firmar que somos *congenitamente* expostos à relação com a biosfera e que estamos *ontologicamente* condicionados ao relacionamento

⁵⁰⁸ FREIRE, 1987, p. 43.

⁵⁰⁹ FREIRE, 2000, p. 87.

⁵¹⁰ FREIRE, 2000, p. 87.

⁵¹¹ GHIGGI, 2004, p. 46.

⁵¹² GHIGGI, 2004, p. 46.

⁵¹³ GHIGGI, 2004, p. 52.

⁵¹⁴ FREIRE, 1987, p. 8. A consciência de si e do mundo nasce do *encontro originário* entre consciência e mundo. “Antes do mundo consciente, a consciência é vazio total; fora da consciência de mundo, este é ausência sem nome. Juntos, consciência e mundo ganham realidade. Um não se perde no outro, perdendo sua identidade: identificam-se um através do outro. [...] Um não preexiste ao outro – consciência e mundo. E, portanto fica excluído todo dualismo que os separa para reuni-los. Juntos, aparecem e desaparecem. Desde esse primeiro ponto, pois, a conscientização já se anuncia como movimento em que a consciência se reconquista, ao conquistar o mundo”. “[...] nem a consciência é reflexo do mundo, nem este é simples projeção daquela [...]” (FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra e Conscientização e educação. In: _____ **Educação e política**. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 67).

⁵¹⁵ FREIRE, 1987, p. 8.

interpessoal. Os relacionamentos são imprescindíveis ao ser humano - segundo Howard Clinebell, “nossas personalidades humanas são formadas, deformadas e transformadas em relacionamentos. Tanto a cura quanto o crescimento dependem da qualidade de nossos relacionamentos significativos”⁵¹⁶; é através deles que ocorre nosso crescimento nas seis dimensões apontadas pela poimênica⁵¹⁷.

Podemos também ver na postura de Freire a confirmação, através da prática coerente, de sua noção de relacionamentos em alteridade e respeito. Lembrando de um debate que teve com Chester Bowers, na Universidade de Oregon, em julho de 1987, disse: “Discordamos quase totalmente durante uma hora e meia sem que, porém, precisássemos de nos ofender, de nos destratar. Simplesmente defendíamos nossas posições que se contradiziam, mas não tínhamos por que distorcer um o pensamento do outro”.⁵¹⁸

Contrariando a lógica unilateral do racionalismo precisamos reconhecer que as emoções têm ambiente correlato (o mesmo lugar, o mesmo espaço em importância) na constituição do ser humano – não se pode preterir um ao outro! Nós, muito antes de termos raciocinado, sentimos. É lamentável quando ocorre que, ao conseguirmos compreender cognitivamente o universo das sensações, em vez de aliarmos um ao outro, emocional e cognitivo, desavisadamente escondemos o primeiro como se fosse de menor valor. Não devemos nos envergonhar por elencar o afetivo ao nível do cognitivo. Afinal de contas, como disse Gadotti, “Somos humanos porque sentimos e não apenas porque pensamos”.⁵¹⁹

⁵¹⁶ CLINEBELL, Howard. **Aconselhamento pastoral**. São Leopoldo: Sinodal, 1987, p. 31.

⁵¹⁷ “A poimênica e o aconselhamento pastoral procuram potencializar crescimento em direção à integralidade em todos os seis aspectos interdependentes da vida de uma pessoa: ativar sua mente; revitalizar seu corpo; renovar e enriquecer seus relacionamentos íntimos; aprofundar sua relação com a natureza e a biosfera; crescer em relação às instituições significativas em sua vida; aprofundar e vitalizar seu relacionamento com Deus”. Esta sexta dimensão cruza os outros cinco e é seu vínculo unificador (a integralidade que a Igreja deve libertar e potencializar tem a integralidade espiritual em seu centro) “Crescimento em direção a uma maior integralidade em qualquer uma dessas dimensões estimula e apóia o crescimento nas outras. Integralidade reduzida em qualquer uma delas retarda o crescimento nas outras. A poimênica e o aconselhamentos pastoral holísticos visam capacitar as pessoas para aumentar e equilibrar o crescimento em todos os seis aspectos de suas vidas” (CLINEBELL, 1987, p. 29-32).

⁵¹⁸ FREIRE, 1992, p. 183.

⁵¹⁹ GADOTTI, 2003, p. 60.

Neste ambiente desejável há lugar para a expressão das mais legítimas emoções, sem prejuízo algum para a constituição pessoal de cada um de nós, sem qualquer debilitação de nossa capacidade intelectual-cognitiva-lógica-reflexiva. Lamento quando alguém limita seu universo à inteligência racional deixando outras (emocional, espiritual, por exemplo) inexploradas.

Freire teve suas relações marcadas por uma linguagem afetiva, pelo que sofreu críticas por parte daqueles que atribuíram a necessária ausência da inteligência emocional/afetiva quando mais presente a inteligência cognitiva:

Gostaria desde já de manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio e anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.⁵²⁰

Para um fechamento desta reflexão sobre a *amplitude humana* poderíamos afirmar que Paulo Freire pautou sua vida “pelo amor por seus semelhantes, deixando abertos caminhos que serão trilhados por muitos e, por outros tantos, desprezados”.⁵²¹ Concordo plenamente com Ghiggi quando este firma que

Mais do que o método, importa sua inspiração, seus motivos, seus ideais, seu testemunho de fidelidade e, para nós, sua capacidade de caminhar numa ortopraxis [...] Sua Pedagogia – do Diálogo – emergente de seu estar dialogicamente em relação com o Criador, com o homem e com o mundo.⁵²²

⁵²⁰ FREIRE, 2000, p. 18.

⁵²¹ GHIGGI, 2004, p. 29.

⁵²² GHIGGI, 2004, p. 29.

Perguntado por Edney Silvestre, em Nova Iorque, poucos dias antes de sua morte, sobre como gostaria de ser lembrado, Freire respondeu: “[...] eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida”.⁵²³ Freire, de fato, parece ter alcançado o objetivo de vida a que se propôs. É isto que testemunha sua esposa, Ana Maria Araújo Freire: “Desejou também assim morrer, e assim morreu: amando os justos e os oprimidos e oprimidas, trabalhando indignada e apaixonadamente. Amando. Sobretudo amando”.⁵²⁴

Talvez, em vez de servir como um fechamento, esta palavra final sirva mais como uma provocação na direção de uma maior abertura para a reflexão sobre a amplitude humana, representada neste subitem pela esperança crítica regada à afetividade relacional, a partir de um conselho de Freire:

É imperioso mantermos a esperança mesmo quando a aspereza da realidade sugira o contrário. A este nível, a luta pela esperança significa denúncia, sem meias-palavras, dos desmandos, falcatruas e omissões. Denunciando-os, despertamos nos outros e em nós a necessidade e também o gosto da esperança.⁵²⁵

2.3 Educação e transcendência: dimensões contempláveis, aspectos edificáveis, categorias compartilháveis

Neste momento se faz imprescindível ter em mente as especificidades da transcendência e do sagrado (como foram compreendidos a partir desta pesquisa) para poder se situar na reflexão a seguir, especialmente porque não reconstruirei o argumento, evitando ser enfadonho pela repetição.

Com *dimensões contempláveis* (o que se pode contemplar, vislumbrar, apreender), quero me referir aos aspectos da transcendência em parte distintos da

⁵²³ FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba: Vila das Letras, 2006, p. 27.

⁵²⁴ FREIRE, Ana Maria Araújo. Utopia peregrina. **Viver mente&cérebro**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 29, 2005.

⁵²⁵ FREIRE, 2000, p. 87.

noção de *numinoso* em Rudolf Otto; ou seja, a dimensão que não pode ser igualada ao que ele categoricamente classificou como o não-racional, apreensível exclusivamente pelo *sentimento numinoso*⁵²⁶. Ainda que os verbos usados se aproximem em significado da sua abordagem da face não passível de apreensão, ou melhor, do completamente inacessível à compreensão conceitual - o inefável, indizível, inexprimível, do *numem*, o que descrevi está, na verdade, mais ligado ao aspecto do racionalizável, daquilo que se pode dispor didaticamente em sua proposta.

Parto, então, para a relação da transcendência com a educação, tendo por *background* uma noção de sagrado diversa da apresentada por Otto, que, entretanto, tem ligação com o sensitivo⁵²⁷ em outra medida, sem abstrair o cognitivo⁵²⁸. Para tal proposta, precisamos definir o *sensitivo* como categoria relativa aos *sentidos* e às *sensações*; e, por extensão, definir *sensação* como o “processo pelo qual um estímulo externo ou interno provoca uma reação específica, produzindo uma *percepção*”⁵²⁹ com base nos cinco sentidos: tato, visão, audição, paladar e olfato; mas, também, como um *conhecimento* imediato e intuitivo⁵³⁰; o que se expressa como *vivência significativa* que mobiliza afetos e emoções.⁵³¹

A percepção sensitiva não exclui a apreensão cognitiva, ou vice-versa, mas, ao invés disto, há entre elas uma interação efetuada por mutualismo⁵³² através de *experiências sensoriais, pensamentos e lembranças*, que terão em sua culminância alguma resposta ligada à *volição*.⁵³³ Como são estes elementos *constituintes* do ser

⁵²⁶ Lembro que o *sentimento numinoso* em Otto é um estado afetivo da alma que só pode ser provocado, excitado, despertado no espírito humano, pela simpatia, pela participação sentimental em relação ao próprio *numinoso*, o *mysterium tremendum et fascinans*. O *sentimento numinoso* não pode, em última análise, ser ensinado, não pode ser transmitido, e se refere exclusivamente à divindade.

⁵²⁷ Relativo aos sentidos e às sensações; receptivo a impressões sensoriais. Houaiss.

⁵²⁸ Cognição é o ato ou efeito de conhecer; o conjunto de unidades de saber da consciência que se baseiam em experiências sensoriais, representações, pensamentos e lembranças; um dos três tipos de função mental [As funções mentais se dividem em afeto, cognição e volição]. Houaiss.

⁵²⁹ Houaiss.

⁵³⁰ O imediato se caracteriza pela ausência de intermediário entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido (diz-se do conhecimento); O intuitivo efetiva um conhecimento de maneira direta e imediata, sem recorrer a inferências ou categorizações conceituais. Houaiss.

⁵³¹ Houaiss.

⁵³² Sistema que se baseia na contribuição de todos para benefício individual de cada um. Houaiss.

⁵³³ Capacidade, sobre a qual se baseia a conduta consciente, de se decidir por certa orientação ou certo tipo de conduta em função de motivações; ação ou poder de escolher ou decidir; vontade. Houaiss.

humano, percebe-se pela análise o que de antemão já se podia esperar: uma profunda inter-relação de nível ontológico entre eles, dificultando uma distinção somente justificável por princípio didático.

Em outras palavras, poderíamos afirmar que a relação transcendência e educação seria mais articulável e exeqüível se realizada, ou pelo menos ensaiada, a partir da categoria que venho denominando de *sagrado de atribuição*, que, em última instância, parte do viés antropológico, da ação do ser humano sobre si e sobre seu meio. Assim, estaríamos trabalhando com dimensões/aspectos/categorias que são plenas em transcendência, mas que também podem ser conceitual e racionalmente apreendidas. A transcendência e o sagrado somente podem ter uma relação mais empírico-epistemológica com a educação enquanto se tratar desta natureza a partir da abordagem antropológica, em distinção da sugestão de Otto: a partir da Revelação – esta possui outras relações que, apesar de conter alguns elementos que possam ser ensinados, transmitidos por meio de conceitos, traduzidos sob forma didática, há nela o próprio do *sentimento numinoso* que lhe serve de pano de fundo e que depende em primeira instância não de nós seres humanos, mas do *numem* mesmo, do *divino*. É a partir destas *dimensões contempláveis*, tão somente, que poderemos falar dos *aspectos edificáveis* (o que podemos de alguma maneira construir) e das *categorias compartilháveis* (o que podemos de alguma maneira partilhar, comunicar) presentes na relação educação-transcendência.

Dentre tantos eventos que impulsionam o ser humano a transcender, destaco os que estiveram mais fortemente presentes nesta pesquisa, e que agora, mais especificamente, estarão sendo elencados na relação com a educação: o desejo e a vocação para o ser mais; a criticidade e a conscientização; a utopia crítica e esperançosa; o relacionamento e a afetividade.

E, haja vista que não podemos educar a transcendência em si, nossa questão se desloca, então, para a possibilidade ou não de educar *para* a transcendência. Para ilustrar este interesse podemos nos valer de dois depoimentos, um de Leonardo Boff e outro de Mário Sérgio Cortella. Boff disse em sua obra *Tempo de transcendência* que, embora esta dimensão esteja hoje encoberta por

cinzas ⁵³⁴ pela cultura hegemônica que é “extremamente materialista e pobre de espírito” ⁵³⁵, que, “apesar de criar sedativos para a transcendência ou deslocá-la para regiões privadas, a cultura não consegue sufocar a transcendência”. ⁵³⁶ Disse mais:

Precisamos transformar essa dimensão da transcendência num estado permanente de consciência e num projeto pessoal e cultural. Devemos cultivar esse espaço e fazer que a sociedade, a cultura e a educação reservem espaços de contemplação, de interiorização e de integração da transcendência que está em nós. ⁵³⁷

Cortella, em seu texto *A transcendência se mostra... educamos nosso olhar?*, argumenta a necessidade de “educar nossa atenção aos conteúdos dessas experiências; é preciso afinar nossos sentidos e sentimentos para não deixá-las passar como fatos corriqueiros; é preciso perceber que, provavelmente, a transcendência está nos detalhes inesquecíveis, e, por isso, fundamentais”. ⁵³⁸

2.3.1 Educar o desejo e a vocação para o ser mais

Vivemos no finito. Tudo o que tocamos é limitado. Mas o nosso desejo é infinito, é ilimitado. Então, para sermos fiéis aos apelos de nossa interioridade, é preciso manter essa abertura infinita. Quando confundimos essa realidade, vem a ilusão do fetiche, a ilusão do endeusamento, da idolatria, dos deuses. ⁵³⁹

Neste subitem precisamos tentar articular algumas respostas para a questão: Qual é a função da educação em relação à incompletude humana?

Primeiramente diria que não há como fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem antes refletir sobre o que é o próprio do ser humano. ⁵⁴⁰ Em *Educação e mudança*, Paulo Freire afirma que é exatamente na incompletude humana que podemos encontrar o núcleo fundamental do processo de educação:

⁵³⁴ BOFF, 2000, p. 76.

⁵³⁵ BOFF, 2000, p. 76.

⁵³⁶ BOFF, 2000, p. 76.

⁵³⁷ BOFF, 2000, p. 76.

⁵³⁸ CORTELLA, Mário Sérgio. *A transcendência se mostra... educamos nosso olhar?* **Diálogo**, São Paulo: Paulinas, ano IV, n. 14, p. 27-31, 1999, p. 31

⁵³⁹ BOFF, 2000, p. 62.

⁵⁴⁰ FREIRE, 1999, p. 14.

Começamos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação. Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. [...] Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. [...] A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado.⁵⁴¹

Da mesma forma que Rahner⁵⁴², Freire se refere ao ser humano como o ser da indagação, da busca pela completude através da auto-reflexão – meio pelo qual se percebe inacabado e em processo infindo de construção. O mesmo fator que leva o ser humano a transcender, leva-o à indagação e à descoberta: ao processo de educação.

Freire compreendeu o ser humano como um ser inacabado e que a inconclusão faz parte da sua experiência vital. A consciência do inacabamento insere o ser humano “num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo [...]”.⁵⁴³ Para o pedagogo este movimento de busca é um impulso natural e que “seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano, histórico, não se tornasse um ser da busca”.⁵⁴⁴ Para ele é aí que se assenta a educabilidade humana.⁵⁴⁵

Nossa vocação para o ser mais está fundada (ou pode ser identificada) na mescla interagente dos *meios de transcendência*. De nossa necessidade e capacidade de nos compreendermos (em parte) e à realidade na qual vivemos (em parte) nasce a consciência de nós mesmos e do mundo – a *conscientização*.

⁵⁴¹ FREIRE, 1999, p. 14.

⁵⁴² Rahner diz que somos a pergunta que se levanta perante nós, vazia, mas de forma real e inevitável, que nunca poderemos superar nem dar resposta adequadamente (RAHNER, Karl. **Curso fundamental da fé**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1989, p. 46).

⁵⁴³ FREIRE, 2000, p. 55.

⁵⁴⁴ FREIRE, 2000, p. 55.

⁵⁴⁵ FREIRE, 2000, p. 55.

Aqui seria muito interessante ampliar a pesquisa na direção de um transcender consciente e volitivo que poderia partir de uma apreensão reflexiva/crítica/pragmática da realidade; o que demandaria, entretanto, tempo e espaço indisponível na pesquisa atual. Por outro lado, o *educar para a criticidade e a conscientização* – que são elementos indissociáveis da fala sobre a inquietude humana, precisa ser retomada em poucos parágrafos.

Freire supunha que a consciência humana tem a capacidade de transcender as situações vividas e objetivá-las; que a conscientização seja possível mesmo em condições desumanas de vida. É o que Gilberto Kronbauer chamou de “concepção fenomenológica da intencionalidade da consciência”⁵⁴⁶ – a capacidade que a consciência tem de presentificar um objeto e significá-lo.⁵⁴⁷ Para tal, Freire valeu-se da “metáfora da admiração, da e-mersão do real, quer dizer, da capacidade de transcender e objetivar”.⁵⁴⁸

Por sua natureza crítica o ser humano, inserido no processo de conscientização, vê-se rodeado de questões que, quando respondidas, dilatam ainda mais seu horizonte e geram sempre mais desconforto do que conforto; incitam mais à práxis do que à indolência existencial. A inquietude fará o ser humano irromper, transcender em alguma direção; um importante papel da educação seria o canalizar desta potência mediada de forma equilibrada entre reflexão crítica e ação esperançosa – uma práxis baseada em criticidade e esperança.

Apesar de não ser possível dissociar da práxis a esperança ou a criticidade; da mesma forma que não se pode deliberadamente atribuir valor maior a uma delas em detrimento da outra, podemos dizer que sem a criticidade a esperança corre o risco de nem mesmo se perceber esperançosa ou, ainda, de estar confiante de sua eficácia quando, na verdade, não possui exequibilidade alguma – esta arrisca, sim, ser uma esperança tola, irrealizável, infrutífera, portanto, indesejável.

⁵⁴⁶ KRONBAUER, Gilberto. Freire, Fiori, a formação humanística e a filosofia. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 223, p. 19, jun. 2007.

⁵⁴⁷ KRONBAUER, p. 19, jun. 2007.

⁵⁴⁸ KRONBAUER, p. 19, jun. 2007.

Por isto Freire conjugava a educação como simultaneamente e dinamicamente *profética e esperançosa*:

Naturalmente, numa linha profética, a educação se instauraria como método de ação transformadora. Como práxis política a serviço da permanente libertação dos seres humanos, que não se dá, repetamos, nas suas consciências apenas, mas na radical modificação das estruturas em cujo processo se transformam as consciências. Do ponto de vista profético, não importa qual seja o campo específico em que se dê a educação, ela é sempre um esforço de clarificação do concreto, ao qual educadores-educandos e educandos-educadores devem encontrar-se ligados através de sua presença atuante. É sempre prática desmitificadora que, ao desvelar a realidade da consciência, ajuda o desvelamento da consciência da realidade.⁵⁴⁹

Daí que uma das principais funções da educação seja criar condições de promover a conscientização para transcender a realidade posta, quando esta estiver a serviço da desumanização. Educação esta que tem o dever de conscientizar-nos da nossa “capacidade e de nosso direito de decidir e de romper, sem o que não reinventamos o mundo”.⁵⁵⁰

Por isto Freire afirmava:

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo. [...] Tornamo-nos seres condicionados e não determinados. É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura. E a responsabilidade se tornou uma exigência fundamental da liberdade. Se fôssemos determinados, não importa por quê, pela raça, pela cultura, pela classe, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio.⁵⁵¹

Somente nos tornamos educáveis porque, conscientes das experiências negadoras da liberdade (e de tudo que conspira para a negação da vocação para o ser mais), compreendemos que é possível lutar pela transformação da realidade, em favor da liberdade e da autonomia e contra a toda forma de opressão.⁵⁵² Se pensarmos esta

⁵⁴⁹ FREIRE, 1981, p. 102-103.

⁵⁵⁰ FREIRE, 2000, p. 23.

⁵⁵¹ FREIRE, 2000, p. 55.

⁵⁵² FREIRE, 2000, p. 55.

proposta de Freire pelo prisma da transcendência, poderíamos afirmar que é na liberdade que o ser humano se autopossui mais plenamente e rompe, transcende as amarras do instinto e dos determinismos biológicos.⁵⁵³ Nesse “movimento de ruptura dos laços que o prendem à animalidade, ele voa pelos espaços do espírito – a liberdade”.⁵⁵⁴

Usando expressões como *núcleo fundamental* ou *raízes da educação*, Freire afirmou que o próprio da educação está “na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”;⁵⁵⁵ e a permanência da educação está no caráter de constância de tal busca.⁵⁵⁶

Educar o desejo

[...] o homem faz cultura a fim de criar os objetos do seu desejo.⁵⁵⁷

O desejo é um dos elementos básicos do sujeito que aprende.⁵⁵⁸ Desejo, prazer, paixão, não podem ser dissociados do processo de aprendizado - aprender é uma paixão fundamental para o ser humano.⁵⁵⁹ A relação entre o desejo, o prazer e o aprendizado é tão íntima que separá-los pode significar não só a castração da educação, mas o que Madalena Freire chamou de *educação para morte*⁵⁶⁰: quando a educação autoritária nega,

[...] castra a expressão do desejo do educando (e do educador), quando defende a passividade, a homogeneidade, quando doa mecanicamente o conhecimento, fazendo do educando um mero repetidor de conhecimentos, e de desejos alheios ao que seu coração e inteligência sonham, educa para a morte. Pois o desejo e a criação foram soterrados.⁵⁶¹

⁵⁵³ LIBÂNIO, 1991, p. 93.

⁵⁵⁴ LIBÂNIO, 1991, p. 93.

⁵⁵⁵ FREIRE, 1987, p. 42.

⁵⁵⁶ FREIRE, 2000, p. 75.

⁵⁵⁷ ALVES, 1996, p. 20-21.

⁵⁵⁸ Superando a visão dicotômica, de origem grega, Esther Grossi define “o sujeito que aprende como resultante de quatro elementos básicos, a saber: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo”. GROSSI, 1995, p. 69.

⁵⁵⁹ Alicia FERNANDEZ. Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, 1995, p. 176.

⁵⁶⁰ Madalena FREIRE. *O sentido dramático da aprendizagem*. In: Esther GROSSI (Org.). *Paixão de aprender*, p. 13.

⁵⁶¹ Madalena FREIRE. *O sentido dramático da aprendizagem*. In: Esther GROSSI (Org.). *Paixão de aprender*, p. 13.

Da mesma forma afirmou Gadotti que “só é possível conhecer quando se deseja, quando se quer, quando nos envolvemos profundamente com o que aprendemos”.⁵⁶²

Não é gratuita nem ingrata a insaciabilidade humana; tem causa natural na expressão nascida do sentimento de ausência e de privação inscritos e pulsantes no mais íntimo de nosso ser – é a condição ontológica de incompletude humana. Seu caráter ontológico não permite qualquer construção neste sentido, senão, a negação deste componente na forma da negação do desejo, da negação da vocação para o ser mais.

Se, por fim, não podemos ignorar estes componentes, nem tampouco modificá-los, nos resta tentar canalizar sua força para um fim proveitoso, educando a dor da falta cognitiva e afetiva para a construção do prazer, educando a aflição da tensão da angustia de desejar educando a fome do desejo.⁵⁶³

Parece-me que o pedagogo Paulo Freire conseguiu trabalhar conceitual e pragmaticamente a realidade e as tensões existentes na dinâmica da *incompletude humana* e do *desejo humano* que nos faz transcender em busca do que ele chamou de *vocação para o ser mais* - não privilégio de alguns eleitos, mas direito de todo ser humano.⁵⁶⁴

2.3.2 Educar para a utopia crítica e esperançosa

Educação tem a ver com a medida que damos a homens e mulheres, tem a ver com os sonhos que alimentamos em relação à sociedade.⁵⁶⁵

Nós seres humanos somos mais e podemos mais do que podem nos impor a realidade e as circunstâncias. Somos ontologicamente capazes de sonhar com um futuro melhor. Somos/estamos sempre nutridos pela esperança e a esperança que

⁵⁶² GADOTTI, 2003, p. 43.

⁵⁶³ FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, 1995, p. 11.

⁵⁶⁴ FREIRE, 1987, p. 46.

⁵⁶⁵ STRECK, 1994, p. 11.

alimentamos é uma das forças que nos fazem prosseguir. Na realidade pós-moderna, do mundo globalizando-se impositivamente através de valores hegemônicos de mercado e consumo, “a esperança se torna indispensável à existência”.⁵⁶⁶

Todas as categorias apresentadas até agora em Paulo Freire são categorias ativas - requerem ação. Esperança em Freire jamais é um *esperar* tão somente. É também um fazer, um agir que vai ao encontro da utopia desejada e sonhada criticamente.

Numa frase muito objetiva Freire deixa claro o que pretendo articular neste subitem: “Uma educação sem esperança não é educação”.⁵⁶⁷ Ele mesmo faz a pergunta da qual partirei para esta reflexão: “E que poderá fazer a educação com vistas à esperança?”.⁵⁶⁸ Freire afirma que, enquanto processo gnoseológico, a educação

[...] engaja sujeitos (educadores e educandos) mediados pelo objeto cognoscível ou conteúdo a ser ensinado pelo sujeito-educador e aprendido pelo sujeito-educando. Qualquer que seja a dimensão pela qual apreciemos

⁵⁶⁶ FREIRE, 2000, p. 61.

⁵⁶⁷ FREIRE, 1999, p. 15. A esperança possui aspectos ou níveis nos quais opera e aos quais estão interligadas noções complementares, dentre elas, a *confiança* na sua própria exeqüibilidade. Clodovis Boff, em seu texto *Teoria do método teológico*, aborda a temática da fé expressa em vários níveis; Não somente como sinônimo, mas nestes níveis apresentados por Boff, em especial, fé significa basicamente confiança – a mesma confiança que pressupõe a esperança: “a fé pode muito bem ser entendida como uma atitude humana geral face à realidade e ao seu sentido. É a ‘fé antropológica’, qualitativamente diferente da ‘fé salvífica’. A fé antropológica é um crédito de confiança que se dá às coisas que se quer conhecer. É uma abertura e predisposição positiva do espírito frente ao mistério do mundo”. Essa postura humana básica, segundo Boff, se exprime em vários níveis: *Nível pessoal*: sem um mínimo de fé, a vida social seria impossível. “A chamada ‘boa-fé’ é uma atitude necessariamente pressuposta em toda convivência social. [...] Ao contrário, a suspeita sistemática envenena as relações intersubjetivas e torna impossível a coexistência pacífica entre as pessoas. [...] Mesmo a sociedade moderna, extremamente racionalizada em seus processos, não dispensa, antes exige, para funcionar, um crédito inicial de confiança”. Sem entendermos a lógica complexa dos sistemas abstratos de que estamos cercados, desde o acender a luz elétrica, ou usar um programa de computador, acreditamos simplesmente que funcionam e é nessa confiança que os adquirimos e usamos; *Nível hermenêutico*: “Toda leitura proveitosa exige um ‘leitor benévolo’ e não um censor ou inquisidor. O sentido de um texto só se libera quando se adota em relação a ele uma predisposição favorável”; *Nível científico*: “Na raiz de toda investigação científica há uma aposta de fé: acredita-se na racionalidade da natureza, isto é, de que ela é governada por leis, de que existe uma ‘ordem natural’ que preside às coisas e de que existe uma ‘harmonia preestabelecida’ entre a racionalidade do nosso cérebro e a ordem do mundo”. (BOFF, Clodovis. **Teoria do método teológico**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 35-37).

⁵⁶⁸ FREIRE, 2000, p. 87.

a autêntica prática educativa – gnosiológica, estética, ética, política – seu processo implica a esperança.⁵⁶⁹

Também é correto dizer que “a matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente”.⁵⁷⁰ Por isto, para Freire “seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca”.⁵⁷¹ Educação seria, portanto, este permanente processo de busca fundamentado na esperança; absolutamente necessário mais precisamente

[...] porque nos achamos submetidos a um sem-número de limitações – obstáculos difíceis de ser superados, influências dominantes de concepções fatalistas da História, o poder da ideologia neoliberal, cuja ética perversa se funda nas leis do mercado – nunca, talvez, tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje.⁵⁷²

Ele mesmo, consciente de seu inacabamento, enquanto presença na história e no mundo, esperançadamente lutou “pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica”.⁵⁷³ Para Freire esta jamais foi uma luta vã.⁵⁷⁴

Uma das principais diferenças entre Freire e os intelectuais fatalistas que criticaram sua postura esperançosa podemos encontrar numa afirmação dele mesmo: “Sobretudo minha diferença está no otimismo crítico e nada ingênuo, na esperança que me alenta e que inexistente para os fatalistas”.⁵⁷⁵

Freire sempre manteve clara a relação de interdependência da criticidade e da esperança utópica na educação. Em resposta à afirmação de militantes de esquerda: “Paulo Freire já não tem sentido. A educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonho, utopias, conscientização e sim com a formação

⁵⁶⁹ FREIRE, 2000, p. 87.

⁵⁷⁰ FREIRE, 2000, p. 52.

⁵⁷¹ FREIRE, 2000, p. 52.

⁵⁷² FREIRE, 2000, p. 52.

⁵⁷³ FREIRE, 2000, p. 53.

⁵⁷⁴ FREIRE, 2000, p. 53.

⁵⁷⁵ FREIRE, 2000, p. 30.

técnica, científica, profissional do educando”⁵⁷⁶, disse que “é exatamente isso que sempre interessou às classes dominantes: a despolitização da educação. Na verdade, a educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional quanto do sonho e da utopia”.⁵⁷⁷

Educar a esperança

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança.⁵⁷⁸

Manter a esperança em meio às intempéries da vida e frente às condições historicamente desfavoráveis significa manter uma postura de luta esperançosa na construção das condições necessárias à hominização, à “gentificação”:

Mas, à medida que mulheres e homens se tornaram seres de relações com o mundo e com os outros, sua natureza histórica se acha condicionada à possibilidade de concretizar-se, ou não. A esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro das condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelejar esperançadamente para criá-las.⁵⁷⁹

A esperança possui uma importância vital em nossa existência, individual e social, pelo que não devemos vivenciá-la de forma leviana a ponto de que se esfacele em desesperança e desespero, como consequência da inação ou do imobilismo.⁵⁸⁰

Freire já denunciava que uma das fortes conotações do discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil e fora dele é “a recusa sistemática do sonho e da utopia, o que sacrifica necessariamente a esperança”.⁵⁸¹ Através deste discurso se percebe que “a propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da

⁵⁷⁶ FREIRE, 2000, p. 29.

⁵⁷⁷ FREIRE, 2000, p. 29.

⁵⁷⁸ FREIRE, 1992, p. 11.

⁵⁷⁹ FREIRE, 2000, p. 30.

⁵⁸⁰ FREIRE, 1992, p. 11.

⁵⁸¹ FREIRE, 2000, p. 56.

esperança, termina por despolitizar a prática educativa, ferindo a própria natureza humana”.⁵⁸²

Esta é a análise a que chega Freire do quadro que se instauraria caso se furtasse da educação o sonho e a utopia:

Se o sonho morreu e a utopia também, a prática educativa nada mais tem que ver com a denúncia da realidade malvada e o anúncio da realidade menos feia, mais humana. Cabe à educação como prática rigorosamente pragmática – não no sentido deweyano – treinar os educandos no uso de técnicas e princípios científicos. Treiná-los, nada mais. [...] Sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida.⁵⁸³

Freire disse que a esperança é um estado de espírito natural ao ser humano⁵⁸⁴; que “toda procura gera a esperança de achar e ninguém é esperançoso por teimosia [...]”⁵⁸⁵; e sobre o caráter ontológico da esperança afirmou: “Minha esperança parte de minha natureza enquanto projeto. Por isso sou esperançoso, e não por pura teimosia”.⁵⁸⁶

Uma das tarefas do educador ou educadora que Freire chamou *progressista*, é de, através da análise política, séria e correta, “desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo”.⁵⁸⁷

Rubem Alves compreende que a esperança para o professor “encontra sentido na sua própria profissão, a de transformar pessoas, a de construir pessoas, e alimentar, por sua vez, a esperança delas para que consigam, por sua vez, construir uma realidade diferente”.⁵⁸⁸ E que professor e alunos devem ter a

⁵⁸² FREIRE, 2000, p. 56.

⁵⁸³ FREIRE, 2000, p. 56.

⁵⁸⁴ Para Freire a esperança tem sua matriz na natureza do ser humano, ou seja, é exigência ontológica dos seres humanos (FREIRE, 2000, p. 30).

⁵⁸⁵ FREIRE, 2000, p. 55.

⁵⁸⁶ FREIRE, 2000, p. 75.

⁵⁸⁷ FREIRE, 1992, p. 11.

⁵⁸⁸ Rubem ALVES. In: BRANDÃO, Carlos (Org.). **O educador: vida e morte** – escritos sobre uma espécie em perigo. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 70.

esperança de juntos aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e “juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”.⁵⁸⁹

Para que não se contradiga o teor desta compreensão de uma esperança crítica, devemos manter em mente a asseveração de Freire que muito combina com esta proposta: “mudar é difícil, mas é possível”.⁵⁹⁰

Sobre a função da educação, e, portanto, dos educadores e educadoras, Danilo Streck disse que

[...] para a grande maioria que se ocupa com seu pensamento e sua obra, Freire simboliza a possibilidade de se pensar o que ele chamava inéditos viáveis. Essa busca de inéditos viáveis ou do sonho possível pode acontecer no cotidiano da sala de aula, na gestão de escolas ou de sistema de ensino, no trabalho com saúde pública, em movimentos sociais e em qualquer lugar onde se aceita a premissa de que o futuro não precisa ser a repetição do presente e que a educação tem um papel em projetar e construir este outro futuro.⁵⁹¹

Se à educação cabe o papel de construir este outro futuro desejável, então, ela precisa constantemente ser repensada, reinventada. Ela precisa pensar no educando de forma mais integral em todas as dimensões humanas através das quais se torna evidente o próprio e mais significativo do ser humano. Ela precisa tratar de uma esperança crítica que impulsiona para a superação de qualquer realidade que não potencialize a humanização, uma esperança que saiba de onde parte, mas que também seja capaz de se avaliar e não se dar por totalmente satisfeita diante de apenas meias conquistas; enfim, uma esperança que faça sentido.

Por isto, uma educação que não vislumbre o sentido das coisas dentro de um projeto de vida, está fadada ao fracasso, visto que só se aprende quando se quer aprender e só se quer aprender quando se vê na aprendizagem algum

⁵⁸⁹ FREIRE, 1996, p. 29.

⁵⁹⁰ FREIRE, 2000, p. 52.

⁵⁹¹ STRECK, Danilo. Algumas lições do mestre. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 223, p. 06-07, jun. 2007.

sentido⁵⁹² – ou, como diria Rubem Alves, “aprender por aprender é estupidez”.⁵⁹³ Na verdade, “aprende-se o que é significativo para o projeto de vida da pessoa. Aprende-se quando se tem um projeto de vida”.⁵⁹⁴ A esperança está internamente ligada com o sentido para a vida; desta forma, uma educação esperançosa precisa procurar dar sentido também ao que estudar. Gadotti diria que “tudo o que fazemos precisamos fazer com sentido, tudo o que estudamos tem que ter sentido”.⁵⁹⁵

Paulo Freire sempre me pareceu alguém que, ao viver e ao ensinar viver, esteve humildemente diante da vida em busca de seu sentido. Transcendendo na sua busca por um mundo mais justo e mais humano, não deixou de se envolver intensamente no imanente do mundo, na cotidianidade, ou em sua expressão que ilustra mais fortemente o sentido de sua entrega: mundanidade. Sempre a partir deste viés é que Freire transcendeu através de diversos meios de transcendência preocupado primeiramente e sobremaneira com a pessoa humana; motivo pelo qual “[...] continua gravando no coração de muitas pessoas referências de esperança e inconformismos permanentes em relação à injustiça”.⁵⁹⁶

2.3.3 Educar para o relacionamento e a afetividade

Não há educação sem amor. [...] Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar.⁵⁹⁷

O que a educação tem a ver com a afetividade? Esta pergunta que, devido à obviedade de sua resposta, soa até grotesca aos ouvidos de muitos educadores e educadoras, num passado não muito distante, e infelizmente no presente também de alguns profissionais, encontrou e encontra respaldo em argumentos que mantêm a negatividade de questões e posturas injustificáveis de desamor e desafeto.

⁵⁹² GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003, p. 47.

⁵⁹³ Rubem ALVES, Sobre moluscos e homens, In: Folha de São Paulo, 17 de Fevereiro de 2002, p. 3.

⁵⁹⁴ GADOTTI, 2003, p. 49.

⁵⁹⁵ GADOTTI, 2003, p. 72.

⁵⁹⁶ GHIGGI, Gomercindo. Para negar autoritarismos, temos nos tornado freireanos. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 223, p. 29, jun. 2007.

⁵⁹⁷ FREIRE, 1999, p. 15.

Na epígrafe acima Freire corajosamente afirma sua convicção nascida de uma vida singular (mas não incomum) de sofrimento e privação, de um coração fértil e do apego à Palavra de Deus que de antemão inferimos ao longo de sua obra e postura de vida. Freire foi antes de mais nada um ser de relacionamentos.⁵⁹⁸ Parece-me evidente em sua biobibliografia que para ele a vocação do ser humano é o encontro, a comunhão, e que este até pode ser menos, mas isto é desvio⁵⁹⁹ do seu propósito.

O amor (e por conseqüência e exigência a afetividade) é o alicerce de onde partem as relações e o vínculo que mantêm unidas as partes. Posso afirmar baseado nas leituras que fiz de Freire que ele conhecia bem o texto bíblico da primeira carta de Paulo aos Coríntios, o capítulo 13, conhecido como hino ao amor, de onde também tirou a noção de amor altruísta⁶⁰⁰, que supera infinitamente o apenas gostar:

Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o bronze que soa ou como o címbalo que retine. Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé, a ponto de transportar montes, se não tiver amor, nada serei. E ainda que eu distribua todos os meus bens entre os pobres e ainda que entregue o meu próprio corpo para ser queimado, se não tiver amor, nada disso me aproveitará. O amor é paciente, é benigno; o amor não arde em ciúmes, não se ufana, não se ensoberbece, não se conduz inconvenientemente, não procura os seus interesses, não se exaspera, não se ressentido do mal; não se alegra com a injustiça, mas regozija-se com a verdade; tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. O amor jamais acaba; [...] Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três; porém o maior destes é o amor.⁶⁰¹

Se para Freire é indispensável à vida humana a utopia (que me parece ter sua episteme aproximada da noção de fé na Bíblia), e a esperança,

⁵⁹⁸ Como Freire via a si mesmo, via também aos outros; para ele, ser humano é um ser de relacionamentos: "O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender" (FREIRE, 1999, p. 15).

⁵⁹⁹ GHIGGI, 2004, p. 52.

⁶⁰⁰ O amor descrito em 1 Co 13.1-13 é o *amor agapê* - o amor sacrificial. *Agapê* era uma palavra nova (quase não aparece no mundo secular) para um conceito novo (aparece 116 vezes no Novo Testamento). Representa o amor do próprio Deus e por extensão o amor da Igreja (Bíblia Vida Nova. Edição revista e atualizada. Editor responsável: Russell P. Shedd. São Paulo: Vida Nova e Sociedade Bíblica do Brasil, 1995).

⁶⁰¹ 1 Co 13.1-13 (Bíblia Vida Nova, 1995).

proporcionalmente como na relação de 1 Coríntios 13, o amor, em seus escritos e vida, tem proeminência.

Na epígrafe acima vimos que Freire excluiu categoricamente a possibilidade de uma educação sem amor ⁶⁰² e continuou por aprofundar a problemática ao especificar a que tipo de amor se referia: um amor capaz de amar os seres inacabados ⁶⁰³, imperfeitos que somos. Uma coisa é gostar ⁶⁰⁴ de estar com pessoas bonitas e bem vestidas, inteligentes e esclarecidas, saudáveis e alegres, que possuem condições financeiras que favoreçam a sociabilidade; outra coisa – muito diferente deste é ser capaz de amar ⁶⁰⁵ estas pessoas e todas as outras (a gigantesca maioria) que não desfrute destas benesses, mas que, carentes de amor, aptos para o amor, vivendo o amor, não esperam outra coisa em substituição ao amor.

No texto em que Freire trata sobre *Educação e mudança*, o seu argumento parte do amor para a compreensão, o respeito, o relacionamento:

Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades do ser amado. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama. ⁶⁰⁶

Como mais exaustivamente debatido em capítulo anterior, podemos perceber novamente que Freire faz referência direta ou indireta ao ensinamento bíblico. Aqui podemos perceber a possível ligação de sua fala com o texto da primeira carta de João, capítulo 4, versículo 18: “No amor não existe medo; antes, o perfeito amor lança fora o medo”. ⁶⁰⁷ Se Freire está dizendo que na educação não há medo ⁶⁰⁸, e que é o amor que oportuniza tal condição, então, ele está se referindo à noção de amor altruísta, como o descrito em 1 Coríntios 13, ao qual me refiro. Somente este

⁶⁰² “Não há educação sem amor” (FREIRE, 1999, p. 15).

⁶⁰³ “Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar” (FREIRE, 1999, p. 15).

⁶⁰⁴ Se recorrermos a uma definição lexicográfica encontraremos na grande maioria expressões que atestam um bem-estar recebido: achar agradável, sentir prazer em, apreciar, etc. Para mim, gostar está associado à idéia do que eu posso receber.

⁶⁰⁵ Para mim, amar está associado à idéia do que eu posso dar – é um bem-estar que eu posso proporcionar a outrem.

⁶⁰⁶ FREIRE, 1999 p. 15.

⁶⁰⁷ 1 Jo 4.18a (Bíblia Vida Nova, 1995).

⁶⁰⁸ FREIRE, 1999, p. 15.

perfeito amor pode lançar fora todo o medo. E, se é por estes princípios que se orienta a educação, então, seu fruto será delicioso.

Outra relação que precisamos perscrutar está representada na pergunta: O que a afetividade tem a ver com a transcendência? Eu diria que tudo. Leonardo Boff afirmou que a transcendência se dá principalmente “no encontro com as pessoas. Às vezes, acontece: você está numa crise existencial, sem rumo, e encontra alguém que tem palavras seminais, que lhe acende uma luz, que coloca a mão em seu ombro, que aponta um caminho”.⁶⁰⁹ Para Pison, “a abertura da transcendência se enraíza na dimensão relacional que nos constitui como pessoas (tradução própria)”.⁶¹⁰ Ao passo que transcender cognitivamente se dá em primeira instância pela análise crítica, em seguida, pelo desvelamento e a conscientização da realidade, e, depois, pela tomada de postura/decisão, e que ainda carece da ação em si que fará a transcendência; no que diz respeito às emoções e sentimentos, somente percebemos a transcendência quando esta já ocorreu. É de senso comum que a afetividade, o carinho, o toque e a palavra afável rompem barreiras que nenhuma asseveração lógico-argumentativa consegue.

Numa realidade docente onde as emoções têm seu lugar, tem-se desenvolvido uma nova cultura profissional, como aponta Gadotti:

[...] a competência profissional deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária, do que na sua capacidade de ‘passar conteúdos’.⁶¹¹

A insistência em contemplar apenas o cognitivo no aluno tem deixado lacunas que dificilmente poderão ser preenchidas ao longo de sua vida adulta – é imprudência desperdiçar um momento tão propício ao convívio afetivo. Uma postura que não priorize a afetividade poderá insensibilizar o educando talvez para sempre – é bem provável que esta pessoa seja tão somente capaz de reproduzir o sistema de valores no qual viveu a maior parte dos anos de formação de sua personalidade e caráter.

⁶⁰⁹ BOFF, 2000, p. 48.

⁶¹⁰ “La apertura a la transcendencia se enraíza en la dimensión relacional que nos constituye como personas” (PISON, 1997, p. 312).

⁶¹¹ GADOTTI, 2003, p. 26.

Aos educadores cabe a responsabilidade de criar um ambiente desejável para o educando, onde este possa expressar suas emoções sem prejuízo algum para a constituição pessoal de cada um e sem qualquer enfraquecimento da capacidade intelectual, cognitiva, reflexiva, lógica. Lamento quando não conseguimos “provocar” em alguém a curiosidade, a imaginação, o crescimento do seu intelecto. Igualmente quando alguém limita seu universo à inteligência racional, havendo outras a explorar (a emocional e a espiritual, por exemplo).

Partindo destas premissas poderíamos facilmente responder a esta outra questão: Até onde vai o ser humano, mesmo em meio à complexidade de uma sociedade pós-moderna, virtual e globalizando-se? Diria que o ser humano vai até o limite de seus relacionamentos. Para além destes, ele se torna outra coisa.

CONCLUSÃO

Pode-se afirmar no fechamento deste trabalho que a dimensão transcendental humana é de caráter *ontológico*, presente desde sempre em cada um de nós. Independente de qual direção possa tomar esta pulsão, o ser humano é um ser *estruturalmente predisposto para a abertura*. A pesquisa nos arremeteu ao fato de que há na transcendência o que não se pode ensinar, submeter a um método ou se dispor didaticamente. Entretanto, viu-se que há também o aspecto que se manifesta no cotidiano, sob condições culturais específicas, algo como *meios de transcendência*, o que pode ser transmitido, compartilhado.

Também é possível afirmar que não haveria *transcendência humana* se não houvesse *imanência humana* – o homem concreto num contexto concreto de um determinado mundo histórico. Estes elementos não são auto-excludentes, ou adversos, mas sim realidades que, ininterruptamente, se intercambiam na dinâmica ontológica humana. Se por um lado não existe transcendência humana sem imanência humana, por outro, é a abertura para a transcendência que impede que o ser humano se estanque em uma visão de mundo puramente horizontal. É a abertura para a transcendência que faz com que o ser humano rejeite uma vida reduzida à imanência total.

Pôde-se perceber ainda no decorrer da investigação uma aproximação de significados entre os termos *transcendência* e *sagrado*. Estas similaridades me levaram a reconhecer a necessidade de uma análise mais detalhada do significado do termo *sagrado* para, então, poder traçar alguns pontos de relação entre ambos.

O sagrado pôde ser aferido como uma categoria composta de *elementos racionais* e de *elementos não-racionais* ou *irracionalizáveis*. O conceito de sagrado

tem originalmente um significado puramente não-racional - o *numinoso*. O numinoso somente pode ser apreendido pelo *sentimento numinoso*, que é um estado afetivo da alma. O numinoso é ainda descrito como o *mysterium tremendum et fascinans* que, na condição de mistério, possui a qualidade de totalmente outro, no qual se dá uma estranha harmonia de contrastes: é ao mesmo tempo repulsivo (*tremendum*) e atrativo (*fascinans*). A distinção dos elementos racionalizáveis e irracionalizáveis é feita no sentido pedagógico, no como se exprime, como se manifesta, como se propaga, visto que o sagrado não se transmite no sentido próprio da palavra: ele só pode ser provocado, excitado, despertado no espírito humano.

A pesquisa revelou que a compreensão de Rudolf Otto sobre o sagrado está fundamentada numa ótica necessariamente e essencialmente judaico-cristã. Otto faz referência ao sagrado específica e exclusivamente numa concepção de *numinoso*, quando este descreve e circunscreve-se ao aspecto do divino, em oposição ao que poderíamos chamar de *sagrado de atribuição*.

A descrição ottoniana do caráter irracionalizável (não apreensível cognitivamente) do sagrado combina com sua percepção do Deus judaico-cristão que se revela ao ser humano, mas que ainda assim em sua dimensão numinosa permanece insondável e ininteligível - esta percepção se torna exclusivista por seu turno. Já o sagrado de atribuição (que não depende da revelação e que possui medidas outras do que seria o divino) pode tranqüilamente assimilar a proposta da revelação quanto ao caráter do sagrado como o Deus judaico-cristão; embora seja livre para não fazê-lo. Esta concepção de sagrado (de atribuição) pode sacralizar qualquer coisa ou pessoa, imprimindo-se aos elementos da natureza ou da fabricação humana um caráter de extraordinário - fascinante ou atemorizante - da ordem do mistério, da transcendência. Diversamente da noção de sagrado advinda da *Revelação*, esta concepção de sagrado tem por agente específico o ser humano. Em outras palavras, é de uma projeção antropológica que nasce o *sagrado de atribuição*, que em seu maior espectro se mantém na horizontalidade se considerarmos a *Revelação* como ação vertical que inspira primeiramente a reação em mesmo plano.

O sagrado de atribuição, além de valorar sacralizando, pode vir a tão somente reconhecer o sagrado no numinoso mesmo. Sua temeriedade constante

está em limitar-se a produzir o que Boff chamou de *transcendência menor* e *pseudotranscendência*. Ambos têm por princípio manipular a estrutura do desejo e canalizar toda a sua potencialidade para uma coisa limitada e identificar essa coisa com a totalidade, causando a ilusão da realização do desejo infinito identificado com um objeto finito; ainda que explorem a capacidade de transcendência do ser humano, não lhe conferem a experiência de uma plenitude duradoura.

Parece-me à primeira vista que talvez se possa fazer uma distinção entre a *transcendência* e o *sagrado* nas duas dimensões contempladas por esta pesquisa (o *sagrado* como *numinoso* e o *sagrado de atribuição*). A *transcendência* seria uma realidade dada, da ordem da constituição das coisas – não se pode criar *transcendência*. Esta possui em sua estrutura elementos passíveis de operacionalização: os *meios de transcendência*. O *sagrado* como *numinoso* é de outra categoria - auto-existente, inapreensível fora da *Revelação*, não manipulável didaticamente, que não serve à construção pedagógica. O *sagrado de atribuição*, por sua vez, carece de significação, de valoração, e da impressão de um caráter extra-ordinário. Poder-se-ia dizer que a *transcendência* não tem uma relação de dependência do *sagrado de atribuição*, nem necessariamente o produz, embora possa nele resultar. Já o *sagrado* nunca está isento do caráter transcendental em alguma medida. Talvez pudéssemos dizer que ao *sagrado de atribuição* a significação, e à *transcendência* e ao *numinoso* o reconhecimento e a contemplação.

O aprofundamento da pesquisa me proporcionou a identificação de situações que irrompem e que se revelam na cotidianidade, levando-nos a exercer a nossa capacidade de transcender: decepções, temores, tragédias – qualquer situação que não queiramos aceitar. O transcender também se dá de forma espontânea positiva, quando, por exemplo, ouvimos uma boa notícia ou somos arrebatados por uma música ou pela beleza de uma paisagem. Aos meios pelos quais superamos, ultrapassamos estas realidades ou circunstâncias, os quais nos dotam de uma condição superior à realidade que nos circunda, chamei de *meios de transcendência*. Apesar de que estes meios ou categorias sejam também componentes constitutivos do ser humano, pode-se fazer certa distinção de *transcendência* no sentido de ontologia (essência) e no sentido de que se possa

referir a *meios de transcendência*, mesmo que talvez esta distinção se justifique apenas por motivos didáticos.

O primeiro *meio de transcendência* que destaquei foi o *desejo* devido à constatação de que somos inteiramente movidos pelo desejo. Pela pesquisa fui levado a crer que o desejo seja o mais primordial, o mais intenso e arrebatador *meio de transcendência* com o qual nos deparamos ao longo de nossas vidas. O desejo diz respeito a tudo que ainda não somos e ao que ainda não temos. Desejo é potencialidade! É portador de uma energia imensa que move o ser humano todo. A questão que surgiu em virtude desta projeção foi: move em que direção? O desejo não é consciente e jamais mede as conseqüências, se atendidas as suas vontades e exigências. Instaura-se, então, um grande conflito em nosso ser, em meio ao qual nos cabe a árdua tarefa de lidarmos com estes sentimentos de nostalgia, de ausência, de privação, de incompletude e insaciabilidade... Se estes sentimentos têm caráter ontológico, então, concluí que nos resta a tentativa salutar de tentarmos canalizar sua força; que talvez seja possível educar a fome insaciável do desejo. Deste momento em diante me perguntei sobre que relação seria possível entre transcendência e educação.

Outros meios de transcendência foram se mostrando igualmente importantes no decorrer das leituras. Na pesquisa que fiz sobre uma possível relação entre transcendência, memória, consciência e imaginação, me tornei sensível para o fato de que encontramos nossas mentes hora viajando ao passado, hora viajando para o futuro através do desejo e da imaginação. Também me deparei com a necessidade de traçar alguma correlação da transcendência com a conscientização, a indagação e o protesto.

Vários autores, ao discorrerem sobre a temática, afirmaram que, por sermos conscientes e livres, somos naturalmente inquietos. A consciência tem o poder de romper as cadeias do instinto, dos determinismos genéticos e das imposições sociais, para permitir que o ser humano siga o seu caminho de descoberta e de constante libertação de tudo o que pretende mantê-lo sendo, ou torná-lo menos que sua vocação ontológica determina: ser consciente e livre. Somos naturalmente seres de indagação, sempre questionando e rechaçando a aceitação passiva dos

acontecimentos. Não apenas vivemos, não apenas estamos inseridos na realidade - questionamos e problematizamos a realidade.

Como seres utópicos de capacidade imaginativo-criativa, que sonham para além daquilo que é dado e feito, que sempre acrescentam algo ao real, criamos símbolos, projeções e sonhos, convictos da intenção de reescrever a realidade inadequada à nossa existência, e, repletos de esperança, usamos as asas da imaginação para articular os símbolos desta ausência no presente. Através desta pesquisa ratifiquei que a imaginação não precisa, nem deve, a priori, ser identificada com aquilo que é falso. Ela não produz somente a fantasia de uma mente perturbada ou sem integridade moral - foi da imaginação que brotaram as mais importantes criações humanas.

A busca do *sentido da vida* ou de *sentido para a vida* faz parte das mais antigas inquietações do ser humano. Se partíssemos da premissa de que o *sentido da vida* seria a razão porque há vida, e *sentido para a vida* como o encontro de nossos desejos e anseios com o porquê de estarmos aqui, então, teríamos que, provavelmente, concluir que haja um único *sentido (razão/propósito) da vida* e a nós cabe nos coadunarmos, ou não, a este *sentido para (nossas) vidas*. Esta concepção segue de forma aproximada a linha argumentativa da distinção do sagrado como *numinoso* (em Otto, como princípio de *Revelação*) do *sagrado de atribuição* (em Alves e outros).

Se considerarmos o *sentido para a vida* isoladamente do que seria o *sentido da vida*, então, o *sentido para a vida* não estaria pronto em algum lugar esperando ser descoberto; não seria um fato, mas uma construção. Caberia a cada um e cada uma criar, valorar e empregar tempo e energia neste projeto que teria que ser construído paulatinamente num processo infindo. Acontece aqui uma composição dos aspectos da transcendência e do sagrado, quando ontologicamente se busca sentido o tempo todo: busca e projeção são elementos de transcendência, e, pelo processo de valoração, se constrói a realidade presente: o sagrado, que não se compõe exclusivamente de ausências simbolicamente representadas, mas também e igualmente de tudo aquilo que é realmente caro ao ser humano. Entretanto, esta abordagem de viés antropológico em momento algum considera o *objeto desta*

transcendência; numa concepção aproximada à de Sartre que tem o ser humano como uma mola distendida em direção ao universo, num empuxo para o aberto puro e simples, ou ao nada no que se refere à personalidade de que somos constituídos e pelo que ansiamos.

A análise de dados da pesquisa demonstrou que não se pode hierarquizar meios de transcendência em departamentos estanques. Pareceu-me bastante incoerente pensar um meio de transcendência dissociado de qualquer outro. Pareceu-me improvável a transcendência a partir de um só meio de transcendência – ou se ignora o todo, sufocando o máximo possível esta dimensão, ou, então, se torna vulnerável e alcançável por todos os meios de transcendência.

Destes elementos que caracterizei como meios de transcendência (desejo, memória e imaginação; consciência/conscientização, indagação e protesto; utopia, esperança e sentido para a vida) com os quais trabalhei no Capítulo I, surgiram os termos que incitaram e serviram de baliza para a pesquisa do Capítulo II: a incompletude, a inquietude e a amplitude humanas.

Depois de identificados na transcendência os elementos que me pareceram passíveis de apreensão cognitiva e que de alguma forma poderiam ser educados, me perguntei, então, pela possibilidade da educação para a transcendência através destes. Paulo Freire me pareceu ser alguém que poderia fornecer os subsídios necessários para este diálogo devido à sua identidade religiosa assumida perante todos; identidade esta que pode ser tida como o componente base para a construção da sua proposta pedagógica. A sua postura em relação à transcendentalidade humana mostrou-se o elemento ideal para a construção deste argumento. Além da identidade religiosa de Freire, outro fator pelo qual ele foi escolhido como principal interlocutor entre a transcendência e a educação está no seu testemunho de vida e no conceito que adquiriu - possivelmente o pedagogo de maior proeminência em toda a história da humanidade.

Freire teve sua infância e também sua vida adulta marcadas por momentos de grande desconforto físico e emocional; e, por não se agradar e nem se conformar à sua condição de vida, por sofrer empaticamente a dor daqueles que encontrou

pelo caminho vivendo a mesma realidade, sonhou ser possível um outro mundo - um mundo melhor, mais humanizado em suas relações. Ele trabalhou arduamente por este ideal. Em seu peregrinar sobrepujou a linha tênue da aparente antinomia entre imanência e transcendência, ou, como preferia dizer, mundanidade e transcendentalidade. Desprendendo energia para manter vários pontos de equilíbrio entre fé e razão, reflexão e ação, mundanidade e transcendentalidade, apostou na educação como uma força capaz de, mais que transformar, recriar o mundo. Através dos olhos da fé e da esperança, vislumbrava este mundo possível, esta utopia. Dialogou com muitos pensadores, dentre eles teólogos, sempre em busca de confirmação de suas suspeitas e de comprovação para a sua teoria: recriar o mundo é possível!

Além da articulação que propôs através da educação, Freire também se convenceu de que, através de uma igreja profética, não neófito nem obsoleta, mas experiente e atual, fosse possível transformar o mundo. Ele sempre teve uma relação clara com o que podemos chamar de *Objeto de transcendência*, ou o fim, o ponto final da projeção ontológico-cultural-transcendental humana. Freire encontrou nos evangelhos e na figura do Cristo (ele o tinha como um exemplo de Pedagogo) não apenas resposta para seus anseios religiosos, mas codificações da mensagem de libertação e da prática pedagógica que propôs. Mas não somente teoricamente, de fato viveu integralmente na força desta dimensão que o tocava incondicionalmente. Freire preteriu Harvard e outras universidades para trabalhar no Conselho Mundial de Igrejas, entidade a partir da qual andarihou pela Ásia, pela Oceania, pela América e pela África, sempre em busca do que nenhuma universidade lhe poderia dar: conviver com os oprimidos. Por esta *linha profética*, através de um viés antropológico, que se propõe dialógico e dialético, que se vale menos da *Revelação de Deus* e mais da *relação humana* na discussão da função social da teologia, perpassando pela ética, assumiu um pensar crítico sobre a realidade concreta, e, por isto, não dicotomizou o transcendente do imanente (ou a transcendentalidade da mundanidade) nem salvação de libertação.

A relação que procurei articular entre transcendência e educação a partir de Paulo Freire se deu mais pelo viés da categoria que venho denominando de *sagrado de atribuição*; pelo prisma das dimensões/aspectos/categorias que são plenas de

e/ou em transcendência, mas que também podem ser conceitual e racionalmente apreendidas. A transcendência e o sagrado somente podem ter uma relação mais empírico-epistemológica com a educação enquanto se tratar desta natureza a partir da abordagem antropológica, em distinção da abordagem a partir da *Revelação* como sugere Otto. Foi a partir destas *dimensões contempláveis* que tratei dos *aspectos edificáveis* e das *categorias compartilháveis* presentes na relação educação-transcendência. Sendo que não é possível educar a transcendência, me concentrei, então, na possibilidade de educar para a transcendência. Refletindo sobre qual seria a função da educação em relação à incompletude humana, pude aproximar que é exatamente na incompletude humana que encontramos o núcleo fundamental do processo de educação; que é justamente a consciência do inacabamento que insere o ser humano num permanente movimento de busca - busca que sempre nos leva a transcender.

Freire sempre manteve clara a relação de interdependência da criticidade e da busca esperançosa e utópica na educação. Manter a esperança em meio às intempéries da vida e frente às condições historicamente desfavoráveis significa manter uma postura de luta esperançosa na construção das condições necessárias à humanização. Se à educação cabe o papel de construir este futuro desejável, então, ela precisa constantemente ser repensada, reinventada; ela precisa pensar no educando de forma mais integral em todas as dimensões humanas através das quais se torna evidente o próprio e mais significativo do ser humano; ela precisa tratar de uma esperança crítica que impulse para a superação de qualquer realidade que não potencialize a humanização, uma esperança que saiba de onde parte e que também seja capaz de se avaliar e não se dar por totalmente satisfeita diante de apenas meias conquistas; enfim, uma esperança que faça sentido.

Tudo o que vivemos e tudo o que fazemos precisa ter sentido. Esta desejável realidade particular amplifica-se coletivamente e reflete-se socialmente potencializando a criação de um mundo mais pleno de realizações, mais humano e mais feliz. Da mesma forma, uma educação que não vislumbre o sentido das coisas dentro de um projeto de vida, está fadada ao fracasso, visto que só aprendemos quando queremos aprender e só queremos aprender quando vemos na aprendizagem algum sentido: A esperança está internamente ligada com o sentido

para a vida; desta forma, uma educação esperançosa precisa procurar dar sentido também ao que estudar. Tudo o que fazemos precisamos fazer com sentido – estudar também!

Pude concluir a partir de Freire que, se fossem tirados da educação a esperança, o sonho e a utopia (e outros meios de transcendência), a prática educativa nada mais teria que ver com a denúncia da realidade de desamor (de indiferença e maldade) e o anúncio de uma realidade mais plenamente humana; se a educação não puder dispor destes elementos que, ao fazerem com que o ser humano transcenda, têm o poder de trazê-lo para o mais interior de si, de sua natureza, somente terá *utilidade* para uma formação tecnicista, fria, impensante, reprodutora, a serviço de quem detém o poder e o acúmulo da riqueza em desamor e humilhação dos fragilizados. Isto sequer poderia ser chamada *educação*; mas nos valemos do termo, mesmo negativamente, para manter uma mesma linguagem, para nos referirmos à mesma carência.

Paulo Freire sempre me pareceu alguém que, ao viver e ao ensinar viver, esteve humildemente diante da vida em busca de seu sentido. Transcendendo na sua busca por um mundo mais justo e mais humano, não deixou de se envolver intensamente no imanente do mundo. A partir de uma vida solidamente e eticamente arraigada na mundanidade é que Freire viveu sua pedagogia através de diversos meios de transcendência, preocupado primeiramente e sobremaneira com a pessoa humana.

Ao tratar do último item da pesquisa, a afetividade, me perguntei: O que a educação tem a ver com a afetividade? Caberia muito bem aqui, em substituição a esta, outra pergunta: O que tem a ver a educação com o desamor e o desafeto? É muito difícil pensar a educação sem o amor. O amor (e por consequência e exigência a afetividade) é o alicerce de onde partem as relações e o vínculo que mantêm unidas as partes. Pude, através de minhas leituras, perceber que Freire foi, antes de mais nada, um ser de relacionamentos que deixou muito claro que para ele a vocação do ser humano é o encontro, a comunhão. Se para Freire é indispensável à vida humana a utopia e a esperança, o amor, em sua vida e em seus escritos, tem proeminência. Freire excluiu categoricamente a possibilidade de uma educação sem amor, sem o amor capaz de amar aos seres inacabados, imperfeitos que somos.

Por fim, diria que a afetividade tem uma função singular em relação à transcendência. De forma natural nosso afeto se volta para quem nos quer bem, para quem nos faz bem. A transcendência representa aqui a resposta involuntária da provocação feita de bem-querer aos nossos sentimentos. Este nível, entretanto, é muito raso no que se refere ao alcance ontológico humano, pois é justamente quando não recebemos estímulo algum que se faz mais necessária nossa capacidade de transcendência. A afetividade, fruto do amor altruísta, possui uma face volitiva que tem o poder de transcender independentemente de estímulo externo ou da recepção desta projeção; como também a potencialidade de fazer romper em afetividade e amor aqueles e aquelas a quem se dirige esta projeção. Uma vez que a afetividade seja acolhida por alguém, quem a recebe, por sua vez, conta com o estímulo externo ao qual poderá responder involuntária e/ou voluntariamente realimentando pelo exercício a força deste meio de transcendência. Como seres de escolha que somos, podemos optar, sim, pela manutenção e realimentação dos meios de transcendência que por seu exercício tornam e mantêm o mundo mais humano.

Aqui me parece se encaixar uma das tarefas cruciais que cabe aos educadores: a responsabilidade de criar um ambiente desejável para o educando, onde este possa viver esta dimensão sem vergonha ou receio de estar dando lugar a espiritualismos ou sentimentalismos. A integralidade humana é indissociável do equilíbrio dos fatores todos que compõem o ser humano, sem detrimento de nenhum deles para que se mantenha salutar, para que seja *integralidade humana*.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Creio na ressurreição do corpo**. Rio de Janeiro: Tempo e presença, 1982.

_____. **O que é Religião?** São Paulo: Ars Poetica, 1996.

_____. **Sobre deuses e caquis**. Teologia, política e poesia em Rubem Alves. Rio de Janeiro: ISER.

_____. Sobre moluscos e homens. **Folha de São Paulo**, 17 de Fevereiro de 2002.

ANDREOLA, Balduino Antonio. O andarilho da esperança. **Viver mente&cérebro**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 78-88, 2005.

Bíblia Vida Nova. Edição revista e atualizada. Editor responsável: Russell P. Shedd. São Paulo: Vida Nova e Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

BIRCK, Bruno Odélio. **O sagrado em Rudolf Otto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

BOFF, Clodovis. **Teoria do método teológico**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOFF, Íris. Experiências do Sagrado. **Diálogo**, São Paulo: Paulinas, ano IX, n. 34, p. 36-39, 2004.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Tempo de transcendência:** o ser humano como um projeto infinito. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

_____. _____. Palestra proferida no Planetário do Rio de Janeiro em agosto de 2000.

BRANDÃO, Carlos (Org.). **O educador: vida e morte** – escritos sobre uma espécie em perigo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDENBURG, Laude. **Polígrafo sobre Fundamentos do Ensino Religioso**, do Curso de Especialização em Ensino Religioso da Escola Superior de Teologia/Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, de São Leopoldo-RS, de março de 2003.

BRUSTOLIN, Leomar Antônio. Saberes Sagrados nas Tradições Religiosas. In **Ensino Religioso e Ensino Superior: caminhos e perspectivas**. Canoas: La Salle, 2002.

CAILLOIS, Roger. **O homem e o sagrado**. Lisboa: Edições 70, 1979.

CATÃO, Francisco. Experiência religiosa da transcendência. **Diálogo**, São Paulo: Paulinas, ano IV, n. 14, p. 20-26, 1999.

_____. e SENA, Luiza. Dinâmica: a percepção da transcendência. **Diálogo**, São Paulo: Paulinas, ano II, n. 07, p. 56-58, 1997.

CINTRA, Benedito Eliseu Leite. **Paulo Freire entre o grego e o semita:** educação: filosofia e comunhão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

CLINEBELL, Howard. **Aconselhamento pastoral**. São Leopoldo: Sinodal, 1987.

CORTELLA, Mário Sérgio. A transcendência se mostra... educamos nosso olhar? **Diálogo**, São Paulo: Paulinas, ano IV, n. 14, p. 27-31, 1999.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Trad, Rogério Frenandes, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESPÍRITO SANTO, Eliseu Roque do. **Ação educacional e pastoral libertadora**: a partir de uma leitura teológica da obra pedagogia do oprimido de Paulo Freire. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2006.

EST/IEPG. **Normas para apresentação de trabalhos escritos**. São Leopoldo: Sinodal, 2001.

FERREIRA, Amauri Carlos. Experiência religiosa. **Diálogo**, São Paulo: Paulinas, ano IV, n. 14, p. 12-17, 1999.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra e Conscientização e educação. In: _____ **Educação e política**. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FRAAS, Hans-Jürgen. **A religiosidade humana**. Compêndio de psicologia da religião. São Leopoldo: Sinodal, 1997.

FREIRE, Ana Maria (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araujo. Freire nos impulsiona na construção utópica de um mundo melhor. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 223, p. 31-34, jun. 2007.

_____. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba: Vila das Letras, 2006.

_____. Utopia peregrina. **Viver mente&cérebro**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 16-29, 2005.

FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. **Paixão de aprender**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. Conhecer, praticar, ensinar os Evangelhos. **Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, publicação mensal do CEDI, nº.154, outubro, 1979.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Educación, liberación e iglesia. In: _____ et al. **Teologia negra – Teologia de la liberación**. Salamanca: Sígueme, 1974, p. 13-48.

_____. O papel educativo das igrejas na América Latina. In: _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 85-103.

_____. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Lisboa, Edições BASE, 1978.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Terceiro mundo e teologia: carta a um jovem teólogo. In: NOVOA, Carlos Alberto Torres. **Consciência e história**: a práxis educativa de Paulo Freire. São Paulo, Loyola, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **Paulo Freire** - uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GARCÍA BAZÁN, Francisco. **Aspectos incommuns do sagrado**. São Paulo: Paulus, 2002.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GHIGGI, Gomercindo. Para negar autoritarismos, temos nos tornado freireanos. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 223, p. 27-31, jun. 2007.

_____; KNEIP, Telmo. **Implicações antropológicas na filosofia da educação de Paulo Freire**. Pelotas: Seiva, 2004.

GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. **Paixão de aprender**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da libertação: Perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1975.

HOUAISS, Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa. Versão 1.0.5^a. Objetiva, 2002.

KOOGAN/HOUAISS, **Enciclopédia e Dicionário ilustrado**. 4 ed. Rio de Janeiro: Seifer, 2000.

KRONBAUER, Gilberto. Freire, Fiori, a formação humanística e a filosofia. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 223, p. 18-22, jun. 2007.

LALIVE, Christian. **El Refugio de las massas**: Estudio Sociológico del Protestantismo Chileno. Santiago: Editorial del Pacífico, 1968.

LAROUSSE, Enciclopédia e Dicionário ilustrado. Plural, 1999.

LIBÂNIO, João Batista. **A busca do sagrado**. São Paulo: FTD, 1991.

_____. Entre o sagrado e a experiência cristã. **Diálogo**, São Paulo: Paulinas, ano IX, n. 34, p. 8-12, 2004.

LOEWALD, H. W. Perspectives on Memory. In: **Psychology Versus Metapsychology: Psychological Issues**. New York: International University Press, 1976. v. 9, n. 4, monografia 36.

MCLAREN, Peter. Paulo Freire é o mais importante educador crítico lido nos EUA. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 223, p. 34-48, jun. 2007.

_____; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MESLIN, Michel. **A Experiência Humana do Divino**. Fundamentos de uma antropologia religiosa. Petrópolis: Vozes, 1992.

MÜLLER, Wunibald. **Deixar-se tocar pelo sagrado**. Petrópolis: Vozes, 2004.

O Pasquim. Entrevista com Paulo Freire. Rio de Janeiro, 9 (nº. 462): 10-14, de 5 a 11 de maio de 1978.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Filosofia transcendental e religião: ensaio sobre filosofia da religião em Karl Rahner**. São Paulo: Loyola, 1984.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. A Dimensão Terrena da Religião. **Revista Diálogo**. São Paulo: Paulinas, ano VII, n. 25, p. 16-20, mar. 2002.

OTTO, Rudolf. **O sagrado** – Um estudo do elemento não-racional na idéia do divino e a sua relação com o racional. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1985.

PISON, Ramon Martinez de. La apertura a la transcendencia. **Communio**, Madrid: Fareso S.A., v. XXX, fascículos. 2-3, p. 311-322, 1997.

POLLI, José Renato. Freire e Habermas. **Viver mente&cérebro**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 56-66, 2005.

RAHNER, Karl. **Curso fundamental da fé**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1989.

ROSA, Merval. **O ministro evangélico**: sua identidade e integridade. 2. ed. Recife [S.n.]. 2001.

SAFRA, Gilberto. **Desvelando a memória do humano**: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo: Sobornost, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 45. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In SUSIN, Luiz Carlos (Org.) **Teologia para outro mundo possível**. São Paulo: Paulinas, 2006. (p. 169-217).

SCHIPANI, Daniel S. **Teología del ministerio educativo**: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Nueva Creación, 1993.

SILVA, Natanael Gabriel da. **Transcendentalidade**: uma análise sob a perspectiva do método de Karl Rahner. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002.

STRECK, Danilo. Algumas lições do mestre. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 223, p. 06-08, jun. 2007.

_____. **Correntes pedagógicas**: aproximações com a teologia. Petrópolis: Vozes, 1994.

SUSIN, Luiz Carlos. Identidade como apropriação e narcisismo. Uma crítica ao paradigma da identidade. **Revista Internacional de Teologia Concilium**: Em busca

da identidade biográfica, moral e religiosa. Petrópolis, n. 285, p. 90(266)-103(279), 2002.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

VASCONCELLOS, Celso. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001.

WACHS, Manfredo Carlos. Teologia e pedagogia num pensar conjunto. **Estudos Leopoldenses** – Educação. São Leopoldo, v. 2, n. 3, 1998.