

Pastoral Catequética

revista de catequese e educação

27

A Beleza da Fé

Celebrar a Beleza de Deus [9-10]

P. CARLOS CABECINHAS

**Professar, Celebrar e Viver a Fé - Liturgia e ética:
da celebração da fé à vida moral do crente** [11-19]

P. VITOR COUTINHO

A Igreja em defesa da Escola [21-36]

CARDEAL ANGELO BAGNASCO

As Perspetivas da Educação Cristã na Europa [37-42]

ETIENNE VERACK

Que Formação Cristã para o Corpo Docente?

Que competências ter em vista? [37-42]

ANDRÉ FOSSION

A Missão dos Educadores Cristãos:

«Caminhar como Árvores» [37-42]

ETIENNE VERACK

Edição e Propriedade**SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ**

Contribuinte: 501104038

Quinta do Cabeço, Porta D 1885-076 MOSCAVIDE

Telef.: 21 885 12 85 / 21 886 35 11 Fax: 21 885 13 55

E-Mail: snec@snec.pt; educacao-crista@sapo.pt

Diretor

Acácio José Pereira Lopes

Conselho de RedacçãoAnacleto Oliveira, António Francisco dos Santos, António Marcelino,
Maria Helena Pereira, Cristina Sá Carvalho.**Sede da Redacção**

Quinta do Cabeço, Porta D 1885-076 MOSCAVIDE

Paginação e Montagem

Ângela Baptista

Tiragem

XXXXX exemplares

Condições de assinatura

Número Avulso: 6 Euros

Assinatura Anual (3 números): 15 Euros

Ideografia

Aristides Dourado

Nº de Registo

124627

Impressão

GRÁFICA ALMONDINA

Zona Industrial

2354-909 Torres Novas

Depósito legal

00000000

Esta revista encontra-se à venda em Livrarias Religiosas

Editorial

DIÁC. ACÁCIO JOSÉ PEREIRA LOPES (*)

Apresentamos aos leitores, neste número da nossa revista “Pastoral Catequética”, um conjunto de textos que reproduzem outras tantas conferências pronunciadas em contextos diferentes, mas que nos propusemos “unificar” sob o título «A Beleza da Fé», uma vez que todos eles nos remetem para o sentido da beleza encarnada que subjaz à vivência, à celebração e ao testemunho da fé cristã e que deve caracterizar todas as dimensões educativas dessa mesma fé, nas famílias cristãs, na catequese e nas escolas católicas.

O primeiro texto, do Pe. Carlos Cabecinhas, coloca-nos perante a questão “porque é bela a liturgia?”. A resposta do autor é clara: porque o ato de celebrar, ainda que realmente humano, não celebra a ação do homem mas a Ação de Deus. É Cristo ressuscitado e glorificado que se torna presente nos ritos litúrgicos eclesiais. A beleza sacramental, e conseqüentemente a litúrgica, não deriva de qualquer opção estético-filosófica, mas assenta num autêntico fundamento teológico. Se a nível sensível são os gestos humanos que se tornam visíveis, são os gestos e as ações de Jesus Cristo que estão verdadeiramente presentes. A liturgia é bela na medida em que torna sensíveis os gestos salvíficos de Jesus Cristo. A beleza é de ordem sacramental e fundamento teológico. Daí que a liturgia, para ser autêntica, deva renunciar a toda a gestualidade supérflua que, em muitos casos e ocasiões, oculta a verdadeira natureza da simplicidade e sobriedade dos gestos de Cristo, que, no fundo, são o próprio Gesto de Deus em favor do ser humano. A essência da liturgia é, no fundo, a estilização e a ritualização dos gestos de Jesus, que são a manifestação encarnada do amor de Deus pelos homens. Por sua vez, a liturgia possibilita a realização da essência humana na sua plenitude; isto é, ser e viver a sua filiação divina. Respeitando a natureza

(*) Diretor.

Editorial

específica da liturgia realizamos de facto, objetiva e subjetivamente, a experiência da beleza de Deus.

No segundo texto, o Pe. Vítor Coutinho debruça-se sobre os fundamentos da moral cristã. A fé cristã, bem como a forma como a professamos e celebramos, marca indelevelmente a vida moral do cristão e, necessariamente, toda a sua reflexão ética e os critérios de discernimento da bondade e da maldade das ações humanas. Isto quer dizer que no fundamento da moral cristã está a relação do crente construída a partir do encontro pessoal com Jesus Cristo. É este enraizamento da moral na fé que constitui o caráter específico da experiência cristã e o horizonte da vivência das normas éticas comuns a todos os seres humanos. Por outro lado, sendo a liturgia um “contexto privilegiado da configuração da identidade cristã”, porque lugar de acolhimento da palavra e da ação de Deus, a celebração cristã acarreta necessariamente implicações éticas. Citando Paulo VI “da *lex credendi* passamos à *lex orandi*, e esta reconduz-nos à *lex operandi et vivendi*”. As opções morais do crente não são, de modo algum, impermeáveis à sua experiência de fé, isto é, ao seu encontro pessoal com Cristo no seio da comunidade cristã em que vive e celebra a sua fé.

O breve texto do Cardeal Ângelo Bagnasco sai em defesa da liberdade de opção educativa na escolha da escola por parte das famílias. Analisa criticamente, partindo de dados concretos, a situação de discriminação negativa que ocorre em Itália no que diz respeito às condições de exercício dessa liberdade de opção, tendo em conta a exiguidade da subvenção estatal às chamadas “escolas paritárias” (70% das quais são católicas) ainda que a constituição italiana as inclua, por direito, no serviço público de educação. A situação italiana não difere, na sua essência, da situação do nosso país.

O primeiro texto de Etienne Verhack, que apresentamos neste número da nossa revista começa por dar uma panorâmica da situação da Escola Católica na Europa, que é deveras diversificada, quer quanto à sua implementação e caracterização social, quer quanto aos seus perfis identitários. As causas são diversificadas, mas derivam principalmente dos fenómenos de secularização progressiva da sociedade contemporânea e da pluralização dos credos religiosos atualmente presentes na sociedade europeia. Passa seguidamente à enunciação de perspetivas para o ensino da religião na escola católica europeia, questionando as finalidades de um ensino religioso, a sua aplicação a alunos não católicos, o impacto do ensino religioso na cultura e o impacto da cultura contemporânea, com os seus

fenómenos de secularização e individualização, no proposto ensino religioso. E conseqüentemente, também, a problemática do recrutamento dos professores de religião, sua formação e acompanhamento. Levanta, finalmente, algumas interrogações quanto à implementação de algumas diretivas de organismos internacionais e suas implicações nas estruturas curriculares do ensino escolar, designadamente o ensino da religião católica para todos os alunos das escolas católicas em alguns países europeus. E conclui com o desafio às estruturas eclesiais para uma defesa e promoção inteligente do ensino religioso católico nas escolas europeias.

Segundo André Fossion, sendo a profissão docente essencialmente uma profissão de comunicação, a formação dos professores em escolas católicas deverá assentar, em três eixos de competência estreitamente ligados:

- Competência teológica, construída a partir da tripla estrutura do Credo cristão: (trinitária, narrativa e enunciativa. “Deus, que é em si mesmo comunicação (o mistério trinitário), comunica-se (história da salvação) e dá-nos a possibilidade de comunicar (a vida humana e cristã segundo o Espírito Deus)”.
- Competência espiritual, desenvolvida na abertura a uma visão de Deus em todas as coisas, na vivência prioritária da caridade, da escuta e do serviço aos outros e da partilha em vista do bem comum, tendo como referência o espírito das bem-aventuranças e dos conselhos evangélicos e tornando plausível para a inteligência a fé cristã de uma forma que suscita sentimentos “de beleza, de prazer, de graça e de bondade”.
- Competência comunicativa, traduzida nas capacidades de universalismo (hospitalidade), de questionamento crítico, de testemunho do que é especificamente cristão, de diálogo e de aprendizagem inter-relacional.

O segundo texto de Étienne Verhack que propomos aborda a problemática da missão dos educadores cristãos nos dias de hoje. Partindo da enunciação de alguns dos principais problemas e de novas oportunidades que se perspetivam no campo educativo contemporâneo, Étienne Verhack defende que a missão educativa, hoje, permanece a mesma de sempre: “educar para a liberdade espiritual na responsabilidade”. A missão dos educadores centra-se, sobretudo, no “dever de educar os jovens para descobrirem o dom da vida, de os encorajar a desenvolverem a sua identidade e a fazê-lo de maneira responsável”. Esta missão deve, por maioria de razão, ser

Editorial

assumida, de modo incondicional, pelos educadores cristãos. “O educador cristão está incorporado em Cristo” e, por isso, “o amor não é, em primeiro lugar, um objetivo a atingir, é a realidade que nos envolve e nos faz viver”. É este “o ponto de partida da educação católica”; “é essa a fonte da especificidade da escola católica”, já que o homem é “o lugar da realização do amor de Deus”: daí, a sua dignidade inalienável. Torna-se evidente, por isso, que ensinar e educar é, para o educador cristão, uma missão de evangelização. Missão que não vem do exterior para «adornar» o ensino e a cultura, mas como “princípio que, do interior, transforma e recria essa cultura”, como “seiva profunda” que alimenta “as energias mais interiores do ser humano”, tendo como fim a “formação de homens e mulheres que fiquem de pé «como árvores que andam», isto é, sem saírem da sua identidade própria, da sua autenticidade. É esta “hospitalidade desmedida” que caracteriza o “caminho para a santidade” de todo o educador cristão.

Que a leitura deste número da nossa revista ajude os nossos leitores a um maior envolvimento na “beleza da fé” cristã e a vivam, celebrem e testemunhem na sua autenticidade e verdade.

CATEQUESE

Celebrar a beleza de Deus (*)

P. CARLOS CABECINHAS (**)

Cabe-me abordar o tema da liturgia como celebração da beleza de Deus, como expressão celebrativa dessa mesma beleza. Este tema traz à memória a célebre expressão do escritor russo F. Dostoiévski, de todos conhecida: “A beleza salvará o mundo”¹. Não é uma qualquer beleza, enquanto objeto de fruição subjetiva de ordem estética, que salvará o mundo, mas sim Deus que é Beleza ou a Beleza de Deus manifestada em Jesus Cristo. A beleza de que aqui se trata é, antes de mais, de ordem teológica: é Cristo, a Beleza encarnada, que salva a mundo e que está no centro do mistério celebrado na liturgia.

Porque no centro da Liturgia está Cristo é que a Liturgia é bela; porque celebra a beleza de Deus, encarnada em Jesus Cristo, é que a Liturgia é bela. Ou, dito doutro modo, é enquanto nos faz experimentar a beleza de Deus e a torna presente que a Liturgia é bela. A beleza da Liturgia expressa e atualiza para nós hoje a beleza de Deus.

Assim, começo por falar da beleza da Liturgia ou de Liturgia e estética.

Liturgia e estética

O termo “estética” foi introduzido no vocabulário filosófico por Alexander Baumgarten, no século XVIII². Baumgarten adaptou a palavra grega *aisthesis*

(*) Este texto corresponde a uma conferência proferida no Encontro Nacional de Catequese de 2013, que teve lugar na diocese de Leiria-Fátima, e cujo tema foi retomado pelo autor nas Jornadas Nacionais de Catequistas de 2013.

(**) Sacerdote da diocese de Leiria-Fátima. Doutorado em Liturgia. Docente na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa. Reitor do Santuário de Fátima.

¹ F. DOSTOIÉVSKI, *O Idiota*, Lisboa 20074, 396 (Parte III, Cap. V).

² Cf. A. ALMEIDA, «Estética e Filosofia da Arte» in P. GALVÃO (Org.), *Filosofia. Uma introdução por disciplinas*, Lisboa 2013, 385-421.

Celebrar a beleza de Deus

– percepção ou apreensão pelos sentidos – para dar nome à disciplina filosófica que trata do conhecimento sensorial, uma forma de conhecimento que ele considerava diferente e independente do conhecimento racional. Esta concepção de estética foi depois adotada e desenvolvida por outros filósofos do século XVIII e acabaram por tornar a estética o estudo da beleza.

A estética refere-se então ao campo do que é percebido pelos sentidos. Partilha com a ascética a mesma raiz etimológica, que remete para os sentidos e sensações. É o fenómeno do sentir intelectual, a experiência sensitiva portadora de significado. Ora, a liturgia tem uma dimensão constitutiva e irrenunciável de ordem estética, sensorial, sensível. José Augusto Mourão reconhecia: “Dificilmente se pensa a liturgia como experiência estética, talvez pela dificuldade em pensar os dois conceitos de experiência e de estética”³.

Abordar a relação entre liturgia e estética, a questão da beleza da e na Liturgia, não significa discutir gostos, preferências, cores ou ornamentos. Aliás, a esse nível, dependendo das sensibilidades eclesiais, dos caracteres pessoais e das referências sociológicas das comunidades celebrantes, as expressões terão de ser necessariamente plurais e diversificadas. Obviamente que as preferências estéticas subjetivas são muito variadas e a esse nível não seria possível ir além da identificação dos denominadores comuns. Se a reflexão envereda pela via da discussão de gostos, de cores, de preferências, ficará sempre aquém do fundamental. A esse nível, pode discutir-se indefinidamente sem conseguir chegar a qualquer conclusão partilhada por todos. Por isso, o provérbio popular diz que “gostos não se discutem”, embora, na verdade seja o que mais discutimos.

Sem dúvida que a liturgia pode também ser abordada exclusivamente de um ponto de vista estético, mas essa abordagem será necessariamente redutora e parcial. Nesse tipo de abordagem, a ausência de fé não seria impeditiva da aproximação estética à liturgia. Um melómano pode apreciar a beleza e profundidade do canto gregoriano e pode emitir um juízo pouco abonatório sobre a qualidade musical das nossas celebrações litúrgicas. E se essa análise se pode revelar útil, não deixa de ser uma abordagem meramente exteriorista da liturgia, que não chega ao fundamental.

³ J.A. MOURÃO, «Liturgia e Estética (a memória e o ritmo)», *Humanística e Teologia* 19 (1998) 89.

Se nos limitássemos a uma análise deste tipo, não chegaríamos a perceber a profundidade da beleza da liturgia e como é que ela expressa e atualiza para nós a beleza de Deus. Mais, poderemos mesmo incorrer no pecado do esteticismo⁴, isto é, da redução da liturgia à fruição estética. Contra esse perigo já nos prevenia Romano Guardini, na sua obra clássica “O Espírito da Liturgia”: “A liturgia é a vida tornada em Arte ... Desta forte impressão sobre os sentidos pode derivar um perigo: o ver o culto apenas sob o ângulo estético, o apreciá-lo simplesmente porque é belo”⁵. “Ameaçamos um perigo: que também aqui [na liturgia], o esteticismo venha a causar estragos, que a liturgia venha a ser apreciada, provada esteticamente no pormenor das suas riquezas, que a santa beleza da casa de Deus seja aviltada ao ponto de servir de pasto aos peritos da arte, até ao dia em que a casa de oração se tiver convertido de novo, embora de maneira diferente, em «caverna de ladrões» Não foi para criar belas imagens, nem para nos dar frases harmoniosas ou apresentar gestos graciosos ou solenes, que a Igreja edificou o Opus Dei”⁶.

Refletir sobre a questão da beleza da e na liturgia exige superar o âmbito do arbitrário e o caos do subjetivismo e começar por ir ao fundamental: partir do que é a liturgia. O ponto de partida terá de ser, pois, a essência da própria liturgia. “Uma estética da liturgia só pode ser elaborada a partir de uma teologia da liturgia”⁷. Para tratar da “beleza da liturgia”, precisamos de começar por perguntar-nos o que é de facto a liturgia.

Liturgia, diálogo entre Deus e o homem

O Catecismo da Igreja Católica apresenta a liturgia fundamentalmente como “encontro” e “diálogo entre Deus e o homem”: “Cada celebração sacramental é um encontro dos filhos de Deus com o seu Pai, em Cristo e no Espírito Santo. Tal encontro exprime-se como um diálogo, através de ações e palavras” (n.º 1153). “...Os sacramentos, em volta dos quais gira

⁴ F. CASSINGENA-TRÉVEDY, *La belleza de la liturgia*, Salamanca 2008, 11: “Aquela que nos primeiros séculos do cristianismo era denominada opus Dei, a obra de Deus, tende a converter-se numa forma de consumo entre outras tantas; instrumentaliza-se, aliena-se ao gosto de cada um, torna-se individual e individualista aquilo que no fundo é acolhimento, gratuidade, ato de latría. Busca-se o prazer nas coisas de Deus, cometendo assim o pecado mortal do sentido estético; o esteticismo toma uma via tortuosa, fecha-se em si mesmo e converte-se em egotismo”.

⁵ R. GUARDINI, *O Espírito da Liturgia*, Coimbra 1949, 81.

⁶ GUARDINI, *O Espírito da Liturgia*, 93-94.

⁷ CASSINGENA-TRÉVEDY, *La belleza de la liturgia*, 12.

toda a vida litúrgica...” (SC 6), são encontro e diálogo. São vinda salutar/salvífica de Deus até nós, em Jesus Cristo, pelo Espírito Santo. É isso que sublinha a *Sacrosanctum Concilium*: “Cristo está sempre presente na sua Igreja, especialmente nas ações litúrgicas. Está presente no Sacrifício da Missa quer na pessoa do ministro (...), quer principalmente sob as espécies eucarísticas. Está presente com o seu poder nos Sacramentos (...). Está presente na sua palavra, pois, quando na Igreja se lê a Sagrada Escritura, é Ele quem fala. Está presente, enfim, quando a Igreja reza e canta, Ele mesmo que prometeu: onde estiverem dois ou três reunidos em meu nome, Eu estou no meio deles (Mt 18, 20)” (SC 7).

“É Cristo que nos sai ao encontro, que nos fala. A iniciativa é divina. O ato de celebrar é, portanto, um ato do homem, mas o objeto da celebração, o que se celebra não é a Ação do homem, mas a Ação de Deus”⁸. É Cristo ressuscitado que se faz presente na celebração litúrgica. “É o próprio Cristo glorificado que, como páscoa da salvação, se torna presente nos ritos da Igreja por ele instituída”⁹. E assim como a auto manifestação de Deus aconteceu “por meio de ações e palavras” (DV 2: *gestis vesbisque*), também a celebração da sua presença atuante acontece *per ritus et preces* (SC 21.48), por “sinais sensíveis” (*signa sensibilia*) (SC 7).

A liturgia é, por essência, “ativa”: é ato, é Ação de Cristo e da Igreja. As categorias de “encontro” ou de “gesto”, utilizadas pela teologia para definir os sacramentos, exprimem igualmente esta conceção de liturgia e colocam-na no âmbito do sensível. “A compreensão do sacramento como ato e, mais ainda, como gesto de Cristo, permite-nos encontrar um fundamento teológico para uma estética sacramental que, por sua parte, se tem de traduzir numa estética litúrgica”¹⁰. Na liturgia, o que é acessível a nível sensorial são os nossos gestos, mas através deles são os gestos de Jesus Cristo que se tornam presentes; é Cristo que atua, segundo a fórmula clássica de S.Leão Magno: “O que era visível em Cristo passou para os sacramentos”¹¹. É aqui que se realiza, em sumo grau, a beleza da liturgia: na visibilização dos gestos salvíficos de Jesus Cristo. Por isso, Cassingena-Trévedy afirma: “Só na medida em que a gestualidade eclesial é sacramento da gestualidade de Cristo é que é possível procurar naquela o elemento formal da beleza litúrgica.

⁸ C. DUCHESNEAU, *A celebração na vida cristã*, S. Paulo 1977, 93.

⁹ G. LEBLOND, *L'Agnello della Pasqua eterna*, Bologna 1990, 97.

¹⁰ CASSINGENA-TRÉVEDY, *La bellezza de la liturgia*, 23.

¹¹ *Sermo* 74, 2.

... A liturgia é bela na medida em que, num despojamento completo, numa renúncia total ao supérfluo, deixa aparecer os gestos fundamentais de Cristo e, de maneira ainda mais radical, deixa aparecer o Gesto em pessoa, o Gesto de Deus para conosco, que é o próprio Cristo. A estética litúrgica fundamenta-se numa cristologia do gesto¹² .

A importância do gesto litúrgico encontra o seu fundamento na encarnação: a humanidade de Cristo converteu-se no instrumento da nossa salvação; a gestualidade litúrgica é modelada sobre a gestualidade do próprio Cristo. O reconhecimento do valor teológico dos gestos, em liturgia, supõe a aceitação do corpo humano como mediação indispensável da salvação, segundo a bela expressão de Tertuliano: *Caro salutis cardo* - “a carne é o fulcro/eixo da salvação”¹³.

Os sacramentos e a liturgia implicam necessariamente o âmbito físico, assumem integralmente o sensível, porque se inserem na economia da encarnação. A sua dimensão estética é, por isso, evidente. José Augusto Mourão dizia-o de forma expressiva: “A liturgia é, de facto, um problema da ordem dos afetos. Antes de mais porque é uma Ação em que se entra por intermédio do corpo e dos sentidos”¹⁴. “São os sentidos que pouco a pouco fazem entrar no sentido de uma liturgia cujo Templo é o corpo do Senhor”¹⁵. “Uma liturgia viva deveria ser, antes de mais, uma liturgia sensual. Os órgãos dos sentidos são solicitados na liturgia: temos que abrir os ouvidos para a palavra e para o canto; o incenso, o pão, o vinho e a água põem em jogo o olfato, o gosto e o tato. Os sentidos são, em último caso, o caminho real no qual a assembleia litúrgica recebe o seu sentido. A realidade é a matéria-prima da oração e da liturgia porque está emergida no Mistério Pascal. A vista é o sentido a que a liturgia mais faz apelo. Com a condição de o ver se abrir a crer porque “a fé nasce da pregação” (Rm 10, 17). Para que em tudo a escuta, que é primordial, seja travessia, visitação. A audição deleita-se com o canto e a música e também o silêncio. ... O odorato é atingido pelos perfumes na água e de cheiro, no incenso, embora seja o sentido mais pobre da liturgia. O tato passa na unção, pelo abraço por que passa a Paz de Cristo através do irmão”¹⁶.

¹² CASSINGENA-TRÉVEDY, *La belleza de la liturgia*, 24.

¹³ *De resurrectione mortuorum* 8, 2.

¹⁴ MOURÃO, «Liturgia e Estética», 88.

¹⁵ MOURÃO, «Liturgia e Estética», 89.

¹⁶ MOURÃO, «Liturgia e Estética», 95

Celebrar a beleza de Deus

Voltemos à Cristologia do gesto. A liturgia estiliza e ritualiza os gestos de Jesus. No entanto, “a essência do gesto belo de Jesus não é – pelo menos em primeiro lugar – de carácter plástico”¹⁷. A beleza do gesto de Cristo reside na manifestação de Deus e do seu amor, na encarnação. Por outro lado, a própria beleza precisa de se submeter a uma “conversão”, tem de ser “evangelizada”, tem de se submeter a Cristo e à sua cruz (cf. 1 Cor 1, 18). Aquele que estava tão desfigurado (sem figura) que não parecia homem nem tinha aspeto humano (cf. Is 52, 14), sem glória nem beleza (Is 53, 2), torna-se a negação da própria estética: sem forma (*eîdos*), sem glória (*doxa*), sem beleza (*kallos*). Mas é nessa morte na cruz que se manifesta paradoxalmente a verdadeira beleza: o supremo amor de Deus. “A a-fanía (desaparecimento da forma, *eîdos*, *morphé*, cf. Flp 2, 6) converte-se em epifania de uma beleza que nunca seremos capazes de conceber. A a-fanía é epifanía; neste sentido, a única forma autêntica é o Amor, sendo sobre esta forma sobre a qual, de agora em diante, deveremos construir a nossa estética”¹⁸. “Se a cruz é «loucura» (*moría*) no plano racional, também o é no plano estético. A cruz é epifania da beleza, mas de uma beleza diferente, caracterizada pela loucura de Deus”¹⁹, caracterizada pelo seu amor sem limites. Deste modo, Cristo opera a transfiguração do nosso sentido estético. “No cristianismo não há beleza digna deste nome que não seja visitada, habitada pelo *agápe*; não em vão, a estética está, no fundo, informada pelas realidades teológicas”²⁰.

Cristina Campo (pseudónimo de Vittoria Guerrini) dizia: A Beleza “é uma virtude teologal, a quarta, a secreta, a que decorre, de uma para a outra, das três conhecidas. Isto é evidente no rito: Fé, Esperança e Caridade são ininterruptamente entretecidas pela Beleza”²¹.

Contudo, isto não significa que a liturgia, para ser bela, tenha que exhibir diante de nós o realismo sangrento da cruz. “A liturgia não exhibe: sacramentaliza ... A liturgia estiliza”²². E fá-lo com grande sobriedade e simplicidade, sem dramatizações de género teatral. Na Eucaristia, “através dos simples gestos humanos de Jesus, no momento em que nos convida a repeti-los, a Igreja reconhece o Amor, e é sobretudo isto e unicamente isto

¹⁷ CASSINGENA-TRÉVEDY, *La belleza de la liturgia*, 29.

¹⁸ 18 CASSINGENA-TRÉVEDY, *La belleza de la liturgia*, 33.

¹⁹ 19 CASSINGENA-TRÉVEDY, *La belleza de la liturgia*, 35.

²⁰ 20 CASSINGENA-TRÉVEDY, *La belleza de la liturgia*, 35-36.

²¹ 21 C. CAMPO, *Sob um nome falso*, Lisboa 2008, 182.

²² 22 CASSINGENA-TRÉVEDY, *La belleza de la liturgia*, 36.

o que a Igreja considera belo e representa com a magnificência da sobriedade”²³.

A beleza da liturgia está em ser transparência dos gestos de Jesus Cristo. A beleza da liturgia não depende principalmente de acrescentos, decoração ou ornamentos postos por nós, mas deve-se inteiramente ao Senhor ressuscitado. Os gestos de Jesus são belos porque através deles irradia-se o seu amor salvífico. Os seus gestos têm a beleza própria de gestos humanos, simples. Contudo, Jesus realiza-os com uma intensidade única, como Verbo encarnado. Os seus gestos são teândricos, são gestos plenos de amor, de salvação e de eficácia. O que a Ação litúrgica deve manifestar é precisamente tal intensidade, tal plenitude, tal gravidade. Os nossos gestos, na liturgia, estão ao serviço dos gestos de Cristo.

A “Arte de celebrar”

Por um lado, “a liturgia ... Pode ser definida como uma «arte», ou mais precisamente como «uma arte que envolve as artes”²⁴. Essa era a forma como Pavel Florenskij apresentava a liturgia: como suprema «síntese das artes» (27-38), no qual tudo se compenetra²⁵.

Por outro lado, celebrar é uma autêntica “arte”. Porém, quando se fala de uma *ars celebrandi*, de uma “arte de celebrar”, faz-se referência à dimensão estética da Ação litúrgica, ao “como celebrar” para que os sinais sensíveis se tornem transparência da gestualidade de Jesus Cristo. A “arte de celebrar” não se confunde, pois, com a “arte para a liturgia”, mas remete-nos para a participação na liturgia como uma obra de arte. Dizia R. Guardini que a liturgia não é trabalho, é jogo; é “brincar diante de Deus”: “Não criar, mas ser cada qual uma obra de arte, eis a essência íntima da liturgia”²⁶. “Viver liturgicamente é ... tornar-se uma obra de arte viva diante de Deus, sem outro fim que estar e viver na presença de Deus”²⁷. “A liturgia é a vida tornada em Arte”²⁸. Segundo Romano Guardini, a liturgia oferece ao homem a

²³ 23 CASSINGENA-TRÉVEDY, *La bellezza de la liturgia*, 37.

²⁴ 24 G. BONACCORSO, «Estética e rito» in *Celebrare il Mistero di Cristo. Manuale di Liturgia a cura dell' Associazione Professori di Liturgia*, Vol. 3: *La Celebrazione e i suoi linguaggi*, (BEL.S 163), Roma 2012, 56.

²⁵ 2P. A. FLORENSKIJ, *Bellezza e Liturgia. Scritti su cristianesimo e cultura*, ed. N. Valentini, Milano 2010, 35.

²⁶ GUARDINI, *O Espírito da Liturgia*, 77.

²⁷ GUARDINI, *O Espírito da Liturgia*, 79.

²⁸ GUARDINI, *O Espírito da Liturgia*, 81.

possibilidade e a ocasião de realizar verdadeiramente a sua essência, de ser plena e totalmente o que deve ser: Filho de Deus. “E porque esta vida é mais elevada do que a que pode projetar-se na realidade quotidiana, tira as harmonias e as formas, que Lhe correspondem, ao único domínio onde as encontra: à Arte. Ela fala pela voz da melodia ou do ritmo; move-se com gesto lento e hierático; veste-se de cores e de vestes que não pertencem à vida habitual; escolhe, para se realizar, datas e locais, ao arranjo e estrutura dos quais presidiram leis superiores”²⁹.

As realidades invisíveis estão presentes na Ação litúrgica por Ação de Jesus Cristo; mas cabe ao homem manifestá-las através de sinais sensíveis, que se concretizam em volumes, linhas, cores, palavras, música, gestos, símbolos. Por isso, celebrar é uma “arte”, que exige sensibilidade, técnica, aprendizagem, exercitação. A expressão *ars celebrandi*, já usada pelos liturgistas há algum tempo, encontrou recentemente eco na Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Sacramentum Caritatis*. Aí Bento XVI usa a expressão e clarifica-lhe o sentido (n. 38 e 40): “Durante os trabalhos sinodais, foi várias vezes recomendada a necessidade de superar toda e qualquer separação entre a arte de celebrar (*ars celebrandi*, isto é, a arte de celebrar retamente) e a participação plena, ativa e frutuosa de todos os fiéis: com efeito, o primeiro modo de favorecer a participação do povo de Deus no rito sagrado é a condigna celebração do mesmo; a arte de celebrar é a melhor condição para a participação ativa (*actuosa participatio*). Aquela resulta da fiel obediência às normas litúrgicas na sua integridade, pois é precisamente este modo de celebrar que, há dois mil anos, garante a vida de fé de todos os crentes, chamados a viver a celebração enquanto povo de Deus, sacerdócio real, nação santa (1 Pd 2, 4-5.9). ... Importante para uma correta arte de celebrar é a atenção a todas as formas de linguagem previstas pela liturgia: palavra e canto, gestos e silêncios, movimento do corpo, cores litúrgicas dos paramentos. Com efeito, a liturgia, por sua natureza, possui uma tal variedade de níveis de comunicação que Lhe permitem cativar o ser humano na sua totalidade. A simplicidade dos gestos e a sobriedade dos sinais, situados na ordem e nos momentos previstos, comunicam e cativam mais do que o artificialismo de adições inoportunas.”

A celebração é da ordem do “fazer” e não do “dizer”, é uma Ação e não um discurso. E é esse “fazer” que deve ser belo, expressão da gestualidade

²⁹ GUARDINI, *O Espírito da Liturgia*, 76.

de Cristo. Este “fazer” é um agir “ritual”, isto é, é um agir codificado. São os ritos que nos permitem uma Ação comum; que nos permitem saber exatamente o que devemos fazer. A codificação dá-nos segurança, permite-nos concentrar no essencial, no sentido do que se faz. Se cada celebração comportasse novos gestos, seríamos obrigados a explicar cada um deles e motivar os participantes para os realizarem, o que seria, não apenas extenuante, mas incomportável. E a grande fonte destas atitudes e gestos comuns é, uma vez mais, a Palavra de Deus e a longa tradição da Igreja.

As atitudes corporais – não apenas dos ministros (Presidente, concelebrante, acólito, leitor), mas de todos os fiéis – são formas de comunicação com Deus e com os outros. Na celebração, como na oração pessoal, o corpo diz o amor a Deus de modo visível, em estreita complementaridade com a palavra ou a música. A “arte de celebrar” está numa gestualidade simples, mas digna e solene. Um gesto deve ser bem feito, belo, ou é melhor que não se faça.

Como nem tudo na celebração é palavra, significa isto que não basta um bom “dizer”: se o “fazer” não estiver em conformidade com o que se diz, não ajuda a celebrar e pode mesmo impedir uma boa celebração. Daí a importância fundamental do “saber fazer”, da expressão corporal. Celebramos não apenas com a inteligência, mas também com o corpo, os gestos, as atitudes corporais, os movimentos... É necessário que sejam os adequados a cada momento, que sejam dignos, sem serem rígidos e artificiais.

O problema da linguagem e da expressão é sempre também um problema de técnica e aprendizagem. Tomemos o exemplo da proclamação da Palavra: se queremos que atinja o seu fim, é preciso cuidar da compreensão do texto, da dicção, da intensidade e tom da voz, do contacto visual, da posição corporal do leitor... Isto é, não basta saber ler! Se todos aprendem a falar, nem todos aprendem a ser expressivos e comunicativos, ao fazê-lo. O mesmo acontece com a linguagem corporal: todos aprenderam a mover-se e a fazer gestos; contudo, nem sempre isso significa ter consciência do próprio corpo e do seu valor expressivo. O desafio de uma “arte de celebrar” é passar de gestos e movimentos que são apenas ruído e distração, a gestos expressivos, capazes de exprimir a beleza dos gestos de Cristo, a beleza de Deus encarnada em Jesus Cristo.

Celebrar a beleza de Deus

Para uma verdadeira “arte de Celebrar”, que faça justiça à dimensão estética da liturgia, precisamos, como diz Jean-Yves Hameline³⁰, de menos símbolos e mais simbolização; de menos discurso e mais atos de linguagem; de menos proclamação de valores e mais comportamentos de valor assumidos e testemunhados. É esse caminho que permite respeitar a natureza específica da liturgia e a torna expressão e experiência da beleza de Deus.

No início referia o “pecado” do esteticismo. Agora aceno a um outro “pecado” que afeta continuamente a dimensão estética da liturgia e a desvirtua: o pedagogismo ou o didatismo. Refiro-me à tentação de tudo querer explicar, neutralizando completamente os símbolos e os gestos. Afirmava J. A. Mourão: “A explicação didática reduziu o símbolo a um espetáculo. Esqueceu-se que interpretar é decifrar o sentido literal e torná-lo inútil. ... A insistência na perspectiva catequética da liturgia em detrimento do seu horizonte simbólico tem-na levado ao seu grau zero de significação”³¹.

O Cardeal C.M. Martini, num encontro com arquitetos de igrejas, afirmava: “Mais que uma vez, entrando numa nova igreja, foram-me explicados todos os pormenores. Mas os símbolos não se explicam, intuem-se. A simbologia dos espaços e, em geral, das formas arquitetónicas, deve ser perceptível com os olhos e a respiração, deve deixar a boca aberta. Fico verdadeiramente perplexo quando os símbolos são explicados, porque estou convencido que não são redutíveis à lógica das explicações...”³². Ainda não conseguimos superar esta tentação da explicação de tudo, que nada resolve e neutraliza completamente a capacidade expressiva dos símbolos e gestos. Continuamos, de modo geral, a confiar cegamente na nossa capacidade de explicação e “catequização”, numa deriva de género iluminístico, que não só nada resolve, como consegue desvirtuar a própria liturgia. Confunde-se “mistagogia” com interrupções constantes ao ritmo celebrativo para dar explicações inúteis e nocivas para a celebração. Neste aspeto, somos bem filhos da modernidade e do seu racionalismo. E embora afirmemos que é Deus que salva o mundo, parecemos estar intimamente convencidos que é nas nossas explicações que se encontra a salvação...

³⁰ Cf. J.-Y. HAMELINE, «Observation sur nos manières de célébrer», in ID., *Une poétique du rituel*, Paris 1997, 35-49 [originalmente publicado em *La Maison-Dieu* n.º 192 (1992) 7-24].

³¹ MOURÃO, «Liturgia e Estética», 89-90.

³² Citado por V. GATTI, *Liturgia e arte. I luoghi della celebrazione*, Bologna 2002, 17 nota 3.

Conclusão: a catequese como iniciação à celebração da beleza de Deus

A celebração é parte integrante e constitutiva da catequese. Dizia o Papa João Paulo II: “A catequese está intrinsecamente ligada a toda a Ação litúrgica e sacramental, pois é nos Sacramentos, sobretudo na Eucaristia, que Cristo Jesus age em plenitude na transformação dos homens. ... A catequese conserva sempre uma referência aos Sacramentos; toda a catequese leva necessariamente aos Sacramentos da fé. Por outro lado, a autêntica prática dos Sacramentos tem, forçosamente, um aspeto catequético. Por outras palavras, a vida sacramental empobrece-se e depressa se torna ritualismo oco, se não estiver fundado num conhecimento sério do que significam os Sacramentos. E a catequese intelectualiza-se, se não for haurir vida na prática sacramental” (Exortação Apostólica *Catechesi Tradendae*, 23).

Toda a celebração litúrgica tem uma dimensão catequética. Mas também toda a catequese tem uma dimensão celebrativa e tem a missão de iniciar à celebração cristã. A dimensão celebrativa da vida cristã tem necessariamente de encontrar eco na catequese., uma vez que “a fé implica, em virtude da sua própria dinâmica, ser conhecida, celebrada, vivida e feita oração. A catequese deve cultivar cada uma destas dimensões” (*Diretório Geral da Catequese*, n.º 84). O DGC n.º 85, abordando as tarefas fundamentais da catequese (dar a conhecer, a celebrar, a viver e a contemplar o mistério de Cristo), diz: “A comunhão com Jesus Cristo leva a celebrar a sua presença salvífica nos sacramentos e, de modo especial, na Eucaristia. A Igreja deseja ardentemente que todos os cristãos participem plena, consciente e ativamente na liturgia, conforme o exige a sua própria natureza e a dignidade do sacerdócio batismal dos cristãos. Por isso, a catequese, além de favorecer o conhecimento do significado da liturgia e dos sacramentos, deve educar os discípulos de Jesus Cristo «para a oração, para a gratidão, para a penitência, para as preces confiantes, para o sentido comunitário, para a perceção justa do significado dos símbolos...» (DGC 1971, 25b), uma vez que tudo isso é necessário, para que exista uma verdadeira vida litúrgica”.

A catequese tem a altíssima missão de educar para a Liturgia, de ser verdadeira iniciação à vida litúrgica como experiência da beleza de Deus. Não se peça, porém, à catequese o que é da responsabilidade da comunidade eclesial. Com demasiada frequência, exige-se à catequese que

Celebrar a beleza de Deus

introduza as crianças e adolescentes nessa experiência de uma liturgia bela, mas a comunidade cristã celebra sem cuidado, sem alma, sem convicção e sem beleza...

Professor, celebrar e viver a fé

Liturgia e ética: da celebração da fé à vida moral do crente (*)

P. VITOR COUTINHO (**)

1. Religião e ética em relação?

Sabemos que a profissão da fé cristã implica sempre uma forma de a celebrar. Já se torna mais difícil afirmar quais as implicações que ela tem na vida de cada crente, uma vez que encontramos opções morais divergentes em pessoas que partilham a mesma fé e conseguimos ver os mesmos ideais morais partilhados entre crentes e não crentes. É imprescindível, portanto, perceber em que medida a fé marca a dimensão moral da vida e a reflexão ética, qual a influência que a profissão e a celebração da fé podem ter na forma como vivemos, nas opções morais que tomamos, nos critérios para dizer que uma ação é boa ou má, nas atitudes interiores que tomamos.

1.1. Moral e fé em planos distintos

Há alguns anos, o Papa Bento XVI recordou-nos uma convicção que muitas vezes é desvalorizada entre os cristãos: “Para nós o cristianismo não é uma nova filosofia ou uma nova moral. Somos cristãos unicamente se encontramos Cristo”¹. Antes de apresentar qualquer reflexão sobre uma moral cristã é importante termos presente que o decisivo do ser cristão é a nossa relação com o Senhor. O que nos faz homens e mulheres bons não

(*) Este texto corresponde a uma conferência proferida no Encontro Nacional de Catequese de 2013, que teve lugar na diocese de Leiria-Fátima, e cujo tema foi retomado pelo autor nas Jornadas Nacionais de Catequistas de 2013.

(**) Sacerdote da diocese de Leiria-Fátima. Doutorado em Teologia Moral. Docente na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa.

¹ BENTO XVI, Audiência Geral, Vaticano, 3.09.2008.

Professar, celebrar e viver a fé

são os nossos esforços por ter uma vida virtuosa, mas o encontro pessoal com Jesus Cristo. O que transforma verdadeiramente a nossa vida não são ideias interessantes da Sagrada Escritura, ou conselhos morais dos pastores da Igreja, mas a consciência de sermos tocados pelo amor de Deus, pela sua bondade gratuita, pela ação do Espírito Santo em nós. Este é o ponto de partida e de chegada de tudo o que possamos dizer sobre a vida cristã.

A acrescentar a esta convicção cristã podemos apresentar uma outra partilhável pela generalidade das pessoas: em si mesmo o fenómeno moral não é dependente da religião, já que é possível fazer escolhas moralmente boas fora de um contexto de fé e desenvolver uma fundamentação ética sem recorrer a razões teológicas. Crentes e não crentes podem coincidir na grande maioria das suas convicções morais e dos seus ideais éticos. De facto, a fé não é uma garantia de que os crentes são moralmente melhores do que os não crentes.

1.2. Constatação de implicações morais da fé

As afirmações anteriores, contudo, não negam que a fé tem implicações morais. A generalidade das pessoas também considera que a dimensão moral está, de algum modo, ligada à dimensão religiosa e que há uma unidade entre a fé e a vida moral. O *Catecismo da Igreja Católica* aponta nesse sentido: “Reconhecendo pela fé a sua nova dignidade, os cristãos são chamados a levar, doravante, uma vida digna do Evangelho de Cristo” (n. 1692).

Há uma convicção, partilhada por diversas religiões, segundo a qual um sistema religioso contém também elementos de carácter moral. Qualquer crente (de qualquer religião) assume que a sua vida é orientada, de alguma forma, por aquilo em que acredita. A inserção num determinado contexto de fé leva a adotar determinados parâmetros morais. Dificilmente uma pessoa crente poderá assegurar que a sua fé não tem qualquer influência na sua vida. Seria legítimo duvidar da autenticidade da fé de quem afirmasse que as suas convicções religiosas não deixam qualquer vestígio no seu comportamento e nas suas opções.

Isto é evidente na vivência da fé cristã: desde os inícios do cristianismo, as comunidades rejeitam alguns comportamentos considerados “imorais”, consideram a fé inconciliável com certo tipo de atitudes; também verificamos que as conversões à fé são habitualmente acompanhadas de mudanças na

vida. Já os textos bíblicos do Novo Testamento apresentam o convite a aderir a Jesus Cristo juntamente com exortações de caráter moral; e nos textos paulinos é muito clara a preocupação por dar um conteúdo moral à vida cristã². Também é certo que o conteúdo moral da vida dos crentes vai mudando ao longo dos tempos, à medida que se transforma a sensibilidade aos valores morais, que a reflexão ética evolui, que as circunstâncias históricas apresentam novas situações. Apesar desta variação do conteúdo moral, do *ethos* das comunidades cristãs, é permanente e contínuo o esforço por viver moralmente bem. É próprio de quem acredita esforçar-se por viver melhor, por ter comportamentos retos, por impregnar a sua vida do amor que a experiência de fé lhe faz descobrir. Não encontramos nenhuma expressão verdadeiramente cristã que não tenha um compromisso moral e a história mostra-nos que a vida dos cristãos foi sempre marcada pela exigência de procurar uma vida reta, pela busca de ideais morais cada vez mais elevados. Vemos, assim, que há uma ligação entre a fé e a moral.

Esta ligação entre a fé e a dimensão moral da vida é explicada num documento do magistério eclesial da seguinte forma: “A ligação entre a fé e a moral é, portanto, constitutiva da experiência cristã: qualquer separação tornaria vã a adesão da fé, privando-a da sua natureza específica de resposta ao amor originário de Deus. A resposta a este amor gratuito de Deus não se reduz a um discurso, mas realiza-se num testemunho concreto de amor que se exprime em atos”³.

Deste ponto de vista, parece-nos ser correto afirmar que o agir moral dos cristãos tem exigências próprias, é marcado por determinadas características, o que nos leva a considerar legítima uma ética teológica, uma moral religiosa. Caso contrário, teríamos de admitir uma irrelevância prática da fé cristã, ficando a fé reduzida a um elemento sentimental, de caráter intimista. Uma fé sem implicações na vida seria uma religião reduzida aos seus rituais, uma ideologia apenas com dogmas, uma espiritualidade desencarnada ou uma filosofia abstrata.

2 Cf. V. COUTINHO, A vida nova em Cristo. A identidade da ética cristã à luz da moral de São Paulo, in: *Humanística e Teologia* 32 (2011), 113-158.

3 CONFÉRENCE DES EVÊQUES DE FRANCE, *Proposer la foi dans la société actuelle. Lettre aux catholiques de France*, Paris, Cerf, 1996, 24.

2. Razões da relação entre fé e moral

Ao tentar compreender a razão pela qual existe este vínculo entre fé e moral, identificamos duas ordens de exigências que explicam e exigem a relação referida.

2.1. Exigências da moralidade humana

Os motivos pelos quais é inevitável uma relação entre religião e moral, entre as convicções da fé e a moralidade, prendem-se, antes de mais com a natureza da própria moral. De facto, o agir moral humano, os nossos comportamentos pessoais, as opções que tomamos e as atitudes que assumimos são marcados e condicionados por duas áreas da nossa estrutura pessoal: os fundamentos das nossas convicções e o fim ou a finalidade que temos para a nossa existência.

Por um lado, os fundamentos são aqueles elementos que nos permitem fazer afirmações de caráter prático ou adotar princípios morais de nível intermédio. Por exemplo, a fé em Deus é o fundamento de uma visão do mundo em que os humanos não são senhores absolutos, ou da certeza de que existe uma bondade inerente a toda a realidade criada, ou da dignidade que deve ser reconhecida ao ser humano. A relação com Deus pode ser fundamento de motivações específicas para o compromisso, de perspectivas de esperança e de sentido para situações existenciais. É ao nível da fundamentação que se situam as conceções globais, as visões da vida e da pessoa humana. Naturalmente, quem não é crente poderá encontrar outros fundamentos para as suas convicções globais.

Por outro lado, a existência pessoal necessita de uma orientação para um fim ou finalidade. Para a fé cristã, o fim último do homem é a felicidade eterna, a comunhão com Deus. Mas, este bem último, a felicidade eterna, tem expressões “penúltimas”, antecipações provisórias dessa felicidade e dessa comunhão eterna de amor. Ainda que provisórias, essas concretizações da felicidade são essenciais para a vida de qualquer pessoa. Como ensina São Tomás de Aquino, é próprio do ser humano buscar o bem e viver orientado para ele, podendo este bem ser também designado por felicidade, ou realização pessoal⁴. O agir humano insere-se, assim, numa orientação para um fim, que integra não apenas os atos isolados, mas também o

⁴ “Omne agens agit propter bonum.” Cf. Tomás de Aquino, *STh* I q 105,5, c; I-II 8,1; I Sent. D. 39 q. 2,1.

conjunto mais alargado da atividade humana e das opções da vida, unindo-as numa unidade de sentido. Na realidade, verificamos que as pessoas, habitualmente, não vivem tanto com a preocupação de cumprir normas, mas sobretudo orientadas por projetos de vida; as ações humanas são sobretudo motivadas por objetivos e finalidades, mais do que pelo cumprimento de regras. A vida humana é marcada por uma busca do bem, da felicidade, do sentido. Portanto, na educação moral é indispensável uma conceção fundamental de sentido e um projeto de vida plena⁵. Uma educação que pretenda ajudar a um verdadeiro desenvolvimento moral terá de se preocupar por transmitir um fim da existência humana, uma finalidade para a vida, os grandes objetivos do agir. Como referimos, vivemos orientados pelo fim último que é a comunhão com Deus, mas também pelos fins penúltimos que são concretizações da felicidade e da realização humana que pretendemos alcançar. Quem vive orientado por fins sólidos e seguros pode conseguir realizar uma vida moralmente mais elevada do que quem simplesmente pretenda cumprir normas morais isoladas. Podemos violar valores importantes ao cumprir formalmente normas éticas: por exemplo, realizar más ações para respeitar a obediência, causar danos graves a uma pessoa dizendo-lhe uma informação verdadeira de que ela não necessita. Sabemos, pois, que não é suficiente ter normas, mas é preciso ter um fim no horizonte da vida, ter a consciência de uma finalidade, viver com objetivos e metas.

Estas duas áreas da vida pessoal (os fundamentos e o fim) dão razões à nossa existência, proporcionam sentido ao que vivemos, permitem motivações para agir e colocam diante de nós objetivos a alcançar. É daqui que brota o compromisso pessoal que cada indivíduo coloca nas suas ações; é devido a estas realidades que as nossas ações têm uma vertente moral e se podem considerar comportamento pessoal. É também devido à relevância dessas dimensões humanas que as normas morais e os princípios éticos fazem sentido para a condução de uma vida moralmente aceitável.

Percebemos assim, que não se pode educar moralmente uma pessoa apelando apenas para normas morais específicas e princípios gerais, sem questionar o seu sentido e a sua validade atual, sem pôr à prova todas as suas implicações, sem as confrontar com as circunstâncias concretas. Todos os princípios éticos e todas as opções morais concretas têm de ser enquadrados por essas duas dimensões que referimos: as conceções globais

⁵ Cf. K. DEMMER, *Moraltheologische Methodenlehre*, Herder, Freiburg 1989, 67 e 97; K. DEMMER, *Fundamentale Theologie des Ethischen*, Herder, Freiburg 1999, 186.

Professar, celebrar e viver a fé

da vida e a finalidade da existência pessoal; é delas que os princípios e as opções retiram validade e oportunidade.

Como sabemos, a fé e as convicções do âmbito religioso situam-se precisamente ao nível dessas duas dimensões indicadas, na medida em que proporcionam referências para uma determinada visão do mundo, da humanidade e de cada indivíduo humano; tornam possível também recursos de esperança que dão finalidade e sentido à existência pessoal de cada indivíduo. Mais do que nos dar normas morais específicas, ou soluções acabadas para complexos problemas éticos, a fé cristã dá-nos sobretudo estes grandes contextos que nos permitem ter uma base para usar os instrumentos da racionalidade ética, em diálogo com os homens e mulheres de boa vontade.

É claro, assim, que a fé cristã, tal como a professamos e celebramos, não pode deixar de influenciar as nossas opções, o nosso agir, a nossa maneira de ser. A fé no Deus de Jesus Cristo e os recursos provenientes da prática religiosa e da celebração dos mistérios cristãos dão à pessoa crente um conjunto de coordenadas que são profundamente relevantes para a dimensão moral da vida, para a reflexão ética e para a elaboração de juízos morais.

2.2. Exigências da vida cristã

É imprescindível esta ligação entre fé e vida, porque um determinado perfil moral é essencial para configurar a identidade das comunidades eclesiais e dos cristãos individualmente. A identidade cristã do comportamento moral integra aspetos de continuidade com a comunidade de que se faz parte, mas também referências de conceções próprias e de projetos de vida pessoais. Por um lado, os elementos pessoais de uma identidade são determinantes na condução do agir e nas opções morais. Por outro lado, é num *ethos* comum a um grupo que se objetiva e se torna perceptível a sua identidade. É neste sentido, que se afirma que um *ethos* cristão confirma em cada indivíduo a sua pertença à comunidade cristã⁶. Um determinado *ethos* aponta, portanto, para além de si mesmo, representa uma identidade comunitária.

⁶ Cf. M. WOLTER, *Ethos und Identität in paulinischen Gemeinden*, in: *New Testament Studies* 43 (1997), 430-444.

Como os escritos neotestamentários indicam, aderir a uma nova comunidade implica ter uma identidade própria. Desta identidade faz parte, naturalmente, a forma como celebramos: uma determinada celebração da fé diz-nos que tipo de comunidade crente ali está reunida, qual é o seu credo, qual é a sua vivência eclesial. Mesmo em celebrações não religiosas está expressa a cultura de quem celebra, a forma de ver a vida e os valores a que se dá importância. Tal como esta dimensão celebrativa constrói a identidade de uma comunidade crente, também as referências morais, o estilo de vida e as opções éticas fazem parte da identidade pessoal e comunitária de quem acredita. Aderir a uma comunidade de fé implica também adotar um padrão ético e uma forma específica de procurar normas morais. O específico da identidade cristã da vida moral está precisamente mais no modo de viver as normas morais, na motivação para viver bem.

Noutra perspetiva, esta identidade cristã da vida moral corresponde a um estilo próprio de vida, a uma “forma de habitar o mundo”⁷. É outra forma de dizer que o cristianismo não pode ficar reduzido a um ensino doutrinal, mas tem de se manifestar em expressões variadas e plurais de presença ativa no mundo, de compromisso na construção de sociedades mais humanas e de espaços onde Deus tenha lugar na vida dos homens e mulheres. Por outras palavras, a fé cristã tem de nos ajudar a fazer com que o mundo seja eticamente mais habitável.

O facto de a fé cristã permitir expressões diversificadas de compromisso interpessoal e sociopolítico mostra-nos que é possível encontrar formas muito diferentes de viver como crentes, encarnações muito variadas da fé, estilos cristãos de vida divergentes. Por um lado, porque a fé não nos dá sempre respostas específicas para as opções concretas; por outro lado, porque, de facto, nem sempre é fácil, mesmo num contexto cristão, ter respostas unânimes para os problemas éticos e para os dilemas morais que a vida nos apresenta.

3. Liturgia e ética, fé e moral: modelos da relação

Não se pode professar a fé, como foi dito, sem a celebrar, e também não a professamos sem que ela implique a vida. Liturgia e moral estão ligadas, portanto, à profissão da fé. É, contudo, mais consensual afirmar que existe

⁷ Ch. THEOBALD, *Le christianisme comme style. Entrer dans une manière d'habiter le monde*, in: *Revue d'éthique et de théologie morale* 251 (2008), 235-248, 236.

uma relação entre fé e moral do que explicar o modo como elas se relacionam. Não é tão imediato identificar que tipo de influência a religião pode ter na ética, quais os contributos que as convicções de fé e as celebrações cristãs podem trazer para a vida moral.

Torna-se, pois, importante perceber em que medida a celebração da nossa fé se pode refletir na dimensão moral da vida, que relação podemos encontrar entre a liturgia e a ética, como é que a nossa vida moral pode ser marcada pelas celebrações que fazemos.

3.1. Relações desajustadas e contributos inadequados

Antes de perceber como se relaciona a celebração da fé com a moral talvez seja útil identificar alguns tipos de relação que não nos parecem adequados. Há duas leituras que é necessário evitar: não podemos ter nem uma visão moralista da liturgia, nem uma visão espiritualista da moral.

No primeiro caso (conceção moralista da liturgia), as celebrações litúrgicas deixariam de ser vistas como “epifania do Mistério”, como celebração do mistério pascal, como ação de louvor a Deus. A liturgia seria, neste caso, uma ocasião para incutir valores, ensinar comportamentos, corrigir costumes. Estaria centrada nos homens e não em Deus. Os textos da liturgia não podem ser discursos moralizantes dirigidos à assembleia, sob o pretexto de meditação ou de oração.

Exemplos desta conceção moralista da liturgia: tornar a homilia num momento de admoestação de comportamentos ou de indicações de costumes; entender as celebrações como espaço de exame de consciência para mudar o comportamento; recomendar a participação na missa para cumprir os nossos deveres; ver o ambiente litúrgico como uma boa influência para modificar o caráter; pensar que a participação litúrgica nos torna moralmente melhores; adotar tendências moralizantes na oração universal ou nas monições; fazer reformulações moralistas do ato penitencial (porque somos egoístas, tende piedade; porque não fazemos o que os pais mandam, tende piedade).

No segundo caso, com uma visão espiritualista da moral, teríamos a pretensão de abreviar o caminho de reflexão ética, adotando como indicações morais aquilo que são afirmações de caráter espiritual, religioso ou celebrativo. Esta atitude poria em causa o caráter racional da ética, contradizendo a lógica de uma moral autónoma em contexto cristão, e não captaria os

fundamentos verdadeiramente teológicos da ética cristã. Isto acontece quando se deduzem conclusões morais concretas diretamente das narrativas bíblicas, dos textos de caráter religioso, das ações litúrgicas, das palavras e dos gestos das celebrações. Por exemplo, transformar em argumento contra o aborto a afirmação “Deus pensa em nós desde o seio materno”, apresentar a vida dos santos como modelos para uma imitação literal. Dos textos bíblicos e litúrgicos podemos retirar intuições de relevância moral. O que não podemos é deduzir diretamente conclusões normativas de caráter ético. Entre as afirmações religiosas e as conclusões morais deverá estar um trabalho de reflexão ética, que respeite as regras da argumentação racional. Se não respeitarmos este caráter racional da ética estaremos a sugerir que quem não for crente não terá possibilidade de chegar a um ideal moral. Acreditamos, pelo contrário, que é possível dialogar com pessoas que não partilham a nossa fé, mostrando que as nossas convicções morais são razoáveis e fazem sentido.

Outra concepção que estabelece uma relação errada entre a liturgia e a ética é entender que a participação nas celebrações só é adequada a quem se apresenta moralmente bem, com um comportamento moralmente irrepreensível. Esta visão é problemática tanto do ponto de vista da liturgia como da moral.

Na perspectiva da liturgia é problemático, porque significa ver as ações litúrgicas como prémio dos nossos esforços e não como ação da graça de Deus. Não participamos porque somos bons, mas porque Deus é bom. E é no encontro com Ele que nos podemos tornar melhores. Já o Papa Pio X chamava a atenção para o erro, de influência jansenista, de ver a eucaristia como prémio e não como medicina da fragilidade humana. Recordava a doutrina segundo a qual a eucaristia é “o antídoto por meio do qual somos livres das culpas quotidianas”⁸. Mais recentemente o Papa Francisco pronunciou-se no mesmo sentido: “A Eucaristia, embora constitua a plenitude da vida sacramental, não é um prémio para os perfeitos, mas um remédio generoso e um alimento para os fracos. Estas convicções têm também consequências pastorais, que somos chamados a considerar com prudência e audácia. Muitas vezes agimos como controladores da graça e não como facilitadores. Mas a Igreja não é uma alfândega; é a casa paterna, onde há lugar para todos com a sua vida fadigosa.”⁹ Não participamos da liturgia por

⁸ PIO X, Decreto *Quam singulari*, Roma 8.08.1910.

⁹ FRANCISCO, *Evangelii Gaudium*, Roma 2013, n. 47. São significativas as referências apresentadas em nota a este texto.

Professar, celebrar e viver a fé

nos apresentarmos com todas as exigências morais cumpridas, por termos mãos limpas e coração puro, mas porque a participação nas celebrações nos ajuda a ter as mãos mais limpas e o coração mais puro. É o encontro com Deus, que é bom, que nos torna melhores.

Esse tipo de relação entre moral e liturgia também levanta problemas do ponto de vista da ética, por vários motivos: pela dificuldade em estabelecer os mínimos morais para tornar uma pessoa aceitável; porque nem sempre os dados objetivos da moralidade têm correspondência subjetiva; porque os critérios de possíveis avaliações dependem das concepções, muitas vezes culturalmente marcadas, subjacentes aos critérios morais de cada indivíduo.

Vemos, assim, que nem todas as relações que se estabelecem entre liturgia e ética são aceitáveis. Impõe-se, por isso, compreender a que nível e de que forma as celebrações litúrgicas podem ter efeitos na vida moral dos cristãos.

3.2. Relevância e contributos da fé para a moral

Tal como já antes assinalámos, é ao nível das dimensões fundamentais que devemos procurar a influência dos elementos da fé cristã na reflexão ética e na vida moral dos crentes. É também a esse nível que encontramos os efeitos da liturgia na moralidade dos que a celebram, visto que não podemos estabelecer ligação direta entre indicações litúrgicas específicas e orientações morais concretas.

Dos elementos fundamentais que a fé cristã proporciona à ética, salientamos:

a) Uma concepção global da vida: o mundo e a humanidade são vistos como criação de Deus, resultado da sua bondade e envolvidos no amor divino. Como crentes, encontramos na revelação e na fé uma forma de ver o mundo e a vida humana, um modo de conceber a existência. Há uma concepção global da vida subjacente à fé. Deus entra nas convicções globais, na concepção da vida e do homem, no universo das relações perante as quais se situa a pessoa humana. O mundo e a humanidade são queridos por Deus: ao partilhar a história humana, Deus confere ao ser humano uma dignidade peculiar.

b) Um horizonte de sentido, constituído pelos dados explicativos derivados da revelação e pelos motivos da esperança cristã. Uma das

suposições básicas de qualquer agente moral é precisamente a de que à vida, ao mundo e ao homem está inerente um sentido, no qual ele procura inserir as suas opções e ações. Para agir com um mínimo de motivação e responsabilidade, a pessoa precisa de reconhecer ou pressupor elementos que conferem sentido ao seu agir, ao seu comportamento. A convicção de que o mundo encontra a sua plenitude final em Deus abre para a certeza de que a realização final da criação transcende todas as obras humanas. As perspectivas de esperança que brotam da fé proporcionam elementos que nem sempre são do âmbito da explicação racional, mas que permitem enquadrar a vida em referências, conferir sentido, situá-las perante uma finalidade. Por exemplo, a velhice ou a dor, que podem não ser rentáveis e ser inaceitáveis de um ponto de vista de utilidade imediata, podem ser revestidas de um sentido e abertas a uma esperança transcendente. Para os cristãos, a fé em Deus, no seguimento de Jesus Cristo, constitui o horizonte perante o qual são vividas as normas éticas comuns a todos os homens.

c) Um conjunto de motivações para agir moralmente bem, para o compromisso pessoal na realização do bem. O seguimento de Jesus Cristo, na entrega a Deus e aos irmãos, é fonte de uma motivação sólida para agir de forma correta, para fazer o bem, em relação a si mesmo e aos outros, e para ser interiormente virtuoso. Na realização das mesmas ações moralmente boas, o crente distingue-se do não-crente pela motivação que o leva a agir, pela motivação para o seu compromisso pessoal. Esta motivação diferente resulta da relação pessoal com Deus, do empenho em seguir Jesus Cristo. Não se trata de algo meramente intimista, já que quem age com motivações diferentes também acabará por fazer coisas diferentes: uma motivação adicional levará a um maior empenho, a procurar outras formas de compromisso. A motivação fundamental do homem e da mulher de fé assenta na convicção de que o compromisso cristão no mundo é uma forma de colaboração com a criação e com a salvação de Deus. A ligação entre motivação e compromisso permite garantir que o distintivo de uma moral cristã não fique apenas num nível motivacional desligado do agir.

d) Um contexto comunitário de vida e de reflexão. Uma vez que a fé cristã só pode ser vivida e celebrada em ambiente comunitário, a reflexão ética cristã e a moralidade realizam-se necessariamente num contexto comunitário, em que a procura de uma excelência moral é feita em comunhão sincrónica e diacrónica com a comunidade daqueles que professam e vivem

a mesma fé. Há no cristianismo uma tradição, não só de fé, mas também de reflexão ética e de ideais morais, na qual se enraíza a reflexão presente e a vivência atual dos valores que são fundamentais para um comportamento moral íntegro. O cristão sabe também que não procura sozinho, por si mesmo, a verdade e o bem moral; percorre este caminho em comunhão com os irmãos e irmãs que partilham as mesmas convicções fundamentais e que, por isso, têm uma intencionalidade comum.

Estas dimensões fundamentais, que resultam da revelação cristã e da vivência da fé, são essenciais para dar significado ao mundo e às realidades do ser humano, para compreender a história e a vida, para interpretar os acontecimentos e para orientar o agir humano. Nisto captamos a relevância fundamental da fé para a vida moral.

4. Da liturgia à ética e da celebração da fé à vida moral cristã

Estando claro quais as perspectivas que devemos evitar para falar da relação entre a celebração da fé e a vida moral cristã, é necessário indicar em que medida o agir moral do crente é marcado pela fé que ele celebra.

Em coerência com o que referimos sobre fé e moral teremos de afirmar que é ao nível das dimensões fundamentais da moralidade humana que se estabelece uma relação entre a liturgia e a ética. Os elementos da prática religiosa e os recursos que a fé proporciona marcam a dimensão moral da vida ao nível dos fundamentos, que necessariamente inspiram as opções morais e as normas éticas. Neste sentido, a liturgia cristã, enquanto lugar de exposição à palavra de Deus e à ação de Deus, é um contexto privilegiado de configuração da identidade cristã que assume expressões concretas na vida moral dos cristãos. A liturgia tem implicações éticas também na medida em que ela dá mais intensidade à vida dos crentes, em que contribui para a felicidade pessoal, em que torna os indivíduos sujeitos mais capazes de procurar a verdade moral e mais motivados para o fazer¹⁰.

A participação na liturgia, enquanto acolhimento do dom de Deus por cada um, implica uma correta atitude ética, na qual há lugar para Deus na vida moral (teonomia) sem retirar a exigência da responsabilidade humana pessoal (autonomia). Tal como a vivência da fé e as celebrações cristãs têm lugar para a ação de Deus e exigem a participação dos sujeitos humanos,

¹⁰ Cf. P. PRÉTOT, La liturgie et son potentiel de formation éthique, in: *Revue d'éthique et de théologie morale* 251 (2008), 147-162, 150.

também a vida moral e a reflexão ética devem incluir a ação de Deus e a ação humana. Uma vez que toda a experiência de fé acontece num encontro entre Deus e os humanos, também a dimensão moral da vida reflete a mesma interação entre Deus e os humanos; nela há lugar para Deus, sem que isso retire a exigência de responsabilidade humana. Se retirarmos a responsabilidade humana do processo de reflexão ética, cairemos em alguma forma de fundamentalismo religioso que, por exemplo, se limita a aplicar como normas morais as afirmações bíblicas que exprimem afirmações culturalmente contextualizadas. O crente sente-se, portanto, interpelado a inserir Deus no seu universo de referências, sem deixar de fazer a tarefa de reflexão argumentativa própria da racionalidade ética. A moralidade humana vivida em contexto cristão não põe de lado o esforço humano de procura da verdade.

Quando nos apresentamos diante de Deus, para celebrar ou para rezar, assumimos uma atitude que de alguma forma define a nossa existência: diz quem somos e que lugar temos no mundo; põe-nos em relação com Deus e com os outros, transformando a nossa existência em coexistência; situa-nos numa comunidade humana, da qual dependemos e perante a qual temos compromissos e obrigações; faz-nos sentir interpelados por uma Presença que é Alguém e diante de quem somos alguém, que nos fala e nos escuta, a quem escutamos e a quem respondemos. Quem invoca uma proteção divina sabe-se criatura e não se olha como senhor do mundo, reconhece a sua fragilidade, física e moral, descobre a sua dignidade e os seus limites.

Esta atitude do crente diante de Deus, que supõe referências para se compreender a si mesmo no mundo e para dar sentido à sua existência, tem implicações éticas e pode ser lida do ponto de vista moral. É algumas destas implicações da celebração da fé na vida moral que apresentamos.

4.1. O agir do crente como “vida em Cristo”

O Concílio Vaticano II apresenta a ação litúrgica como ação teândrica, isto é, como uma ação na qual Deus age e os humanos agem; nela realiza-se a santificação dos homens e a glorificação de Deus. Deus age e torna atual a sua salvação para nós através dos gestos que nós próprios realizamos nas celebrações litúrgicas. Nelas Deus torna-se presente na nossa vida, torna-se atual o seu agir salvífico, de forma simbólica.

Professar, celebrar e viver a fé

Esta dinâmica da liturgia remete-nos para aquilo que é próprio de toda a vida cristã e também da vida moral. É a mesma dinâmica realizada a níveis diferentes: na celebração e no agir moral. O crente sabe que ao agir moralmente bem permite que Deus se reconheça no que ele realiza. Quando nos comportamos com elevação ética realizamos a obra de Deus, realizamos um agir que Deus pode assumir como seu¹¹.

Uma vez que o critério último das opções moralmente boas é sempre a busca do bem último (Deus), toda a ação que é feita a partir de uma atitude boa, que é fonte de felicidade, que respeita a humanidade e que respeita a criação, coincide com a vontade salvífica de Deus. Por outras palavras, o que realizamos com amor torna-se também ação do amor de Deus no presente da nossa história. O agir moral do cristão é visto como uma realidade teândrica: não é apenas sinal do nosso amor para com Deus, mas é expressão do agir de Deus no mundo.

Os textos do Novo Testamento, com as suas prescrições morais e as suas referências éticas, pretendem orientar o agir para o integrar na nova relação com o Deus de Jesus Cristo e de encontrar expressões da nova identidade dos batizados, procurando deste modo apresentar uma “vida nova em Cristo”. Na referência a Jesus Cristo descobre-se a novidade do homem. Esta novidade, ou originalidade, é característica daquele que é renovado, ou recriado, pela graça de Deus; é o homem salvo em Cristo. É sobre estes pressupostos fundamentais que deve assentar toda a reflexão cristã acerca da conceção da vida humana e da moralidade humana.

Uma vez que a ética e a verdade moral têm como referência a realização humana da pessoa e a concretização de uma vida boa, e que pela fé, Jesus Cristo é revelação do homem novo e recria pela graça todos os seres humanos, podemos afirmar que o crente que procura uma vida moralmente reta realiza também desse modo a sua pertença a Cristo. “Praticando a vida moral por ação do Espírito, descobrimos que a vida boa para nós e com os outros é possível, pois, em Jesus Cristo, Deus permite-nos acreditar em nós mesmos e torna-nos capazes de transformar este mundo segundo o seu desejo”¹².

¹¹ Cf. PRÉTOT, *La liturgie*, 157.

¹² CONFÉRENCE DES EVÊQUES DE FRANCE, *Proposer la foi*, 25.

4.2. Da existência responsorial a uma vida em responsabilidade

Sabemos que a pessoa é por natureza um sujeito com responsabilidade e é isto que faz dela um ser moral. Não existe vida moral se não existir capacidade e condições de responsabilidade: um ser humano que não consegue responder pelos seus atos é considerado irresponsável, incapaz de exercer um autêntico ato moral. Uma ação responsável é aquela pela qual podemos responder, para a qual temos razões.

A fé reforça esta convicção, dando razões novas e horizontes mais vastos a essa capacidade e exigência de responsabilidade que é marca distintiva dos seres pessoais. Na medida em que os recursos da fé sugerem concepções globais e valores fundamentais, e que a vida da comunidade cristã concretiza modalidades dessas convicções, os indivíduos são ajudados a apropriarem-se de princípios e valores morais, de tal forma que possam tomar opções verdadeiramente pessoais e responsáveis.

Também numa perspectiva cristã, a moralidade só é possível por pessoas dotadas de responsabilidade própria, capazes de encontrar razões para as suas opções. O modo de existência “responsorial”, próprio da pessoa crente, daquele que professa e celebra a fé, aponta para uma responsabilidade moral: na medida em que a nossa vida é sempre perante alguém (Deus e os outros), surge em nós uma capacidade e uma exigência de responder pelo nosso comportamento, de justificar as nossas opções, de dar razões das atitudes. Na fé, a responsabilidade ética é vista como resposta a Deus e resposta aos homens e mulheres do mundo em que vivemos.

A tarefa da comunidade cristã, enquanto espaço de vida e de celebração da fé, consiste, portanto, em “moralizar” o sujeito, isto é, em ajudá-lo a agir como sujeito moral da sua vida, como senhor responsável dos seus atos, capaz de uma atitude dialogal com os outros que fazem parte do seu espaço de vida e de fé. Neste sentido, “moralizar” o sujeito é torná-lo capaz de agir com responsabilidade, de garantir que a sua intencionalidade não se dilua nos projetos coletivos. É, por isso, pertinente dizer que a verdadeira questão ética é a possibilidade de a pessoa assumir a sua própria humanidade, naquilo que a realiza e a distingue¹³. A vivência da fé cristã potencia, sem dúvida, o crente para responsabilmente preservar a sua identidade no meio da complexidade de um mundo que frequentemente impõe modelos e

¹³ Cf. J. L. SOULETIE, *Catéchèse, initiation chrétienne et formation éthique des sujets*, in: *Revue d'éthique et de théologie morale* 251 (2008), 163-173, 172.

comportamentos que são assimilados pelos indivíduos, sem que sejam submetidos a uma instância crítica de juízo ético.

4.3. Da celebração comunitária a uma moral relacional

Os elementos fundamentais do cristianismo são comunitários e interpessoais: a profissão da fé, a celebração dos sacramentos e as orações litúrgicas, a estrutura eclesial, a vivência dos mandamentos fundamentais (o amor a Deus e ao próximo), o anúncio do Evangelho. Dizemos, por isso, que a identidade cristã supõe um espaço comunitário. Centrando-nos na dimensão celebrativa, podemos afirmar que a liturgia é um espaço comunitário privilegiado para adquirir uma identidade moral. O crente encontra-se sempre em atitude dialogal, tanto na celebração e na vivência da fé como na procura do bem e da verdade. A fé cristã promove, pois, o crescimento de uma verdadeira autonomia moral da pessoa, em contexto comunitário, na abertura aos outros e ao Outro: “Na sua busca do bem e na sua não-possessão da verdade, a autonomia lança precisamente um apelo para o reencontro”¹⁴.

A dimensão comunitária da fé, que supõe entender a vida pessoal como coexistência, recorda-nos que a dimensão social dos humanos é expressão do seu ser imagem de Deus. Ser humano é fazer parte de uma comunidade, é estar numa rede de relações interpessoais, com dependências mútuas, é viver num estilo relacional e com as implicações sociais de pertencer a diversos grupos e comunidades. Isto mostra-nos não só que o homem necessita de outros para se humanizar, mas que, como indivíduo, tem de construir espaços comunitários verdadeiramente habitáveis para todos os homens. Do ponto de vista ético surgem como consequência as exigências de solidariedade, de compromisso com o bem comum, de uma moral com consequências político-sociais. Além disto, também os diversos aspetos pessoais da vida moral têm necessariamente referências comunitárias, desenvolvem-se a partir de convicções fundamentais procuradas pelos grupos humanos e pelas comunidades em que os indivíduos se situam.

Este aspeto é bem explicado num texto dos bispos franceses sobre a vivência da fé na sociedade atual: “A moral ligada à fé reencontra uma dimensão comunitária. Porque a subjetividade moral inspirada pelo Espírito,

¹⁴ E. GAZIAUX, Le débat sur l'autonomie en morale: approche philosophique et théologique, in: A. HOLDEREGGER – J.-P. WILS (Hg.), *Interdisziplinäre Ethik. Grundlagen, Methoden, Bereiche*, Herder, Freiburg 2001, 53-74, 71.

mesmo naquilo que ela tem de mais íntimo, reenvia para a comunidade animada pelo Espírito, para a Igreja. O sujeito cessa de ser um sujeito fechado sobre si mesmo numa autonomia fechada, para entrar no sujeito novo que é Cristo. 'Ser em Cristo' supõe sempre ser com os irmãos e as irmãs na fé. Da Igreja recebemos encorajamento, formação, e mesmo orientações para o nosso comportamento. Toda a comunidade cristã é um espaço de discernimento da retidão cristã das decisões. Para estar seguros de responder na nossa vida aos apelos do Espírito de Cristo, temos necessidade de verificar junto da comunidade habitada pelo Espírito como se manifestam os frutos do Espírito: 'amor, alegria, paz, paciência, benignidade, bondade, fidelidade, mansidão, autodomínio' (Gl 5, 22-23)¹⁵.

Neste contexto, um dos desafios da comunidade cristã é ser espaço de crescimento da maturidade moral, proporcionar referências para o discernimento ético, identificar práticas que possam concretizar a vida da fé e um comportamento moralmente elevado. Por outras palavras, a comunidade cristã tem de ajudar os indivíduos a desenvolverem uma autonomia relacional, a serem sujeitos da sua própria vida moral, integrando no seu processo de discernimento ético os recursos das comunidades de que fazem parte: a reflexão ética e os ideais de vida boa, as expressões mais humanizantes da cultura em que vivem, a experiência do passado e dos seus contemporâneos, os princípios e valores universalmente reconhecidos, as convicções fundamentais que brotam da fé e as orientações da comunidade crente de que fazem parte.

A exigência moral dos cristãos supõe, pois, o espaço comunitário não só porque apela a um compromisso interpessoal e social, mas também porque a descoberta dos valores morais e o caminho da racionalidade ética são feitos num espaço comunitário, com referências interpessoais. A procura da verdade moral por parte de cada indivíduo tem de ser confrontada com as perguntas e respostas que a sua comunidade humana e a sua comunidade de fé vão encontrando.

4.4. Conhecimento de Deus e reconhecimento dos limites humanos: uma moral frágil

As celebrações cristãs, enquanto encontro entre Deus e os homens e mulheres de fé, exigem o confronto com a própria fragilidade humana. O

¹⁵ CONFÉRENCE DES EVÊQUES DE FRANCE, *Proposer la foi*, 71.

reconhecimento da criaturalidade humana leva-nos a olhar para as nossas possibilidades e limites, para a nossa dignidade e fragilidade. É constitutiva de uma visão cristã do homem a consciência dos seus aspetos positivos e negativos: bem e mal cruzam-se na existência humana, capacidades e limites, bondade e maldade moral, possibilidades realizadoras e capacidades destrutivas.

Do ponto de vista cristão não podemos falar de vida moral e de educação ética sem admitir a realidade do pecado, sem reconhecer a possibilidade que o ser humano tem de ultrapassar os limites do razoável para destruir o mundo e as relações humanas, para assumir atitudes fratricidas e para se destruir a si mesmo.

No Génesis (3 e 11) aparece o pecado como consequência do desejo de o homem ser como Deus e de não considerar as suas próprias fronteiras. O pecado é visto como rutura com Deus e negação da dignidade humana. A conceção teológica de pecado tem sempre um alcance antropológico e supõe destruição das possibilidades de realização do ser-homem. O ultrapassar dos próprios limites significa uma destruição do próprio homem¹⁶. O relato do dilúvio (Gen 6,5 – 9,29) exprime esta consciência de que a humanidade se pode colocar em perigo, de que não existe realidade sem catástrofes¹⁷.

A afirmação teológica do mal moral não é um mero olhar pessimista sobre o ser humano, mas o estimular de uma voz crítica por parte do pensamento teológico e ético. A história recente mostra que as conquistas técnicas e científicas se podem virar facilmente contra o próprio homem e ser usadas de uma forma destrutiva ou manipuladora da dignidade humana. O mesmo se diga de muitos estilos de vida e de opções individuais.

A consciência dos limites dos seres humanos e do potencial destrutivo que as opções humanas têm integra-se no contexto de fé e de celebração do crente. Ele sabe que o mundo e cada pessoa estão sob o olhar de Deus – um olhar de misericórdia, que renova todas as coisas. Na medida em que a ação litúrgica é uma “epifania” do olhar de Deus sobre cada um de nós e

¹⁶ Cf. W. KRAUS, *Christen und Juden vor den Herausforderungen neuer Technologien*, in: W. KRAUS (Hg.), *Bioethik und Menschenbild bei Juden und Christen. Bewährungsfeld Anthropologie*, Neukirchener, Neukirchen 1999, 6-16, 11.

¹⁷ Cf. a interpretação de C. WESTERMANN, *Genesisi. Commentario*, Piemme, Casale Monferrato 1995, 77-78.

sobre a humanidade, ela conduz o crente a passar de um olhar distorcido de si mesmo e de toda a realidade, para o olhar de Deus¹⁸.

Aceitar os limites, físicos e morais, da existência humana é condição básica dos nossos juízos morais, da educação moral e das opções no campo da ética. Os limites pessoais, as estruturas sociais desumanizantes e as diversas formas de pecado condicionam e distorcem as decisões pessoais e mesmo as atitudes dos indivíduos. Por isso dizemos que a moral cristã não é tanto uma “moral ascética”, centrada no esforço próprio para atingir a perfeição, mas é sobretudo uma “moral receptiva”, que assenta no reconhecimento da própria debilidade e na aceitação da força do Senhor ressuscitado e da ação do seu Espírito¹⁹.

4.5. O caráter profético da celebração da fé e a distância crítica da ética cristã

Tal como a fé não põe de lado a razão, uma atitude religiosa não exclui um espírito crítico. Pode mesmo afirmar-se que a consciência religiosa é a forma mais remota de consciência crítica²⁰. A fé, como confiança, não significa convicção acrítica ou decisão irracional, está aberta para argumentar e buscar fundamentos, para explicar e dar razões. A fé inclui um potencial crítico fundamental.

Tal caráter crítico do pensamento religioso surge claramente nos livros bíblicos, tanto nas imagens de juízo, como nas críticas proféticas, ou nas visões apocalípticas: questiona-se abertamente a religião instituída, os deuses adorados, a imagem de Deus vigente, as estruturas sociais e religiosas. Paradigmático neste contexto bíblico é o comportamento crítico de Jesus Cristo perante a autoridade religiosa do seu tempo. Toda a religião se ocupa com a divindade, que é por definição o totalmente santo, a transcendência absoluta, o totalmente outro perante todas as manifestações do nosso mundo. A consciência religiosa é a consciência desta diferença, é a afirmação do caráter não absoluto de cada realidade. Nesta tradição, a teologia só

¹⁸ Cf. P. PRÉTOT, *La liturgie*, 161.

¹⁹ As expressões e a ideia são de X. THEVENOT, Liturgie et morale, in: *Études* 356 (1982), 829-844.

²⁰ Cf. M. SECKLER, Theologie als Glaubenswissenschaft, in: W. KERN (Hg.), *Handbuch der Fundamentaltheologie*, Vol. 4, Freiburg 1988, 179-241, 231. Diz o Autor: “A religião é no seu fundamento uma forma da consciência crítica”. Sobre as funções da tarefa crítica da teologia cf. 237-240.

Professar, celebrar e viver a fé

pode preservar a sua identidade se conservar simultaneamente a sua consciência crente e crítica, numa interação recíproca e criativa.

Também a liturgia e a oração cristã têm uma força profética, na medida em que, enquanto atos de culto, não só exercem uma ação no coração dos crentes, mas também implicam que se reconheça o conteúdo dos ritos como critério da própria vida. O Papa Paulo VI aborda esta dimensão da liturgia da seguinte forma: “Cada rito é um ato de culto que se exprime sensivelmente, por isso é também um sinal, um símbolo, uma expressão de um pensamento religioso que parte do coração, se exterioriza para subir ao mundo divino e daí desce para retornar ao coração, enchendo-o de santos pensamentos bem como de graças e efusões divinas. Assim deve ser o nosso culto ritualizado. Procuremos que seja sempre assim; nunca vão, nunca retórico, nunca supersticioso. Da *lex credendi* passamos à *lex orandi*, e esta reconduz-nos à *lex operandi et vivendi*”²¹.

Para que não seja mero refúgio intimista, nem um espaço onde se procura confirmação das próprias convicções, temos de deixar que as celebrações litúrgicas não percam o seu potencial crítico, a sua força profética: antes de mais perante os que nela tomam parte, mas também para que eles sejam presença profética no mundo em que vivem. Baseados na constituição conciliar sobre a liturgia, *Sacrosanctum Concilium* (n. 2), podemos afirmar que “a liturgia se eleva a metáfora e proclamação do significado profético da vida cristã, já que a liturgia é ao mesmo tempo humana e divina, presente no mundo e simultaneamente peregrina”²².

Este carácter marcadamente profético da fé cristã e das celebrações litúrgicas reflete-se na ética cristã. Na medida em que a religião é espaço privilegiado das interrogações fundamentais e em que para o crente a realidade histórica não coincide com o projeto de Jesus Cristo, a ética pensada em chave cristã manifesta-se com todo o seu espírito crítico.

Esta função crítica, ou profética, da ética cristã terá de contribuir para trazer à luz do dia interesses menosprezados, pôr em causa sistemas estabelecidos, reclamar direitos alienados, integrar sujeitos excluídos e abordar temas importantes esquecidos.

²¹ PAULO VI, Discurso na tradicional cerimónia de oferta das velas, 2.02.1970.

²² P. ZOVATTO, *Storia della spiritualità italiana*, Città Nuova, Roma 2002, 600.

O facto de que nenhum modelo histórico-social coincida com os modelos propostos pela fé leva a nunca aceitar nenhum como definitivo. A moral cristã rejeita todas as formas de absolutização no presente e recusa absolutizar o presente pondo em causa o futuro ou esquecendo a eternidade.

Este lado crítico da ética leva-a ainda a questionar os consensos gerados e a ter uma agenda de reflexão não marcada pelo politicamente correto. O seu objetivo é ajudar a ir mais longe na construção de um mundo onde o homem se possa realizar em todas as dimensões constitutivas da sua existência, a integrar todos os elementos indispensáveis para um desenvolvimento orientado para a plenitude, a criar espaços de justiça onde o viver de alguns não seja pelo preço da dignidade de outros.

5. Conclusão

O primeiro e fundamental desafio para uma ética cristã é deixar que a experiência da fé seja relevante e significativa para a vida moral. A fé deve marcar uma diferença e constituir um valor acrescentado, tanto à reflexão ética como à própria vida moral. Além disso, deve ser fonte de significado, recurso hermenêutico, horizonte de sentido, estímulo de motivação, referência fundamental de objetivos e de conceções abrangentes. É certo que a fé e a ética são realidades de âmbitos distintos, mas nem por isso incomunicáveis. O crente não pode, por isso, ter opções morais impermeáveis à sua experiência de fé, nem pode deixar de recorrer aos elementos da sua vida religiosa para a sua reflexão ética. A inclusão das referências de fé não descaracteriza a racionalidade ética nem a isola no campo das opções confessionais, pois uma correta interação dos dois âmbitos não exclui as categorias de ordem teológica nem retira à ética a sua componente racional.

Retomamos, para concluir, a convicção que referimos no início desta reflexão: apesar de toda a importância da moralidade humana para viver a fé, a moral não é o essencial da mensagem cristã. O essencial é a ação salvífica de Deus em nós. “Porque é pela graça que estais salvos, por meio da fé. E isto não vem de vós; é dom de Deus” (Ef 2,8). Esta sim, é a palavra decisiva da mensagem cristã – salvação. O que determina a vida, para quem acredita em Jesus Cristo, é a experiência de um amor cuja gratuidade nos faz centrar n’Aquele que nos ama e não tanto no rigor moral das nossas ações.

ESCOLA

A Igreja em defesa da escola (*)

CARDEAL ANGELO BAGNASCO (**)

O Convénio de reflexão, confronto e oração, a que damos início representa a primeira etapa de um importante itinerário de análise e planificação sobre temas da *educação* e da *escola* que culminará num encontro conclusivo no próximo ano em Roma. A escola ficará valorizada, renovada e apoiada e nós estamos persuadidos de que só uma sociedade que lhe dá o devido valor, promovendo-a e apoiando-a, pode olhar com confiança para o futuro. A Igreja apoia a escola, porque está interessada numa formação integral e harmónica do indivíduo. Ela, que tem como objetivo específico o anúncio do Evangelho e o crescimento dos crentes em direção à plenitude da graça, é ao mesmo tempo “intimamente solidária com o género humano e com a sua história”¹ e por isso faz sua a questão delicada e fundamental da educação.

O desafio educativo

O tema da educação adquire hoje uma importância decisiva, tanto maior quanto mais está em contínua evolução o contexto social e económico em que estamos inseridos. A globalização, com os seus ritmos frenéticos e uma competitividade exacerbada, impõe que não se descure a atualização, a formação e a inovação, aspetos inseparavelmente ligados entre si. Uma sociedade que não invista energias económicas e humanas na escola, na formação e na inovação acaba por subordinar o homem ao trabalho e ao dinheiro, como acontece de modo dramático na financeirização da economia

(*) Conferência proferida no laboratório nacional «A Igreja pela escola», primeira etapa de um percurso de sensibilização sobre o tema da escola e da formação profissional, levado a cabo pela Conferência Episcopal Italiana, com o objetivo de promover uma reflexão sobre a importância da escola como ambiente educativo, no quadro das orientações pastorais para o decénio em curso, «Educar para a vida boa do Evangelho». Roma, 3 de Maio de 2013.

(**) Arcebispo de Génova, Presidente da Conferência Episcopal Italiana.

¹ Concílio Vaticano II, Constituição *Gaudium et Spes*, nº 1.

e na conseqüente subordinação do trabalho às finanças, aspeto que interpela fortemente o âmbito educativo.

O contexto cultural em que estamos inseridos é frequentemente marcado por um ceticismo e um individualismo que atacam os próprios pressupostos da educação, acabando por reduzi-la a uma mera transmissão de conhecimentos e capacidades técnicas. O relativismo que perpassa todo o nosso contexto social invalida qualquer juízo de valor, tornado inevitavelmente parcial e subjetivo. E assim, entregando cada caso individual à autonomia absoluta sem referências de valores objetivos que a orientem no plano ético e social, o relativismo subtrai o indivíduo à riqueza dos laços que o envolvem e limita-o a si mesmo, prisioneiro da própria liberdade sem condições.

Estes pressupostos, muitas vezes aceites sem qualquer crítica, quase como se fossem autoevidentes e indiscutíveis num contexto pluralista e democrático, põem menos em destaque o próprio conceito de autoridade que o de educação, que é iniciação à realidade total, humilde adesão da inteligência mais do que governo ou manipulação. Ora, uma geração que abdica do objetivo de oferecer uma leitura clara da realidade, renuncia de facto a educar e abandona à solidão os mais jovens que, mesmo sem saberem exprimi-lo, pedem para ser acompanhados e para terem diante de si exemplos credíveis e dignos de respeito.

A emergência educativa que estamos a atravessar não é determinada por um único problema que possa ser superado através de iniciativas ou de uma diligência isolada. De um modo geral, a nossa sociedade tem dificuldade em educar, porque durante muito tempo se sentiu recompensada pelo bem-estar atingido e pelo desenvolvimento conseguido; porque se considerou autónoma em relação às suas raízes e aos seus valores mais altos. É, pois, necessário que a sociedade no seu conjunto, sobretudo num contexto em que a educação é sempre mais concebida como transmissão de saberes destinados a um desenvolvimento exclusivamente técnico, comece a conceber-se como uma comunidade que educa, que forma pessoas e as acompanha na vida. Só se pode fazer isto se a educação for transmissão do imenso património de valores e cultura contidos na tradição, no interior de um novo contexto e de novas linguagens. Este desafio educativo é acolhido pelos bispos italianos que destinam toda uma década – a atual – precisamente a este tema. Assim, os problemas da educação e da escola são encarados como ocasião e necessidade para serem repensados e renovados.

A escola ao serviço de uma educação integral unitária

No interior deste contexto geral considera-se a realidade da escola que, embora não possa ser considerada a única instituição educativa, suporta o seu isolamento e o facto de delegarem nela toda a responsabilidade formativa, mas é, de qualquer forma, um irrenunciável sujeito educativo já que inteiramente dedicado a esse fim. São hoje numerosas as carências apresentadas pela instituição escolar que muitas vezes não consegue fazer a síntese entre as várias noções que fornece, acabando por separar “as dimensões constitutivas da pessoa, de modo especial a racionalidade e a afetividade, a corporeidade e a espiritualidade”². Uma “escola-supermercado”³, que propõe conhecimentos como se fossem produtos de igual valor entre os quais escolher, torna-se incapaz de indicar os fins que conferem significado aos meios propostos.

A fragmentação deste cenário deve ser contrariada com uma educação que ofereça uma visão elevada da vida e valorize todas as dimensões da pessoa, não apenas os aspetos técnicos e científicos, ou os emocionais, mas “o homem considerado na sua unidade e na sua totalidade, corpo e alma, o homem coração e consciência, pensamento e vontade”⁴. Provoca seriamente a nossa reflexão aquilo que J. Maritain escreve no seu texto “*Pour une philosophie de l'éducation*” (1959): “É o mal metafísico que (...) se faz sentir na profundidade do espírito e que toca mais impiedosamente os jovens, porque ainda não estão habituados a mentir a si próprios. Quero dizer o vazio, o nada completo de qualquer valor absoluto e de qualquer fé na verdade, no qual a juventude é posta pela inteligência que está no poder e por uma educação escolar e universitária que em geral (apesar de muitas exceções individuais) trai despreocupadamente a sua missão essencial. A juventude contemporânea tem sido sistematicamente privada de qualquer razão para viver. E isto é um crime espiritual”.

A desorientação evidente da escola é causada também pelo insuficiente apoio das instituições, como mostram de modo particular os cortes no pessoal e nos fundos destinados às atividades e ao equipamento. Daí a dificuldade vivida em tantos lugares pelos professores, muitas vezes desencorajados e

² Conferência Episcopal Italiana, *Educare alla vita buona del vangelo*, nº 13.

³ Comité para o Projecto Cultural da Conferência Episcopal Italiana, *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp.63-65.

⁴ *Gaudium et Spes*, nº 3.

A Igreja em defesa da escola

desiludidos, porque são pouco valorizados e não são plenamente reconhecidos como tendo uma importante e delicada missão formativa.

“Muitas das dificuldades experimentadas hoje no âmbito educativo são devidas ao facto de diversas gerações viverem frequentemente em mundos separados e estranhos”⁵. Isso provoca uma comunicação mais difícil entre educandos e educadores, além de uma relação mais complicada e fragmentada com as famílias, primeiro sujeito da formação dos filhos. É fundamental a relação entre a família e a escola. A família, frequentemente desorientada perante os novos desafios e menos apetrechada para assumir verdadeiras responsabilidades educativas, pede sempre mais à escola, fazendo-lhe exigências tanto em termos quantitativos como qualitativos. A escola assume assim, sem ter para isso os meios adequados, um papel supletivo e de apoio nos confrontos da família, numa espécie de verdadeira subsidiariedade. Verifica-se, em geral, a forte necessidade de uma maior responsabilização por parte das famílias em relação à educação dos filhos: elas devem realizar plenamente a sua missão de formação e orientação, dando vida a uma autêntica autonomia, no respeito pelo quadro escolar institucional. O Estado, pela sua parte, deve incentivar o assumir de tal responsabilidade e favorecer uma saudável autonomia, como está previsto na própria Constituição.

O direito à liberdade de educação

A Constituição italiana, de facto, reconhece à família o dever e o direito de educar e instruir os filhos segundo uma linha educativa livremente escolhida. Essa liberdade educativa concretiza-se, no plano social, na possibilidade dada a organizações e indivíduos “de instituir escolas e institutos de educação” (art.33), e a obra social destas escolas, acrescenta o texto da Constituição, deve ser apoiada pelas instituições estatais “na base do princípio de subsidiariedade” (art.118). O apoio que o Estado declara querer oferecer às escolas compreende tanto o âmbito financeiro, explicitado nas intenções de favorecer as suas atividades, como o da autonomia. Assim, a lei deve assegurar plena liberdade aos estabelecimentos privados e, aos seus alunos, um tratamento escolar equivalente ao dos alunos das escolas estatais (art.33). A paridade efetiva entre escolas estatais e escolas paritárias é de importância fundamental e é exigido hoje num contexto que frequentemente só reconhece o valor das primeiras.

⁵ *Educare alla vita buona del vangelo*, n°12.

Infelizmente a desejada realização da autonomia segundo uma plena subsidiariedade é muitas vezes dificultada por numerosos impedimentos e pela complexidade burocrática vigente no nosso sistema. Pelo contrário, uma subsidiariedade adequadamente realizada, como fruto obtido através da autonomia e da liberdade educativa, consentiria um maior grau de personalização e de subjectivização das propostas educativas e didáticas. Quanto mais as intervenções educativas forem realizadas por quem está no terreno e mais próximo das situações concretas, tanto mais responderão às necessidades reais e às verdadeiras exigências das pessoas. O carácter público da escola não implica, é urgente repeti-lo, nivelamento e homologação de todas as escolas por um mesmo modelo. Têm, sem dúvida, de existir parâmetros comuns, estabelecidos pelo Estado; mas, no interior deles, é salutar que se desenvolvam projetos, sensibilidades e iniciativas particulares sem baixar o nível e sem ceder a tendências cujo objetivo é mais suggestionar do que educar verdadeiramente. Isso não invalida as diretivas comuns, mas constitui um contributo de fantasia e de criatividade necessário para o respeito e a valorização da diversidade. A autonomia deveria permitir às escolas tornarem cada vez melhor o seu próprio papel de serviço público, mantendo-se acima de uma mera concorrência mercantil. Muitas vezes a conflitualidade entre a escola pública e a escola privada tem as suas raízes precisamente “numa visão distorcida do público, que identifica esse serviço com o Estado e esquece que ele se refere, na verdade, à dimensão política como tal, bem mais ampla que o horizonte estatal, porque está radicada numa orientação de toda a sociedade civil, no seu conjunto, para o bem comum”⁶. A dimensão pública é, portanto, reconhecida como partindo desta orientação e não da responsabilidade de uma iniciativa por parte do Estado.

O carácter público das escolas paritárias é afirmado pelo Parlamento italiano através da Lei nº 62 de 2000 que, retomando o princípio constitucional sobre a liberdade educativa agora reconhecido, determina que “o sistema nacional de educação é constituído pelas escolas estatais e pelas escolas paritárias privadas e pelas organizações locais”. Uma tal afirmação tem uma importância substancial, já que reconhece o carácter público das escolas paritárias, termo que define todas “as instituições escolares não estatais, incluindo as das organizações locais que, a partir do jardim-de-infância, correspondem às regulamentações gerais da instrução e são coerentes com a exigência formativa das famílias”⁷. Às escolas paritárias, continua a

⁶ *La sfida educativa*, 65.

⁷ Lei 62, 2/2000.

A Igreja em defesa da escola

lei, “é assegurada plena liberdade naquilo que se refere à orientação cultural e à direção pedagógico-didática”. Estes princípios são fixados no Decreto do Ministro Moratti, de 2005⁸, que estabelece a sua aplicação, fixando as condições para a atribuição dos fundos.

Apesar destes reconhecimentos e disposições positivos, permanecem diversas dificuldades no que respeita à aplicação da lei supracitada, como a incerteza da disponibilidade financeira, a lentidão na atribuição dos fundos, o excesso de prescrições e de controlos burocráticos, a ausência de cargos ministeriais com competências específicas em relação às escolas paritárias. A paridade entre as escolas estatais e as privadas deve tornar-se efetiva para evitar conflitualidades prejudiciais e fazer que entre elas se estabeleça uma relação realmente construtiva. “O confronto e a colaboração paritária entre instituições públicas, estatais e não estatais, podem contribuir eficazmente para tornar todo o sistema escolar mais ágil e dinâmico, para melhor responder à atual exigência formativa”⁹ e facilitar a escolha educativa das famílias.

O apoio económico às escolas paritárias

Devemos infelizmente constatar que, no que respeita ao proclamado direito à escolha educativa, no nosso país não é dado às escolas paritárias um reconhecimento efetivo e concreto no plano económico, apesar das disposições nesse sentido da própria Comunidade Europeia. Desde 1984, uma resolução do Parlamento Europeu estabeleceu que “o direito à liberdade de ensino implica pela sua natureza a obrigação para os Estados membros de tornar possível o exercício de tal direito também no plano financeiro e de conceder às escolas os subsídios públicos necessários para a realização das suas tarefas e para o cumprimento das suas obrigações em condições iguais àquelas de que beneficiam as instituições públicas correspondentes” (art.1,9). Esta diretiva europeia de apoio a todos os institutos públicos deve fazer refletir essa parte da nossa sociedade que se opõe ao financiamento das numerosas escolas paritárias que fornecem os seus serviços a tantas famílias no território nacional. Esta posição fundamenta-se numa errada conceção do público, como tínhamos assinalado há pouco, e também muitas vezes numa tomada de posição nos confrontos com a Igreja, considerada objeto de privilégios que subtraem energias aos recursos comuns; as escolas

⁸ Decreto Ministerial de 11 de Fevereiro de 2005, nº27.

⁹ *Educare alla vita buona del vangelo*, nº48.

católicas, na realidade, representam 70% das escolas paritárias. Semelhantes posições não consideram o contributo social das numerosas escolas dirigidas por organizações eclesiais ou não estatais, além da poupança económica – em vez de um desperdício de recursos – que elas dão à coletividade.

Encontramos um exemplo emblemático e atual na cidade de Bolonha, onde os cidadãos, dentro de pouco mais de vinte dias, serão chamados a exprimir-se através de um referendo consultivo sobre a oportunidade de eliminar as convenções comunais com as escolas paritárias de todos os géneros e graus. Os promotores da consulta apelam, como frequentemente acontece, para o artigo 33 da Constituição, segundo o qual o direito de fundar escolas e instituições de educação por parte de organizações e indivíduos deve concretizar-se “sem encargos para o Estado”. A esta tomada de posição deve-se responder, como estão a fazer importantes personalidades e associações, que no caso das escolas paritárias não se trata de um encargo para o Estado, porque embora este contribua economicamente para a sua manutenção, é muito mais importante aquilo que elas fazem poupar à coletividade por tudo o que recebem delas. Não se trata, portanto, de forma nenhuma, de um encargo pesado e por isso é inadequada a referência ao artigo em questão.

Os dados e estatísticas confirmam o que afirmámos. As escolas paritárias representam 24% das escolas italianas; a maioria são jardins-de-infância que recebem habitualmente crianças para as quais não há lugar nas estruturas estatais e nas escolas primárias. Educam cerca de 10% da população escolar, mas recebem do Estado apenas 1% da quota destinada às instituições. Além disso é conhecido de todos que, enquanto o custo médio anual para cada aluno da escola estatal se situa nos 7.000 euros, a importância correspondente a cada aluno da escola paritária é de apenas 500 euros. Multiplicando os números, o resultado é que as escolas paritárias fazem poupar ao Estado 6 biliões de euros por ano¹⁰.

O apoio efetivo e não apenas de princípio que é, com toda a justiça, reivindicado por todas as escolas paritárias, comunais, de inspiração católica ou de outras organizações, baseia-se no facto de que elas são utilizadas para fornecer um serviço a quem de outra forma não poderia tê-lo, ou a quem escolhe conscientemente a orientação educativa a oferecer aos seus

¹⁰ Fonte dos dados: MUIR, *La scuola in cifre 2009-2010*.

A Igreja em defesa da escola

filhos. Uma verdadeira subjectivização do tecido social passa por uma maior valorização da autonomia e por um adequado apoio à mesma. O meu desejo é que estes dados e as considerações que serenamente decorrem deles sejam objeto de uma reflexão atenta e concreta com o fim de fazer conhecer melhor à opinião pública a realidade e não velhos preconceitos de tipo ideológico que, na Europa, apenas no nosso país resistem obstinadamente. Está em jogo a liberdade dos pais acerca da educação dos seus filhos. Estes, depois de terem sido gerados no corpo têm o direito e pedem para ser gerados no espírito.

As perspetivas da educação cristã na Europa (*)

ETIENNE VERHACK (**)

Num artigo da revista “Esprit”¹, sob o título “*Le Déclin du Catholicisme. Adieu au Catholicisme en France et en Europe*”, Jean-Louis SCHLEGEL imputa o enfraquecimento do catolicismo ao “enfraquecimento da política e à fraqueza democrática, assim como às incertezas do laicismo”. Deixo aos cidadãos franceses o cuidado de ajuizar desta análise.

Alguns anos antes, o filósofo do Quebec Charles TAYLOR, em “*A Secular Age*”², tinha falado da fragilidade das convicções tanto seculares como religiosas. Esta última análise talvez seja mais interessante para o tema das nossas reflexões que se inscreve num horizonte mais largo do que o estritamente francês. Creio, com efeito, que o educador cristão atual nas nossas escolas católicas europeias, que ousa confrontar-se com as questões últimas, sente uma grande incerteza. Esta é inerente aos dilemas e aos paradoxos que encontra no seu caminho. Será que ele deambula com uma lanterna na mão, gritando como o louco de NIETZSCHE “Procuro Deus”³, ou que se associa a Diógenes⁴ que procurava o homem? Ou será que já se sente um pouco perdido entre numerosos colegas para quem “o mar” nietzschiano já está “completamente esvaziado”, ou “todo o horizonte” já “apagado”?

(*) Conferência proferida no Colóquio Francófono do Instituto Católico de Paris «As pedagogias cristãs na Europa – Fidelidade, Inventividade, Fecundidade», promovido pela Association Internationale de Recherche sur la Pédagogie Chrétienne, 12-13 de março de 2010.

(**) Ex-Secretário Geral do CEEC (Comité Européen do Ensino Católico).

¹ *Esprit*, nº 362, Fevereiro de 2010, pp. 78-93.

² TAYLOR, Charles, *A Secular Age*, Belknap/Harvard University Press, 2007, p.874.

³ NIETZSCHE, Friedrich, *Le Gai Savoir*, trad. Pierre KLOSSOWSKI, Club du Livre, 1957, Union générale d'éditions, col. 10/18, p. 208-210.

⁴ DIOGENE “le Cynique”, *Apophtegmes*, Vies et doctrines des philosophes illustres, Poche, 1999.

As perspectivas da educação cristã na Europa

Encontramo-nos num momento em que a identidade própria das escolas católicas na Europa é posta em questão. Uma formulação mais clara dos seus princípios de base é desejável e, além disso, colocam-se questões sobre o facto de saber se determinadas escolas ainda se enquadram realmente no seu projeto educativo.

Se nos textos da Congregação para a Educação Católica em Roma a família é mencionada como primeira responsável pela educação, constatamos no terreno que o número de divórcios aumenta nas famílias que escolhem as nossas escolas e que muitas famílias, não necessariamente as famílias separadas, põem os filhos na escola católica, delegando a educação no estabelecimento escolar. Isso vai mesmo, às vezes, até à abdicação total. As escolas católicas europeias são como uma secção da sociedade ocidental. Por isso não devemos admirar-nos por ver que elas são confrontadas com problemas como a violência, a falta de civismo, a interrupção do percurso escolar e a desmotivação dos professores...

Além disso, há o problema da imigração que coloca a escola católica subsidiada – e “aberta a todos os que subscrevem o seu projeto” – perante a enorme responsabilidade de enquadrar e de manter um equilíbrio entre esta mistura de populações, de culturas e de religiões, no seu projeto educativo. Uma boa escola e, portanto, também uma escola católica, deve educar para a coexistência pacífica na diversidade.

Foi-me pedido que pegasse também eu numa lanterna e desenhasse as perspectivas da educação cristã na Europa. A tarefa não é fácil, tendo em conta a grande diversidade das escolas católicas. A empresa é arriscada, porque mesmo alguém que tenha uma certa compreensão dessa diversidade não pode senão indicar algumas pistas e mesmo isso de forma um pouco hesitante e prudente.

CAPÍTULO I

A DIVERSIDADE DA SITUAÇÃO DAS ESCOLAS CATÓLICAS NA EUROPA

Uma primeira parte da minha exposição deve evitar que se fale com demasiada rapidez do ensino católico na Europa. É necessário, em primeiro lugar, apercebermo-nos da diversidade que isso representa. Correndo o risco

de simplificar um pouco, vou mesmo assim apresentar um panorama do ensino católico na Europa.

- **Alguns números para começar**

Existem hoje na Europa cerca de 25.500 escolas católicas, com um total de 7.600.000 alunos.

Apesar da prática da fé estar em declínio, constata-se mesmo assim em certos países grandes um ligeiro aumento do número de alunos nas escolas católicas.

É o caso da França: de 1.900.000 alunos em 2005 para 2.130.000 em 2009.

Também em Espanha: de 1.393.000 alunos em 2005 para 1.399.000 em 2009.

Na Bélgica constata-se uma ligeira diminuição na Flandres: de 744.400 alunos em 2005 para 724.000, mas um aumento de 346.000 para 354.000 em 2009 na Bélgica francófona.

Nos outros países ocidentais verifica-se em geral uma ligeira descida.

É o caso da Holanda: de 860.000 para 808.000 alunos.

Também na Escócia: de 126.000 para 119.000 alunos.

Em Portugal, de 87.000 para 67.000.

Em compensação, houve um aumento na Áustria de 68.000 para 70.200 alunos.

E também na maior parte dos países da Europa Central e Oriental:

Eslovénia, de 1385 para 1914.

Roménia, de 8330 para 8436.

Hungria, de 51.600 para 52.350.

A Polónia experimenta, no entanto, um pequeno recuo de 57.000 para 54.000 alunos.

- **Depois destes dados em números, proponho-vos uma pequena viagem através da Europa**

1. Começemos pelo **Norte**: temos escolas ecuménicas católicas/protestantes na Dinamarca (22) e na Noruega (4), com subsídios parciais do Estado (os pais cristãos pagam entre 20 a 25% das despesas) ou escolas católicas homogéneas na Suécia (3), mas igualmente com subsídios parciais do Estado. Além disso, na Suécia é proibido ensinar religião durante as horas de aulas.

2. Os países da **Europa Central e Oriental** conheceram um aumento enorme e rápido do número das suas escolas católicas depois da queda do muro, com um bom financiamento pelo Estado na Lituânia, na Polónia, na Hungria, na Eslováquia, na Eslovénia e na República Checa. Há, no entanto, mais problemas na Roménia, na Croácia, no Kosovo e na Bósnia-Herzegovina. Nestes dois últimos países sentem-se ainda as consequências da guerra civil e pode-se falar de uma paz armada com uma coabitação difícil entre muçulmanos e cristãos, porque as religiões representam pertenças e laços políticos demasiadamente fortes.

Em todos estes países – com a exceção da Bósnia-Herzegovina e do Kosovo – encontram-se ainda escolas católicas que têm um público e um pessoal de direção compostos de forma homogénea pelas escolas católicas. Em países como a Polónia, a Croácia e a Hungria, há ainda um número bastante grande de sacerdotes, religiosas e religiosos que ocupam funções de direção e se encarregam de tudo aquilo que diz respeito à pastoral escolar. Mas o número de vocações diminuiu fortemente nestes últimos anos. Os leigos não estão suficientemente formados, o que é triste, porque uma parte do pessoal docente atual foi formado em universidades comunistas e não receberam senão algumas noções sumárias de catequese paroquial.

Ouve-se cada vez mais a queixa de que os docentes já não vivem fora da escola aquilo que exprimem no interior dela. Há diversas razões para isso. Limitar-me-ei a apresentar três: há a secularização que também se desenvolveu dentro dela. Nesses países a sociedade tornou-se, como entre nós, mas sem dúvida três vezes mais depressa, uma sociedade de consumo. Como consequência destas duas tendências, nota-se também uma individualização crescente. Mas por outro lado há uma jovem geração de docentes que exprime ainda fortemente a sua fé e que ainda consegue motivar uma parte dos alunos das nossas escolas em ordem a uma atitude comprometida, a jornadas ou dias de reflexão e peregrinações.

Finalmente, para terminar a panorâmica dos países da Europa Central e Oriental, notemos que novas escolas católicas estão agora a ser criadas na Albânia.

3. Abordo agora os **países anglo-saxões**. Na Irlanda, as congregações religiosas tinham, até há pouco, quase o monopólio do ensino primário – não havia escola primária pública – e ainda há um ano ocupavam, juntamente com as dioceses e também separadamente, uma posição importante naquilo

que se refere ao ensino secundário. O rápido crescimento económico, que estacionou entretanto, provocou junto da população católica tradicional irlandesa uma pulsão de consumo e uma individualização. A imigração crescente que estava ligada ao desenvolvimento do emprego diversificou a sociedade e, nalgumas regiões, os católicos foram reforçados com polacos e lituanos.

A secularização súbita e rápida na Irlanda, a crise das vocações e, nestes últimos anos sobretudo, os escândalos da pedofilia fizeram vacilar o pilar católico pela base. A Igreja foi apanhada de surpresa. A imagem da escola católica ressentiu-se muito com isso.

A escola católica na Grã-Bretanha vai bem, com formações diocesanas e interdiocesanas na Inglaterra e no País de Gales. O problema mais urgente aí é a falta de candidatos para o posto de diretor de estabelecimento. A Escócia é um país interessante pela sua reflexão contínua sobre a defesa da identidade, apoiando-se nas universidades para uma boa formação e em colaboração com o programa nacional para uma escola de qualidade.

4. A Holanda, a Bélgica e o Luxemburgo, países onde outrora as escolas católicas davam o tom em matéria de experiência da identidade, conhecem hoje uma enorme pluralização. O financiamento completo pelo Estado acompanha uma margem quase inexistente para a admissão dos alunos. Na Holanda, o secretariado nacional praticamente desapareceu do mapa e os sindicatos das direções dos estabelecimentos têm de facto o poder na mão, o que levou nestes dois últimos anos a negociações extremamente difíceis entre a Conferência Episcopal e os responsáveis das instâncias do ensino católico. O ensino da religião foi remodelado, tornando-se uma série de aulas de culturas religiosas. Mas essa decisão é atualmente posta em questão e não sabemos em que sentido se caminha: na direção querida pelos bispos ou na que pretendem os sindicatos das direções.

O ensino católico na Bélgica ainda experimenta uma forte afluência com 67% da população escolar na região flamenga e 52% na região francófona. Pode-se compreender que, se as escolas católicas são uma secção da sociedade, também se encontra nelas uma enorme pluralidade de culturas, religiões e filosofias. O limiar financeiro para os alunos de meios economicamente fracos é baixo, creio que mais baixo que em França. A situação no Luxemburgo é muito semelhante à da Bélgica.

Mas a questão central que se coloca na Bélgica é a de saber quanto tempo ainda se poderá contar com um número suficiente de diretores e sobretudo de docentes cristãos para serem o fermento da massa nestas comunidades escolares multiculturais e multirreligiosas. Sublinho a presença de 70, 80 e até 90% de crianças muçulmanas nalgumas escolas em Bruxelas, ou na antiga região mineira do Luxemburgo. Uma outra questão diz respeito à pressão política para dar a prioridade, também no seio das escolas católicas, à socialização dos alóctones. Cria-se assim, como acontece atualmente, a tensão entre diversidade e identidade.

No que se refere à França, calculo que não seja necessária a minha explicação para conhecerem a situação existente nas escolas católicas.

5. Olhemos agora para os países do **Sul**: Grécia, Itália, Malta, Espanha e Portugal.

A primeira coisa que chama a atenção é a total ausência de subsídios oficiais na Grécia. As escolas aí existentes são escolas franco-helénicas, pertencentes a congregações religiosas, que proporcionam um ensino privado a 90% de crianças ortodoxas-gregas, com um pessoal ortodoxo-grego também correspondente a 90%. Estas escolas cristãs experimentam os problemas de qualquer empresa privada moderna.

Na Itália só o ensino primário é subsidiado numa percentagem de 50% e o ensino secundário é, em grande parte, privado. É por isso que o público das escolas católicas provém principalmente dos meios mais abastados; e não se vê grande diferença, naquilo que se refere às convicções e às crenças, entre os pais que confiam os seus filhos à escola do Estado e aqueles que os confiam à escola católica. Isso provoca também que muitos dos bispos se mostrem muito prudentes no que respeita a apoiar abertamente as escolas católicas na sua diocese visto que uma parte tão grande dos crentes optou pela escola pública. Todos os governos, tanto os comunistas como os de direita, exploraram esta situação com a tão conhecida verve italiana.

Em Espanha, onde como em França, a escola católica acolhe 20% da população escolar, o financiamento é bom, mas as relações entre o governo socialista do Sr. Zapatero e a Igreja de Espanha são particularmente tensas no que toca às questões éticas, mas também no que diz respeito ao ensino da religião, anteriormente obrigatório tanto no ensino público como no ensino católico. A introdução de uma disciplina respeitante à cidadania que, numa primeira fase, se parecia demasiadamente com uma ingerência ideológica,

também dividiu a sociedade espanhola e criou fortes tensões entre uma importante associação de pais, apoiada pelo *Partido Popular*, que apoia também a Conferência Episcopal e o Secretariado Nacional das escolas católicas (em Espanha, são sobretudo escolas de congregações) que tinha optado pela negociação. Desde então, essas negociações alcançaram um resultado positivo a favor do conteúdo católico das aulas. Mas a obrigação de ensinar a religião na escola pública foi, apesar de tudo, anulada; há também uma ligeira diminuição do número de horas de religião na escola católica e a *missio canonica* já não tem de ser pedida de novo todos os anos. Estas linhas de fraturas vão levar tempo a apagar-se, porque ficaram feridas profundas.

No que se refere a Portugal, os bispos deram a prioridade, depois da Revolução dos Cravos, nos anos 70, às paróquias, o que significou um perpetuar do ensino privado católico. Posteriormente, o enorme interesse das escolas católicas foi, mesmo assim, reconhecido pelos bispos, mas os subsídios permanecem fracos e, até ao ano passado, havia pouca dinâmica para desenvolver uma formação contínua adequada dos docentes apesar do país possuir importantes institutos superiores católicos. Convém dizer aqui que o CEEC (Comité Europeu do Ensino Católico), em cooperação com a FERE-CECA (o Secretariado Espanhol para o Ensino Católico), conseguiram modificar favoravelmente a situação.

Finalmente, Malta ainda vive, em matéria de ensino católico, realmente na sua ilha, com um ensino tradicional confiado às congregações, sem grande estrutura de direção.

6. Se nos debruçarmos agora sobre **a Alemanha, a Áustria e a Suíça**, constatamos que na Alemanha e na Áustria os laços da escola católica com as dioceses e com as congregações são muito fortes. O financiamento do Estado pode variar entre 90 e 50% segundo os *Länder*. Pode-se, por isso, compreender que os pais católicos que querem pôr os seus filhos na escola católica devem, por vezes, ter os meios necessários para isso.

Na Áustria a lei obriga a oferecer aos alunos um ensino da sua própria religião, mesmo no seio das escolas católicas, o que levou a Igreja a criar em Viena um instituto de formação multirreligiosa para os professores de religião.

As perspetivas da educação cristã na Europa

A Suíça conhece a mesma situação que a Grécia e, parcialmente, que a Itália: o problema de uma escola católica não subsidiada (exceto em dois cantões) que tem grandes dificuldades para continuar a existir como uma empresa privada. Devo referir desde já que voltarei mais tarde a esta problemática, porque havemos de ver que a privatização é uma das perspetivas possíveis para a escola católica. A situação na Suíça, como na Grécia e na Itália, ensina-nos que, por mais interessante que seja um empreendimento, ele pode também ser arriscado.⁵

CAPÍTULO II

A PERSPETIVA DOS DIFERENTES PERFIS POSSÍVEIS DA ESCOLA CATÓLICA

Como podemos formular perspetivas nesta diversidade e complexidade, ligadas a influências religiosas, culturais, históricas e legais? Repito que a minha formulação de perspetivas é feita para o conjunto da Europa e não a partir de ou para a França, por mais interessante e rica que possa ser a situação francesa.

A fim de evitar tanto quanto possível lançar-me em conjeturas vagas, vou partir de duas análises que foram elaboradas na Universidade Católica de Lovaina, por um lado pelo Professor Lieven BOEVE⁶ e, por outro, pelo Professor Didier POLLEFEYT⁷. Este último combinou a análise do seu colega BOEVE com os modelos elaborados por colegas holandeses, Wim ter HORST⁸ e Chris HERMANS. Elaborou esta síntese em colaboração com o ensino de Melbourne, na Austrália, que conhece uma situação bastante análoga à da Europa. Este capítulo é inteiramente baseado no artigo "*Identiteit van Scholen in Beeld gebracht*" (A Identidade das Escolas colocada em Imagem).⁹

⁵ Estão disponíveis informações complementares no sítio Internet da CEEC www.ceec.be na rubrica PUBLICATIONS & DOCUMENTS.

⁶ O Professor Lieven BOEVE é o deão da Faculdade de Teologia da Universidade Católica de Lovaina onde é professor de Teologia Sistemática.

⁷ O Professor Didier POLLEFEYT é professor de Teologia Pastoral na Universidade Católica de Lovaina.

⁸ Prof. Wim ter HORST, "Wijs me de weg. Mogelijkheden voor een christelijke opvoeding in een post-christelijke samenleving" (Montre-moi le chemin. Possibilités pour une éducation chrétienne dans une société post-chrétienne – Trad. CEEC). Kampar, ed. Kok, 1995.

⁹ POLLEFEYT, Didier e BOUWENS, Jan M.A., *Identiteit van Scholen in Beeld gebracht, Empirische methodologie voor kwantitatief onderzoek naar de katholieke identiteit van een onderwijsinstelling*, publicado inicialmente com o título *Identiteit in Diversiteit. Inspiratie voor Katholieke Lerarenopleidingen*, LICAP, Bruxelas, 2009, ISBN 978-90-6858-808-8. Ver também o sítio da Internet THOMAS: www.kuleuven.be/algemeen/actualiteit/visie/identiteit_onderwijs/artikel

O Professor POLLEFEYT consegue assim descrever quatro tipos de escolas católicas, ou quatro modelos cognitivos. A minha experiência de quinze anos de trabalho a nível europeu diz-me que a situação das escolas católicas corresponde em todos os países a uma situação em que se misturam, segundo tonalidades muito variadas, as quatro pistas indicadas. Todos vós sabeis, em França, que uma escola católica de Vendée não tem com certeza a mesma cor que uma escola católica dos arredores de Marselha. Evidentemente, a importância desta análise reside na abordagem, no acompanhamento e na formação dos quadros e do pessoal que serão colocados nas escolas. Estou convencido de que uma diversificação de acordo com o perfil das escolas católicas vai ser cada vez mais necessário na gestão nacional e sobretudo nas formações propostas.

Segundo o Professor Lieven BOEVE, a sociedade em mutação põe-nos em contacto com a secularização, a pluralização e a capacidade de evitar o tradicionalismo.¹⁰ Cristianismo e cultura já não coincidem nem sequer na maior parte dos nossos estabelecimentos escolares.

Enquanto teólogo, Lieven BOEVE analisa a diversidade existente segundo uma abordagem sistemática e encontra assim quatro respostas de um tipo ideal de escola:

- (1) O regresso a uma situação confessional institucional.
- (2) A secularização institucional.
- (3) A educação para os valores cristãos.
- (4) A recontextualização ou o desenvolvimento da identidade num contexto plural.

Um outro modelo muitas vezes citado é o Quadrado da Identidade dos professores holandeses Wim ter HORST, pedagogo, e Chris HERMANS, teólogo. Trata-se de uma tipologia sobre as opções pedagógicas fundamentais das escolas cristãs num contexto secularizado. Ter HORST distingue dois desafios para a escola:

- (1) Gerir a **pluralidade** crescente no exterior e no interior da escola.
- (2) Viver a **identidade** confessional específica da escola.

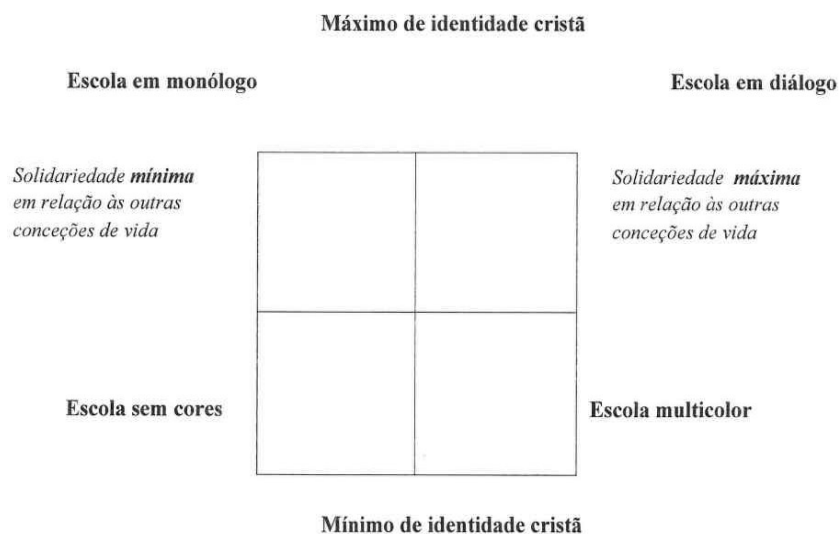
¹⁰ BOEVE, Lieven, "Katholieke" universiteit: vier denkpistes, in *Ethische perspectieven*, 10/4 (2000), pp. 250-257 (*Université "catholique": quatre pistes de reflexion*, in *Perspectives éthiques* – Trad. CEEC).

As perspetivas da educação cristã na Europa

O primeiro desafio, o da pluralidade, requer uma atitude de solidariedade em relação às diferenças, face às diferentes concepções de vida. O segundo desafio procura dar forma a uma identidade própria da escola. A combinação destes dois elementos, solidariedade e identidade, define para Win ter HORST e HERMANS o perfil identitário da escola.

O Prof. POLLEFEYT combinou os quatro tipos de escolas distinguidos pelo Prof. BOEVE e as respostas dadas pelas escolas aos desafios formulados por Win ter HORST e HERMANS. Chega assim à formulação de quatro paradigmas: (1) a escola em monólogo, (2) a escola em diálogo, (3) a escola sem cores e (4) a escola multicolor.

Este modelo foi apresentado de forma esquemática pelo Prof. POLLEFEYT e foi igualmente desenvolvido como um instrumento empírico no projeto de pesquisa sobre o ensino católico de Melbourne. Trata-se aqui da escala chamada “Victoria”.¹¹



¹¹ POLLEFEYT, Didier & BOUWENS, J., *De Post-Kritische Geloofchaal, De Melbourne School van de Victoria Schaal "for dummies"*, (L'échelle post-critique de la foi. L'école de Melbourne et l'échelle "Victoria", pour les nuls – trad. CEEC), não editado, Lovaina, 2009.

Em resumo, segundo POLLEFEYT, é possível elaborar as quatro pistas indicadas por BOEVE como quatro estilos cognitivos de escola. A partir do estilo cognitivo que adotam, os educadores retêm informações no seu ambiente e agem ou reagem a partir delas. O estilo cognitivo vai determinar o ângulo segundo o qual os educadores agem.

É, evidentemente, uma tipologia. Isto quer dizer que nenhum estabelecimento escolar é um tipo puro, mas apresenta sempre uma forma mista com a predominância de um dos estilos escolares. De acordo com a preponderância de um só estilo, a escola tem uma preferência por uma forma bem determinada de “identidade na diversidade”. Isto concretiza-se em decisões. Os estilos cognitivos serão comparados com o modelo de Win ter HORST.

1. Primeiro estilo cognitivo da escola: a secularização e/ou pluralização

Desafiada pela diversidade e pela pluralidade na sociedade e na própria escola, uma escola pode escolher abandonar a identidade religiosa cristã que lhe é própria.

No interior deste estilo são possíveis diferentes posições:

- (1) Uma escola que já não é explicitamente cristã ainda pode continuar a definir-se naquilo que se refere à sua concepção de vida. Uma escola pluralista pode fazer um esforço para dar todas as hipóteses à diversidade para se desenvolver. “Nessas escolas pode desenvolver-se um projeto educativo que já não é exclusivamente cristão e se torna decididamente pluralista, formando intelectuais numa perspectiva alargada, para estarem aptos a participar na sociedade atual e na cultura da pluralidade de concepção da vida”.¹²
- (2) Escolhendo uma neutralidade explícita remete-se o debate sobre as concepções de vida para a esfera do indivíduo. Este debate deixa, portanto, de ter lugar na escola. Este cenário apresenta a extinção de todos os símbolos, ritos e práticas. O pano de fundo e a inspiração católicos já não se exprimem no edifício, no ensino, na organização da formação dos professores.

¹² BOEVE, Lieven, “Katholieke” universiteit: vier denkpijlers, in *Ethische Perspectieven*, 10/4 (2000) 250-258, p. 252.

Se se relacionar este estilo de secularização e de pluralização com “a escola sem cores” e “a escola multicolor” de Wim ter HORST e Chris HERMANS,

- (1) A escola sem cores apresenta um ambiente secularizado e plural em que se é “neutro”. Esta escola exprime-se como acessível e aberta à especificidade de cada indivíduo, mas prefere não exprimir publicamente concepções de vida. Aqui a concepção da vida pertence à esfera do indivíduo e não deve ser levada em conta no contexto da escola.
- (2) A escola multicolor abre-se de maneira tolerante a **todas** as espécies de concepções de vida e de religiões. Esta abertura é enquadrada numa missão filosófica. Uma escola multicolor já não vai exprimir uma preferência por uma única perspetiva religiosa. A partir desse paradigma, dá-se ainda muita atenção à “solidariedade” ou à “diversidade” e isso em oposição com o paradigma da escola sem cores. Escolhe-se aqui uma perspetiva filosófica desligada de uma visão religiosa do homem e do mundo. O facto de estar atento à inspiração cristã ou a um projeto educativo católico é experimentado como perturbante ou como constituindo uma falta de respeito pelos crentes de outras confissões. Assim, escolhe-se a pluralidade interna.

2. Segundo estilo cognitivo da escola: O regresso a uma situação confessional institucional

Um segundo estilo cognitivo de escola, que se opõe totalmente ao primeiro, responde à diversidade abrindo-se enquanto escola católica unicamente aos católicos. Que se perfilhe de novo ativamente a identidade escolar confessional e católica supõe que uma parte substancial da população escolar esteja ativamente envolvida com a fé católica e com a comunidade eclesial católica. Esta ligação exprime-se pela presença explícita de símbolos, de ritos e dos sacramentos. Este estilo cognitivo pode ser realizado de diferentes maneiras “muito aberta e comunicativa, conservadora e defensiva”.¹³

¹³ BOEVE, Lieven, “Katholieke” universiteit: vier denkpijlers, in *Ethische Perspectieven*, 10/4 (2000) 250-258, p. 253.

Podemos relacionar este estilo com “a escola em monólogo” e “a escola em diálogo” segundo Wim ter HORST e Chris HERMANS:

- Na medida em que esta escola não deseja ter em conta a pluralidade de facto e se fecha sobre si mesma, torna-se uma escola de, para e pelos católicos. Acentua fortemente a identidade católica da escola, mas não se abre às outras religiões e concepções de vida. Este tipo de escola distancia-se da realidade sociológica.
- Mas também se pode escolher, neste estilo de escola, ser uma escola em diálogo onde as pessoas participam na sociedade e na cultura a partir do conhecimento e da ligação com as tradições próprias do cristianismo.

3. Terceiro estilo cognitivo da escola: a educação para os valores numa perspetiva cristã

Todas as redes de ensino dão muita importância às normas e aos valores. Mas, para a nossa rede, pode-se colocar a questão de saber qual é, neste terceiro estilo cognitivo da escola, a ligação entre os valores e o sentido cristão que propomos. Consta-se que diferentes vias são possíveis.

- (1) Uma primeira via quer ter em conta a secularização interna e externa crescente e vai à procura de uma base comum que ligue todos os parceiros escolares. Encontra-se esta base na ética que é interpretada de maneira cristã. “A inspiração cristã é identificada com a educação cristã para os valores”.¹⁴ Reduz-se assim o projeto educativo a uma educação para os valores e propõem-se valores supostamente cristãos: a solidariedade, a sobriedade, o espírito de serviço, a adesão, a paz, a opção pelos pobres, a durabilidade, o respeito.

Segundo Mark PÂQUET e Lieve DESPLENTER¹⁵, “é importante não reduzir a fé ao ensino da religião, mas estar atento à missão do

¹⁴ BOEVE, Lieven, “Katholieke” universiteit: vier denkpijlers, in *Ethische Perspectieven*, 10/4 (2000) 250-258, p. 254.

¹⁵ DESPLENTER, L. – PÂQUET, M., *Instroom doorstroom en uitstroom van allochtone (niet-) katholieke studenten in de lerarenopleiding. Kansen en knelpunten in de context van flexibilisering*. (Entrée, parcours et sortie d’étudiants allochtones (non-)Catholiques dans la formation des professeurs. Chances et points névralgiques dans le contexte de la flexibilité – trad. CEEC), in *Hogelijn Tijdschrift*, 15 (2006), themanummer, 39-43, p. 42.

estabelecimento escolar”. Uma missão há de ensinar as bases: que a escola católica propõe valores, quer educar para o respeito, e que alguns valores não têm lugar numa escola católica (a discriminação, por exemplo).

Pode-se ligar esta educação aos valores numa perspectiva cristã com “a escola multicolor”. Aí dá-se forma à identidade católica a partir da perspectiva da humanidade como orientação autenticamente cristã. “A promoção da humanidade não está, no entanto, exclusivamente ligada ao cristianismo, porque outras concepções da vida também estão orientadas para ela”.¹⁶ O encontro com o outro, no contexto de uma escola, não se concentra portanto aqui sobretudo na tradição filosófica e religiosa, mas nos valores universais ou, nalguns casos, nos valores cristãos.

Pode-se fazer notar aqui que este terceiro estilo cognitivo de escola leva, segundo o Prof. BOEVE, a uma continuação de uma secularização escondida da fé cristã.¹⁷ Por outras palavras, só se encontra “a relação vivida com o Deus de Jesus Cristo”¹⁸ através dos valores e na via da ética.

(2) Segunda via: aqui não se reduz a identidade a valores, mas liga-se entre eles os valores e a identidade. Admite-se que a espiritualidade deve penetrar em todos os níveis da vida. “Sem espiritualidade bem compreendida como abertura ao outro e ao encontro com ele, e com o Outro (com maiúscula), não há abertura ética ao outro e ao Outro”.¹⁹ A dimensão da identidade dá cor aos valores propostos. E, inversamente, as escolhas feitas em ligação com os valores podem traduzir-se em comportamento concreto e ser confrontadas com a tradição cristã.

¹⁶ ROUMEN, T. (ed.), *Kwaliteit en identiteit als indicator voor onderwijskwaliteit*, (Qualité et Identité. L'identité comme indicateur de la qualité de l'enseignement – trad. CEEC), Den Haag, Bond KBVO, 2006, p. 11.

¹⁷ BOEVE, L., o.c., p. 254.

¹⁸ BOEVE, L., o.c., p. 255.

¹⁹ CORNU, I., POLLEFEYT, D., *Bijbels in een Babelse wereld*, in D. POLLEFEYT, (ed.), *Leren aan de werkelijkheid. Geloofscommunicatie in een wereld van verschil*, Lovaina, ACCO, 2003, 45-65, p. 59.

Observação: esta segunda implementação da escola de estilo cognitivo de educação para os valores a partir de uma perspectiva cristã pode ser relacionada com a “escola em diálogo” de Win ter HORST e HERMANS. A escola em diálogo situa-se na pluralidade cultural e religiosa e também escolhe levar a sério a sua própria inspiração cristã e a sua especificidade. E isto proporciona, por sua vez, a reflexão sobre os valores.

4. Quarto estilo cognitivo da escola: o serviço para a formação identitária num contexto de pluralidade

Este quarto estilo cognitivo reconhece e leva a sério a pluralidade e a diversidade. Este estilo já não toma como ponto de partida a continuidade pressuposta entre a cultura e a fé. Pelo contrário, parte da consciência de que se perde a tradição interna das concepções da vida e da pluralização dos alunos e dos professores.²⁰ O Prof. BOEVE não analisa, portanto, o contexto contemporâneo das escolas católicas em primeiro lugar e exclusivamente a partir da secularização, que situa os homens num eixo que vai de “cristãos ligados à Igreja” a “não-cristãos secularizados”, mas a partir da pluralização na qual cristãos, muçulmanos, judeus, ateus e agnósticos se posicionam numa escola.

Este quarto estilo cognitivo supõe, portanto, o reconhecimento da pluralidade, mas igualmente da verdadeira identidade cristã. Este estilo exige um certo número de educadores e de diretores de estabelecimentos cristãos convictos que poderão e vão ousar viver na diferença.

No interior deste quarto estilo é possível notar diversas variações que são a consequência de uma maneira diferente de avaliar a pluralização.

- (1) Certas escolas católicas fazem da sua escola “um lugar de exercício para a reflexão filosófica no diálogo e em confronto com a fé cristã”.²¹ A questão crucial é esta: como formar todos os professores para serem capazes de dar forma a uma escola católica a partir de uma identidade filosófica própria, permanecendo leais em relação à fé cristã?

²⁰ BOEVE, L., o.c., p. 255.256.

²¹ BOEVE, L., o.c., p. 255.

(2) Também se pode fazer uma abordagem deste quarto estilo a partir daquilo que o rabino londrino SACKS propõe “confrontado com os desafios violentos e fanáticos de um pensamento étnico e de sistemas de crenças exclusivistas”.²² Embora rejeitando o relativismo como resposta, o rabino SACKS propõe uma “aliança” à imagem da aliança de Noé.²³ Segundo ele, “as grandes religiões podem ensinar-nos a viver na ideia da aliança com Deus, mas também com homens que se respeitam e que se sentem responsáveis”.²⁴ A adesão a uma fé remete para as relações inter-humanas, para a ligação com o mundo e a relação consigo mesmo e com o mundo interior, ou a alma, a ligação com o passado e com o futuro.

Esta abordagem do quarto estilo encontra a sua dinâmica na procura de adesão e na tentativa de ligar no tempo e no espaço.

A quarta visão da escola católica não faz coincidir a identidade institucional e a identidade profissional com a identidade pessoal, Mas, ao mesmo tempo, não rejeita o facto de elas não estarem ligadas. Esta visão evita, por um lado, o escolho do regresso a uma situação confessional institucional e, por outro lado, o de uma secularização institucional. O desafio aqui é que estas escolas terão de investir nas três identidades e na relação entre elas.

Penso que as análises dos Professores BOEVE, POLLEFEYT, Win ter HORST e HERMANS demonstraram suficientemente que não há um tipo único de escola católica. Chamo a atenção para o facto de cada estabelecimento escolar poder utilizar o questionário da “*Escala pós-crítica da fé*”, já mencionada, a fim de se situar num dos paradigmas ou, pelo menos, para se compreender melhor. Há uma diversidade enorme de escolas católicas que vivem cada uma a sua ligação com a tradição e com a sociedade e que dão forma à sua escola orientada para o futuro.

²² RICCARDI, A., *Samenleven in tijden van botsende identiteiten*, (Vivre ensemble en ces temps de choc des identités – Trad. CEEC), Lannoo, Tielt, 2007, p. 157.

²³ RICCARDI, A., *Ibid.*, p. 157-159.

²⁴ RICCARDI, A., *Ibid.*, p. 160.

CAPÍTULO III

A PERSPETIVA DE UMA ESCOLA CATÓLICA CADA VEZ MAIS MULTICULTURAL

Os números da população da cidade de Anvers mostram que os imigrantes constituem 36% da população. Na fase etária de 20 a 29 anos são 46,3%; no grupo dos 10 aos 19, são 48,4% e, finalmente, dos 0 aos 9 são 56,4%. Sabendo-se que a escola católica na Flandres acolhe perto de 67% dos alunos existentes nas escolas, compreende-se que as nossas escolas se tornam cada vez mais plurais. Dentro de quinze anos, qual será a percentagem de católicos nas escolas católicas subsidiadas de uma grande cidade? Já são atualmente minoritários em numerosas escolas. É evidente que isto vai mudar, e já está a mudar, o paradigma clássico das nossas escolas.

E, no entanto, um olhar mais aberto sobre o universal dir-nos-á que a Igreja universal tem experiência neste campo: a escola católica africana, asiática ou do Médio Oriente operou sempre num contexto multicultural e multirreligioso.

Isto não deverá levar a enfraquecer a nossa própria identidade (muito menos ainda a calá-la), mas antes aprender a compreender o que é mais característico nessa identidade em relação àquilo que é radicalmente diferente. Poderemos redescobrir por esse caminho a ideia cristã da encarnação, mais particularmente a dinâmica da encarnação na realidade da vida. A vida cristã não é uma gnose ou um caminho para escapar da realidade do mundo por um conhecimento particular. Pelo contrário, é um serviço ao mundo e ao homem em nome de Cristo. Um comportamento “identitário” tende por natureza para o exclusivismo e a recusa do outro. Na perspetiva da fé, optamos pelo diálogo porque ele é para nós um encontro das culturas em Cristo.

Através da sua história, o cristianismo desenvolveu-se, e isto a partir de S. Paulo, como uma religião “universal” que tentou assimilar novas identidades culturais encontradas, sem impor uma determinada forma cultural “fechada”. Este pensamento cristão da universalidade, que não evita nem receia o encontro com o “outro”, não dá testemunho apenas da dinâmica da encarnação, mas recupera, na situação presente, uma atualidade nova.

Atrevo-me a dizer que numerosos pais de diversas culturas escolhem a escola católica porque ela sempre foi respeitadora das culturas e porque ela foi um forte instrumento de uma evolução social positiva. Na base da socialização encontra-se um humanismo cristão apoiado na fé em Jesus ressuscitado que vive entre nós. O sopro do seu Espírito incita-nos a ser livres e cocriadores.

Viver a sua fé na situação plural é uma provocação para a liberdade e para a responsabilidade pessoais. Eu deixo aqui de boa vontade o exemplo da escola católica de Marraquexe que vê na educação para a expressão de si mesmo e para a criatividade a única possibilidade de ensinar aos jovens a liberdade dos cristãos sem poder falar de maneira explícita de Cristo. E tudo isto se faz na esperança de que o Espírito Santo os conduza na sua procura da verdade quando forem adultos.

Afirmo, pois, que a escola católica deve estar presente no pluralismo cultural. Antes de poder falar da fé na educação, o sentido da fé deve ser visível, ela deve ser mostrada e vivida na qualidade da nossa relação pedagógica, no clima de serviço do outro na escola, na vida em comunidade e na sua abertura para o mundo. Evidentemente, o que é mostrado deve também poder ser explicado. E acredito que, neste ponto, vamos precisar ainda mais de formação dos docentes, tanto em França, no domínio do facto religioso, como noutros países, no testemunho da fé no momento pedagógico oportuno.

CAPÍTULO IV PERSPETIVAS DO ENSINO DA RELIGIÃO NA ESCOLA CATÓLICA NA EUROPA

Quando se fala do ensino da religião católica na Europa, é necessário mencionar também em primeiro lugar a extrema diversidade da paisagem desse ensino de religião na Europa. A diversidade pode desiludir, mas pode também enriquecer e incitar à reflexão.

Algumas questões merecem de qualquer forma um estudo mais aprofundado:

- (1) Quais são as finalidades de um ensino religioso? Impõe-se de qualquer modo um estudo das finalidades e dos efeitos do ensino religioso.

- (2) Que ensino religioso para os alunos não católicos?
- (3) Qual é o impacto do ensino religioso na cultura?
- (4) Qual é o impacto da cultura contemporânea neste ensino, tendo em conta a secularização e a individualização?
- (5) Como avaliar uma disciplina de religião?

O lugar da fé e do ensino da religião ou do facto religioso no debate público merece toda a nossa atenção. O ensino da religião ou do facto religioso deve guardar o seu lugar primordial e fundamental nas escolas. É necessário fazer um esforço de persuasão junto dos políticos inteligentes e de boa vontade a fim de continuar a lutar em função desta nobre causa.

Por parte das instituições da Igreja vai ser necessário velar pelo recrutamento dos professores de religião, dar-lhes uma boa formação inicial e contínua e acompanhá-los pessoalmente.

Em certos países muito secularizados, famílias católicas mais tradicionais pedem “uma proposta mais orientada para a fé e um testemunho mais explícito da fé”. Certas famílias pedem mesmo uma preparação para os sacramentos na escola, que as libertaria da preocupação de se envolverem nessa diligência.

De qualquer forma, um grande número de pais esperam da escola a transmissão de uma tradição cultural e de uma cultura cristã, uma educação moral, um despertar para os valores cristãos e humanos, um despertar para uma cultura plurirreligiosa, respostas para as questões de sentido.

As questões que coloco são a minha conclusão pessoal da leitura do inquérito sobre o ensino religioso na Europa,²⁵ do qual elaborei a síntese para as escolas católicas.

Estais em melhores condições do que eu para situar as escolas católicas nesta apresentação. Quero apenas chamar a atenção para um aspeto. Em todos os países o ensino da religião católica é uma matéria independente

²⁵ *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa*, Elledici, Torino, 2008, 457 p., ISBN 978-88-01-04116-3: No que diz respeito à França este inquérito só pôde contar com os resultados da Alcácia-Moselle, com estatuto concordatário.

As perspectivas da educação cristã na Europa

do currículo obrigatório na escola católica. A situação da França é específica no respeito pela laicidade. Enquanto se passou, em países como a Holanda, de um ensino da religião católica a um ensino da cultura ou das culturas religiosas, a França, por seu lado, numa interpretação estrita da laicidade, desenvolve um esforço enorme no ensino do facto religioso. Interrogo-me, por vezes, se a evolução nestes países, partindo de situações políticas e constitucionais diferentes, não é afinal convergente. A Europa bem poderia vir aprender o que se passa neste domínio e penso também aqui no fantástico trabalho que é desenvolvido em Dijon sob a direção de René NOUAILHAT.

Gostaria, no que se refere a este tema do ensino da religião, de fazer ainda quatro observações. Dizem respeito à Europa no seu conjunto e, nalguns pontos, não se aplicam propriamente à França:

- (1) Em primeiro lugar, a análise da Conferência Episcopal Italiana coloca uma questão fundamental que deverá ser constantemente debatida: como se inscreve a Igreja na sociedade democrática europeia e na cultura?
- (2) Além disso, em diversos países europeus, vai ser necessário dar cada vez mais atenção à questão de saber até onde irá a interferência, ou mesmo ingerência, dos responsáveis políticos para decidir sobre aquilo que deve ser tratado nas aulas de religião e a forma como desenvolvem pedagogicamente esse conteúdo. E, por outro lado, naquilo que nos diz respeito, até onde aceitamos que parlamentares eleitos expressem as suas expectativas em matéria de ensino da religião?
- (3) Podemos colocar as mesmas questões que se colocam de forma intensa em Espanha, tanto a nível do governo como na Conferência Episcopal, a propósito da contribuição que a escola católica deve dar à educação para a cidadania: até onde vai a competência do governo no que se refere aos conteúdos e à pedagogia?
- (4) Finalmente um quarto tema que deverá ser estudado pelos juristas. Diz respeito a um tema que regressa com regularidade às discussões na Noruega e sobretudo na Suécia, onde se considera que o ensino da religião se confunde com doutrinação e vai contra a liberdade pessoal da criança que só aos 18 anos deverá escolher se adota uma religião.

Desejo terminar este capítulo sublinhando que, em alguns países, se constata seguramente uma falta de professores de religião. Constitui uma tarefa difícil, face a uma população escolar tão plural, estar disposto a escutar, aberto ao diálogo e ser professor!

CAPÍTULO V
A PERSPETIVA DA EDUCAÇÃO CONCEBIDA
PELAS INSTÂNCIAS INTERNACIONAIS
E MAIS PARTICULARMENTE PELA UNESCO,
A OCDE E A COMISSÃO EUROPEIA

Não posso pronunciar-me acerca das perspetivas políticas nacionais dos 27 países da União Europeia. Mas gostaria de me exprimir brevemente sobre a perspetiva da UNESCO, a da OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico – e a da política da COMISSÃO EUROPEIA em matéria de educação.

No seu último relatório de 19 de Janeiro de 2010, a UNESCO²⁶ quer estudar a “pobreza de educação” que muitas vezes acompanha a marginalização e “as desigualdades persistentes ligadas à pobreza, ao sexo, à etnicidade e à língua”. A UNESCO também quer remediar a falta de professores e professoras no ensino fundamental. E finalmente, esquematizando, sublinho que ela opta igualmente pela aquisição das competências a fim de melhorar a qualidade do ensino.

Voltamos a encontrar este domínio das competências nos relatórios da OCDE, que liga, pelos seus objetivos, o ensino à economia.

No que se refere à Comissão Europeia, digamos primeiro que ela não tem uma visão comum do ensino privado e se mostra muito reticente para negociar com as instituições das diversas Igrejas.

A sua política é amplamente orientada por objetivos económicos e de emprego, inicialmente formulados na Agenda de Lisboa e agora na estratégia “União Europeia 2020”. Constato, no entanto, com satisfação, que a Comissão põe mais a tónica na equidade, a igualdade de oportunidades, a coesão e a inclusão sociais, os desafios do meio envolvente, a personalização da

²⁶ <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2010-marginalisation/>

As perspectivas da educação cristã na Europa

aprendizagem, a cultura como fator para promover a tolerância, o diálogo e a compreensão mútua.

Mas isso não significa que não devamos esperar que a Comissão nos obrigue, através do método aberto de coordenação, a responder melhor às necessidades do mercado de trabalho e dos cidadãos. Este método é um modo de coordenação não coercivo que encontra a sua eficácia no consenso acerca dos objetivos a atingir.

Perspetiva que não é suspeita, se não se estiver atento. Há, para começar, a “Proposta de Diretiva do Conselho relativa à implementação do princípio de igualdade de tratamento entre as pessoas sem distinção de religião ou de convicções, de deficiência, de idade ou de orientação sexual” [COM (2008) 426 final - 2008/0140 (CNS)]. Uma vez votada, será necessário seguir de muito perto a forma como os governos vão implementar esta diretiva em relação às instituições da Igreja e, mais particularmente às escolas católicas. Alguns países, como a Grã-Bretanha, e talvez também países do Leste, que sempre tiveram a liberdade de contratar e de recusar o seu pessoal pedagógico e os seus quadros, poderiam sentir-se ameaçados de perderem essa liberdade fundamental.

No mesmo cenário, é provável que o carácter obrigatório do ensino da religião católica para **TODOS** os alunos das escolas católicas – exceto em França, na Áustria e, em princípio, em Espanha – seja tornado impossível pelas instâncias europeias; penso aqui no Parlamento Europeu e isto a curto ou a longo prazo.

A influência europeia crescerá também ao nível das qualificações, das exigências académicas para ensino pré-escolar – o que ameaça a educação emocional e social das crianças pequeninas – e, para me limitar a estes três exemplos, à intensificação de disciplinas como a matemática e as ciências positivas.

Temos, portanto, numerosas razões para tomar as atitudes certas entre a renovação pedagógica ao serviço da criança como pessoa total e as ideologias escondidas por trás das reformas. Que pensar de uma ideologia, muito comum na Comissão Europeia, que consiste em pôr a tónica na preparação para o emprego e a incitar os professores das escolas a desenvolver nos jovens da nossa sociedade a capacidade mais funcional para o emprego?

Alegra-me verificar que o Ministério da Educação Nacional em França teve a inteligência de elaborar um novo programa de educação artística. Não acontece o mesmo em todo o lado.

CONCLUSÃO

1. A perspetiva internacional da política da educação inscreve a escola católica num processo cada vez mais internacional e brevemente, sem dúvida, intercontinental. Constato que, nos vinte e sete países da União Europeia, a estrutura nacional do ensino católico só reage muito lentamente a esta tendência, com exceção da Bélgica, da Espanha e da França.

2. Parece-me que, atualmente, a reflexão sobre o sentido na nossa sociedade secular é primordial a fim de melhor compreender e melhor comunicar de que forma a escola católica deverá inscrever a mensagem de Jesus Cristo no seu ensino e na sua educação.

Desta reflexão e da rica experiência dos nossos estabelecimentos não de nascer, sem dúvida, novos paradigmas de escola. Permitti-me que mencione apenas um. Na sociedade ocidental de competitividade e de controlo da qualidade que põe todos os estabelecimentos escolares privados e públicos sob uma grande pressão, pergunto quem se ocupará afinal das crianças que abandonam a escola, que não são “aptas para um emprego”, para utilizar o vocabulário da Comissão, que não têm família em quem confiar para desenvolverem os seus talentos, que não falam a língua do seu novo país de acolhimento? Já temos estabelecimentos magníficos que dão a prioridade aos pobres e que se comprometeram a isso com muita generosidade, mas será suficiente perante os desafios da migração em massa?

3. Os desafios perante os quais a escola católica é colocada são de tal ordem que se impõe uma colaboração estreita e urgente com as universidades católicas naquilo que diz respeito às estratégias pedagógicas a escolher e no que se refere à formação contínua. Trata-se de salvaguardar a formação de **toda** a pessoa do aluno, para o mundo do trabalho, evidentemente, mas também e sobretudo para que ele adquira a sua liberdade, dada por Deus para servir a sociedade humana e para que se abra à ação do Espírito Santo na sua vida. Não sejamos cegos em relação à ideologia escondida por trás dos objetivos e das pedagogias propostos pela Comissão Europeia. Tenhamos a coragem de desenvolver as nossas próprias pedagogias

selecionando tudo aquilo que está ao serviço do homem na pedagogia europeia das competências.

Os desafios de falta de formação religiosa não serão resolvidos sem um contributo substancial das faculdades de teologia. Penso aqui em formações de leigos, de professores de religião ou do facto religioso e de todos aqueles que se comprometem ativamente na pastoral escolar. Penso também no papel que podem desempenhar aqui as associações católicas de pais, as associações de educadores cristãos e a Organização mundial dos antigos alunos das escolas católicas (OMAEEC).

E, finalmente, devemos investir nas novas tecnologias a fim de atingir o maior número de pessoas. E isto leva-me à minha quarta conclusão.

4. Estes desafios modernos, sem dúvida muito dispendiosos, oferecem uma oportunidade às congregações religiosas e às dioceses para ultrapassar as clivagens históricas entre elas. Estes antagonismos explicam-se sem dúvida historicamente, mas quando um barco se encontra num mar tempestuoso, a tripulação deve unir-se à volta do comandante. Uma iniciativa de formação teológica de base à distância poderia ser um primeiro passo muito concreto.

5. Além disso, os leigos hão de desempenhar um papel cada vez mais importante. Será necessário refletir no sentido de uma formação com um carisma próprio, quando se constata que nos professores ela nem sempre se enraíza numa fé viva e na oração.

Claro que uma escola não é a mesma coisa que uma comunidade de fiéis, a não ser nalguns países do Leste ou nalguns outros situados muito a Norte. Já são feitos numerosos esforços no que se refere à formação de professores. Mas nalguns países em que a escola é muito bem subsidiada poderia fazer-se um esforço mais exigente no recrutamento dos quadros. Sei que nem sempre é fácil encontrar candidatos, mas penso que a França serve de exemplo na Europa quanto à escolha e à formação dos quadros mandatados.

6. Teremos de promover, formar e animar núcleos de educadores crentes em todos os estabelecimentos escolares, em colaboração com organizações ou fraternidades diocesanas, de congregações ou de leigos.

Na minha opinião, o trabalho da Igreja deve consistir no futuro, em grande parte, na organização em rede dessas “fraternidades” locais das escolas e das paróquias (porque aqui também se evolui para esse paradigma). Defendo

a implantação ou a continuação de centros regionais de assistência espiritual personalizada para os educadores e para os quadros. Já não faço distinção aqui entre os educadores da escola privada e os da escola pública. Esses centros poderiam funcionar em paróquias, universidades, faculdades de teologia, centros diocesanos ou de formação de congregações ou mosteiros. É evidente que o trabalho voluntário, por exemplo, de professores ou de quadros solteiros, ou de pessoas casadas que já não têm a responsabilidade da educação de filhos pequenos desempenhará aqui um papel preponderante.

Sugiro, por fim, que se retome a tradição dos laços profundos com a Igreja que reza, isto é, com as congregações religiosas contemplativas que são fontes de aprofundamento da fé. Os nossos educadores precisam da sua oração e da sua inspiração para atraírem a atenção dos alunos para a dimensão religiosa que está presente nas pessoas e no mundo que as rodeia.

7. Na evolução que procurei analisar com a ajuda dos estudos dos professores belgas, chegar-se-á numa dada altura a casos, como já houve na Dinamarca, onde a própria comunidade escolar pedirá para deixar de se chamar católica. Não serão já transferências de escolas de congregações religiosas para uma diocese. Que estratégia adotará a Igreja? Eu preferiria uma atitude de questionamento e de autoavaliação a uma atitude autoritária, tendo em conta que dois ou três educadores crentes muito comprometidos podem fazer maravilhas numa só escola. Mesmo um estabelecimento católico sólido repousa sobre a atitude comprometida de um pequeno grupo coeso.

Procurei apresentar-vos desafios, problemas, perspetivas e oportunidades. A última palavra será para vos desejar criatividade na coragem, fazendo humildemente referência aqui ao Espírito Santo que está em ação. Quando eu tinha vinte e cinco anos, encontrei o poeta Pierre EMMANUEL, um pouco esquecido agora, porque a nossa era tem mais medo da Palavra do que da realidade visível. Ele fez-me descobrir um fresco de DELACROIX que se encontra à direita na entrada da igreja de Saint-Sulpice. Representa “*A luta de Jacob com o Anjo*”²⁷ ou a luta com Deus, não contra Deus, que se

²⁷ EMMANUEL, Pierre, *Jacob, “Lutte avec l’Ange”*, Oeuvres poétiques complètes, Tomo H, Lausanne: L’Âge d’Homme, 2003, p.88.

As perspectivas da educação cristã na Europa

tornará um dos temas fundamentais da sua obra. A escola católica vai passar por momentos de provação, mas o poeta desafia-nos: “*Quando Deus envia uma provação, não espera que o homem ceda, mas que ele reaja ao peso da provação, ao peso de Deus*”.²⁸

²⁸ EMMANUEL, Pierre, *La Vie Terrestre*, Paris, Le Seuil, 1976, p.36.

Que formação cristã para o corpo docente? Que competências ter em vista? (*)

ANDRÉ FOSSION, S.J. (**)

Observações preliminares para enquadrar o tema

Antes de entrar propriamente no assunto, gostaria de fazer algumas observações prévias para enquadrar e precisar o ângulo de abordagem.

1). Temos consciência de que o corpo docente do ensino católico não professa de modo unânime a fé cristã. O corpo docente da escola católica tornou-se, de facto, pluralista no que respeita a convicções. Esta situação de pluralismo não é uma ameaça para a identidade do ensino católico. Pode mesmo ser um traço específico da sua catolicidade, mas mediante duas condições:

- Primeira condição: Convém, antes de mais, que o conjunto dos professores aceite participar no projeto da escola católica na medida em que esta é inspirada pelos valores evangélicos e em que ela é um lugar de proposta da fé entendida como respeitadora da inteligência e da liberdade dos alunos.
- Segunda condição: Convém que um certo número de professores, numa proporção suficiente e significativa, viva e exprima explicitamente a sua fé cristã no seio da escola.

(*) Assembleia Geral do Comité Europeu do Ensino Católico (CEEC), Bruxelas, 19 de Abril de 2013.

(**) André Fossion é sacerdote jesuíta, professor no Centro Nacional Lumen Vitae. Ensina também Ciências Religiosas nas Faculdades Universitárias de Namur. Foi director do Centro Lumen Vitae de 1992 a 2002 e presidente da Equipa Europeia de Catequese de 1996 a 2006. É colaborador regular na revista Lumen Vitae. Dirigiu e participou na redacção de cerca de vinte manuais catequéticos para o ensino religioso.

Que formação cristã para o corpo docente? Que competências ter em vista?

As perspectivas de formação que me proponho apresentar dizem respeito a uns e a outros, não apenas aos professores cristãos, mas ao conjunto do corpo docente cujo pluralismo acabo de sublinhar. Para todos e todas, com efeito, porque estão comprometidos(as) com a escola católica, coloca-se a questão da inteligência da fé cristã e das práticas que ela inspira no mundo escolar e na sociedade. As propostas de formação que vou fazer poderão, portanto, ser recebidas de duas maneiras, conforme se dirijam a professores cristãos que querem aprofundar, em teoria e na prática, a sua adesão à fé cristã; ou a todos os docentes, para que eles adquiram um melhor conhecimento daquilo que o cristianismo anuncia e propõe viver e para que possam assim situar-se melhor em relação à fé cristã, eventual-mente aproximar-se dela, talvez até fazê-la sua.

2). As perspectivas de formação cristã que vou propor aqui referem-se, em muitos aspetos, a todos os adultos e não apenas aos professores do ensino católico. Haverá, portanto, necessariamente, nos eixos de formação que vou propor, perspectivas gerais que ultrapassam o âmbito escolar. No entanto, ao longo da minha exposição, esforçar-me-ei por contextualizar a minha proposta e sublinharei, sempre que for oportuno, por que razão as competências visadas são particularmente oportunas para os professores do ensino católico.

3). Não abordarei aqui os meios disponíveis para a formação cristã dos docentes. No ano passado, em Março de 2012, em Esztergom, Etienne Verhac, a quem hoje prestamos homenagem, fez um levantamento sistemático, de acordo com os países, dos organizadores de formação religiosa. Não voltarei, pois, a essa questão – evidentemente essencial – dos diversos intervenientes e meios da formação cristã dos docentes.

Para uma formação cristã do corpo docente adequada a uma cultura da comunicação

Depois destas observações preliminares, entremos no tema propriamente dito. Pensar a formação cristã dos docentes é algo que não se pode fazer sem tomar em consideração o contexto cultural em que nos encontramos. Vivemos hoje numa cultura que dá uma atenção particular à comunicação, entendida aqui não no sentido restrito dos meios de comunicação, mas no

sentido em que a comunicação é constitutiva da condição humana. “O desejo é o apelo à comunicação inter-humana”¹ escreve Françoise Dolto.

“A comunicação é o facto humano total que nunca deixou de o ser”², escreve Michel Serres. Foi sempre assim, mas hoje o facto da intercomunicação acede a uma tomada de consciência teórica assim como a práticas de comunicação até agora desconhecidas, graças ao desenvolvimento das técnicas. “As novas tecnologias, diz ainda Michel Serres, mudam os nossos laços, as nossas vizinhanças, os nossos saberes e as nossas maneiras de tomar conhecimento deles”³. Praticamente todas as atividades profissionais se exercem hoje através de atividades de comunicação. Quanto às ciências, elas são essencialmente ciências da comunicação: psicologia, sociologia, filosofia, direito e até as ciências ditas exatas são saberes que analisam as inter-relações entre pessoas, grupos, entidades distintas. Assim, o imaginário do homem contemporâneo é habitado, totalmente atravessado pelo fenómeno da intercomunicação. E isso é ainda mais verdade porque conhecemos hoje, por causa das novas técnicas, evoluções gigantescas no campo das práticas comunicativas. Daí a importância de uma formação dos docentes para o conhecimento do cristianismo que seja pensado para essa cultura da comunicação da qual eles próprios são agentes essenciais.

Proponho-me considerar esta formação para o conhecimento do cristianismo adaptada ao nosso tempo, sucessivamente segundo três eixos de competência estreitamente ligados. O primeiro, teórico, é de ordem teológica. Os dois outros são práticos: um espiritual, que diz respeito às atitudes; o outro operativo, que se refere à prática comunicativa. Com estes três eixos pode-se esperar preparar os professores para um bom conhecimento do cristianismo tanto no seu conteúdo como nas práticas que inspira.

1. Eixo da competência teológica. Para uma compreensão da fé cristã enquanto ela revela o mistério da intercomunicação humana na qual estamos envolvidos.

Neste primeiro eixo teórico (teológico), o objetivo é promover no corpo docente uma inteligência da fé cristã que seja coerente, pertinente, significa-

¹ Françoise Dolto, *Au jeu du désir*, Seuil, 1981, p.273.

² Michel Serres, *Hermès II*, Editions de Minuit, 1972, p.128.

³ Michel Serres, *Le temps des crises*, Editions le Pommier, Paris, 2009, p.20.

Que formação cristã para o corpo docente? Que competências ter em vista?

tiva para o mundo contemporâneo. Proponho que esta construção da inteligência da fé repouse de uma forma renovada, que vou concretizar, sobre o *Credo* (o Símbolo dos Apóstolos ou o Símbolo de Niceia-Constantinopla – 381) que os cristãos professam em conjunto na sua assembleia dominical⁴ e que pode ser lido, como vamos ver, como a revelação do mistério da comunicação na qual estamos envolvidos.

Tratar-se-ia nessa formação para a compreensão da fé de considerar a tripla estruturação do *Credo*. O *Credo* manifesta, com efeito, uma tripla estrutura. Antes de mais, uma estrutura trinitária. “Creio em Deus, Pai, Filho e Espírito”. A segunda estrutura do *Credo* é narrativa. Conta uma história; a história da salvação desde a criação até ao seu fim, a ressurreição da carne e a vida eterna, tendo no centro dessa história o mistério pascal, a morte e a ressurreição de Jesus. Por fim, a terceira estrutura do *Credo* é enunciativa. Há vozes que se fazem ouvir. Em primeiro lugar daquele que professa o *Credo*. “Creio”. Há a voz da humanidade: “Por nós homens e para nossa salvação”. E há ainda a voz da Igreja: “Creio na Igreja”.

Estas três estruturas podem ser interpretadas em termos de comunicação; elas referem-se sucessivamente à comunicação **em** Deus (o mistério trinitário), à comunicação **de** Deus (a história da salvação) e à comunicação **segundo** Deus (a vida humana e cristã no Espírito de Deus). Assim, a fé cristã aparece, pois, como a revelação de um Deus

- que é em si mesmo comunicação (o mistério trinitário)
- que se comunica (a história da salvação)
- e que concede viver em comunicação (a vida humana e cristã no Espírito de Deus).

Esta estruturação da inteligência teológica da fé cristã num vocabulário de comunicação é simples, mas também muito poderosa para integrar de

⁴ Notemos que Bento XVI na sua Carta Apostólica *Porta Fidei*, que promulga o Ano da Fé, revaloriza o estudo do *Credo*. Cita nomeadamente Santo Agostinho que diz aos recém-batizados: “O símbolo do santo testemunho que vos foi dado a todos em conjunto e que recitastes hoje cada um em particular é a expressão da fé da Igreja nossa mãe, fé solidamente estabelecida sobre o fundamento inabalável, sobre Jesus Cristo Nosso Senhor. (...) Foi-vos, portanto, dado para aprender e recitastes aquilo que deveis ter sempre na alma e no coração, repetir no vosso leito, meditar nas praças públicas, não o esquecer quando tomais o vosso alimento, murmurá-lo mesmo interiormente durante o vosso sono” (§9).

maneira coerente, numa base sólida (o *Credo*) os diversos elementos da fé e da vida cristã. É por isso que esta estruturação me parece particularmente pertinente para o corpo docente da escola católica.

Para não ficar nas generalidades, gostaria de desenvolver brevemente a inteligência da fé aqui proposta nesta lógica de comunicação presente no *Credo*. Os três pontos que vou enunciar poderiam ser objeto de uma formação sistemática oferecida a todos os docentes.

1.1. A comunicação em Deus (o mistério trinitário)

A palavra “Trindade” não está presente nas Escrituras. Mas o testemunho do Evangelho indica bem essa realidade. Jesus aparece em relação estreita com Deus a quem chama Pai. E entre Ele e o Pai há esse poder misterioso do Espírito Santo que habita Jesus, que o liga a seu Pai e que ele nos transmite. Foi por isso que imediatamente depois da Páscoa os cristãos se reuniram, rezaram, celebraram e batizaram “em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo”. Esta tripla nomeação colocou um conjunto de questões durante os primeiros séculos da Igreja. Trata-se de três deuses, de três modalidades de Deus, de três instâncias divinas desiguais em divindade? A tradição dos concílios afastou a solução do triteísmo, a do modalismo e a do subordinacionismo para afirmar que a fé cristã é a fé num só Deus, em três pessoas distintas e iguais em divindade. Esta solução era a mais difícil de pensar, mas também a mais fecunda. Porque Deus aparece assim como uma unidade de amor e de comunicação recíproca. Deus é amor, Deus é movimento de “dar, receber, voltar a dar”. O Pai é Aquele que dá e gera, o Filho é aquele recebe e dá em retorno; e o Espírito Santo, podemos dizer que é o elo, o próprio movimento que os une e os separa ao mesmo tempo, numa contínua doação e hospitalidade recíprocas. Como diz Jean Daniélou, o fundo do real é a mútua comunicação: “O fundo do real é o amor no sentido da comunidade das pessoas (...) Que aquilo que é absolutamente primordial sejam as pessoas e a recíproca adesão e comunicação entre as pessoas, que essa comunhão das pessoas seja o próprio fundo, o arquétipo de toda a realidade, aquilo com que, portanto, tudo deve ser configurado, é o próprio fundo da revelação cristã”⁵. Nesse Deus amor todas as formas de amor estão presentes: amor parental, materno ou paterno, o amor filial ou

⁵ Jean Daniélou, *La trinité et le mystère de l'existence*, Desclée de Brouwer, Paris, 1968, p.53.

Que formação cristã para o corpo docente? Que competências ter em vista?

de amizade, o amor conjugal também. Assim, Santo Agostinho podia dizer que em Deus, “há o amado, o amante e o amor”. Este amor trinitário não leva à fusão; pelo contrário, unificando, diferencia e personaliza. Nesse sentido, quanto mais me aproximo de Deus mais me torno eu próprio. Assim, o mistério trinitário apresenta-se a nós como um modelo de comunicação que pode inspirar-nos concretamente na vida. É um modelo de comunicação que faz a unidade, ao mesmo tempo que diferencia e personaliza. A unidade não é autêntica se conduz à uniformidade. As diferenças não são boas se geram domínio de uns sobre os outros. Pelo contrário, assim que procuramos, no plano interpessoal como no plano coletivo, fazer a unidade entre nós sem que nem a unidade nem as diferenças deem lugar ao domínio, estamos no Espírito Trinitário.

Para os docentes cuja profissão é essencialmente uma profissão de comunicação não será importante que tenham uma consciência clara do considerável desafio que a confissão trinitária cristã representa para a vida? Deus é em si mesmo uma comunicação de amor de pessoas distintas e iguais.

“A Trindade, é necessário falar-lhes dela. É absolutamente genial. O mais belo achado da condição humana! É de uma modernidade total e não tem sequer uma ruga.” Estas afirmações espantosas para ouvidos modernos são do psiquiatra e psicanalista Philippe van Meerbeeck⁶, por ocasião de uma conferência sobre os adolescentes.

Mas passemos à segunda estrutura do *Credo*, a estrutura narrativa.

1.2. A comunicação de Deus. (A história da salvação “graça sobre graça”)

O Deus trinitário, que é em si mesmo comunicação, comunica-se. A história da salvação é a história da comunicação de Deus, da vida que ele nos destina em abundância. Para explicitar esta história da salvação podemos partir dessa frase notável do prólogo do Evangelho de João: “*Participamos da sua plenitude, recebendo graça sobre graça*” (Jo 1, 16). “Graça sobre graça”, “dom atrás de dom”: a expressão sugere um processo que recomeça sem cessar amplificando-se.

⁶ Ver Philippe van Meerbeeck, *Dieu est-il inconscient. L'adolescent et la question de Dieu*, De Boeck, Bruxelles, 2012.

- Em primeiro lugar há a graça da nossa criação; uma criação inacabada, entregue à nossa liberdade e à nossa responsabilidade, uma criação que o poder criador de Deus acompanha para fazer dela conosco uma história da salvação. A história da salvação é a criação continuada.
- Em seguida, há a graça da primeira aliança que nos revela, num tempo em que os impérios se criam e em que os poderosos se apoderam do poder divino, que Deus, na realidade, está com os oprimidos, os escravos e os pequenos para ser junto deles um poder de libertação e uma força indefetível de esperança.
- Há ainda a graça da vinda de Jesus Cristo, nosso irmão em humanidade que amou com um amor extremo, que foi injustamente crucificado, não cedeu à violência que lhe infligiam, mas respondeu com um amor ainda maior. “Onde abundou o pecado, superabundou a graça” (Rm 5, 20). Mas Deus ressuscitou-o manifestando-nos assim que estava com ele, que ele era o seu enviado. Por isso, se queremos saber quem é Deus, Ele faz-nos olhar para esse homem. Se queremos saber como Deus nos ama, Ele faz-nos voltar o nosso olhar para ele. “Quem me vê, vê o Pai” (Jo 14, 9). Assim, Cristo revela-nos a graça que nos é dada de um amor incondicional e sem limites. Nada pode apagar o amor de Deus por nós, nem sequer o nosso pecado. A vida cristã consiste, portanto, em ajustar-nos a essa graça que nos é dada para viver desde agora no reconhecimento prestado a Deus, no amor fraterno e no serviço da humanidade, sob todas as suas formas.
- E não estamos ainda no termo dessa graça que nos é dada hoje, porque ela abre-nos a uma esperança louca. O dom de Deus ainda está para vir. “Eis que faço novas todas as coisas” lê-se no Apocalipse. Assim, não estamos no termo do gesto criador; ele ainda está à nossa frente. Como diz Paulo, toda a criação geme ainda com as dores de parto e aquilo que há de vir não tem qualquer comparação com o que já recebemos (Rm 8, 22-23).

1.3. A comunicação segundo Deus (a vida cristã em Igreja e no mundo, a vida humana no espírito das bem-aventuranças)

Avancemos na nossa apresentação da fé cristã. Deus, que é em si mesmo comunicação, comunica-se e dá-nos a possibilidade de sermos, de vivermos em comunicação. É este terceiro aspeto que põe em relevo aquilo a que chamei “a estrutura enunciativa do *Credo*. Ela testemunha da chegada de

Que formação cristã para o corpo docente? Que competências ter em vista?

uma maneira de ser e de se reconhecer em comunicação, em aliança. Reconhecemos aí o aparecimento de sujeitos autónomos que chegam à linguagem, tomam a palavra na primeira pessoa com o poder da sua singularidade e da sua liberdade. “Creio”. Mas este “Creio” não se aguenta senão quando apoiado na comunidade particular que é a Igreja, comunidade na qual se crê, se vive e se celebra.

“A profissão de fé é um ato pessoal e ao mesmo tempo comunitário”⁷. E essa pertença à Igreja, como comunidade de fé, de esperança e de caridade não tem como efeito separar e isolar numa identidade fechada, mas pelo contrário tornar solidário com a humanidade inteira, independentemente dos grupos de pertença. “Por nós homens e para nossa salvação” diz o *Credo*. Este “nós” no *Credo* é o “nós” da comunidade humana. Assim, o *Credo*, na sua forma de enunciar, alia ao mesmo tempo o aparecimento de sujeitos pessoais, a adesão total a uma comunidade particular – a Igreja – e a plena solidariedade com toda a humanidade para além das diferenças de raças, culturas ou religiões.

Termino este ponto que se referia à *competência teológica* a promover no corpo docente. Propus que a inteligência da fé cristã numa cultura da comunicação se edifique a partir da tripla estrutura (trinitária, narrativa, enunciativa) do *Credo*. Essa inteligência pode exprimir-se numa frase simples com três termos: Deus, que é em si mesmo comunicação (o mistério trinitário), comunica-se (história da salvação) e dá-nos a possibilidade de comunicar (a vida humana e cristã segundo o Espírito de Deus). O desafio de uma tal perspectiva é fazer valer, numa cultura da comunicação que é antidogmática, que as afirmações essenciais da fé cristã (os dogmas) longe de fechar a comunicação, revelam o seu mistério e abrem-lhe perspectivas inauditas.

Para os professores, dispor de uma inteligência da fé ajustada à cultura de hoje é uma mais-valia para o seu ensino, para o exercício da sua profissão, mas também para eles próprios, para crescerem na fé ou, conforme os casos, para melhor a conhecerem e, eventualmente, se aproximarem dela. De facto, como diz Bento XVI, “O conhecimento dos conteúdos da fé é essencial para fazer a sua adesão”⁸. Isto leva-nos ao segundo eixo de competência: a competência espiritual cristã, aquela que surge da adesão ao conteúdo da fé.

⁷ Bento XVI, *Porta Fidei*, *op.cit.*, §10.

⁸ Bento XVI, *op.cit.*, §10.

2. Eixo da competência espiritual. Para um estilo de vida, uma maneira de estar em comunicação, em aliança com Deus e com os outros, à luz da fé, para dar testemunho dela.

De acordo com este segundo eixo de formação, desenvolve-se uma compreensão da fé naquilo que ela convida a viver e a desejar desde o momento em que alguém se apodera dela. Apoderar-se existencialmente do conteúdo da fé conduz, com efeito, a adotar uma maneira de ser, um estilo de vida, um modo de existência em relação com Deus e com os outros à luz da fé. Esta apropriação é também missionária no sentido em que convida ao testemunho, particularmente hoje num período de mutação entre um mundo que morre e um mundo que chega, entre um cristianismo que morre e um cristianismo que aspira a nascer.

Vou detalhar esta competência espiritual em cinco atitudes fundamentais:

2.1. "Ver Deus em todas as coisas"

A fórmula é inaciana, como se sabe. Representa um grande desafio num mundo que tem precisamente dificuldade em reconhecer Deus. Na situação cultural da atualidade, em que Deus não é evidente para a inteligência nem necessário para viver, a questão para os cristãos não é, em primeiro lugar, convidar à conversão, mas afinar o seu próprio olhar para se exercitar a reconhecê-lo na realidade que nos rodeia. Mas onde podemos afinal ver Deus? A inteligência da fé, tal como a apresentámos no primeiro ponto desta exposição, abre a essa visão de Deus em todas as coisas.

- “Ver Deus em todas as coisas” é antes de mais reconhecê-lo “na vida, no movimento e no ser que Deus dá”, como diz S. Paulo no areópago dos atenienses (At 17, 28). Efetivamente, ninguém é pai de si mesmo e sentimos sempre a vida como sendo dada por um Outro.
- “Ver Deus em todas as coisas” é reconhecê-lo na prática das Bem-aventuranças. Onde os seres humanos são pobres em espírito, mansos, misericordiosos, construtores da paz, sedentos de justiça, o Reino de Deus está aí; o Espírito está presente porque o próprio Deus é assim. As bem-aventuranças, com efeito, não revelam só onde está Deus, mas quem é Deus.
- “Ver Deus em todas as coisas” é também vê-lo até no mal, já que, de facto, “ele desceu à mansão dos mortos”, como diz o *Credo*, para nos salvar dela. Ver Deus no mal, é vê-lo a agir naquilo de que ele nos salva: “Livrai-nos do mal” diz a oração do *Pai-Nosso*.

Que formação cristã para o corpo docente? Que competências ter em vista?

- “Ver Deus em todas as coisas” é ainda vê-lo na sua forma de se apagar, na sua discrição. Deus não é hoje, para muitos dos nossos contemporâneos, nem evidente para a inteligência nem necessário para viver. O que temos para descobrir é que essa forma de se apagar revela algo do próprio Deus. A tradição cristã não nos ensinou, além disso, a reconhecer Deus na sua kenose, na sua maneira de se apagar? Não devemos reconhecer a generosidade de Deus e a grandeza do homem precisamente no facto de que Deus não se tornou evidente para a inteligência nem necessário para viver? É na sua discrição e na sua fraqueza que podemos discerni-lo. Michel Serres escreve o seguinte acerca do homem e acerca do próprio Deus: “A humanidade, escreve ele, é humana quando inventa a fraqueza, quando investe uma parte do seu poder para suavizar o seu próprio poder. (...) E Deus, continua ele, absteve-se. Esconde-se e deixa-se invadir. A sua ausência no espaço e na história significa a sua contenção. Devemos a vida à contenção de Deus, já que somos criados nas margens da sua reserva”⁹.
- “Ver Deus em todas as coisas” é um ato contemplativo do qual Paulo VI, no seu discurso de encerramento do Concílio, dizia que é o ato mais elevado e mais total do espírito que pode e deve orientar a imensa pirâmide das atividades humanas”¹⁰. Esta contemplação do dom de Deus já presente liberta o homem do ativismo ao mesmo tempo que o liberta para a ação, neste caso a caridade.

2.2. Viver primeiro a caridade!

A contemplação de Deus, vê-lo em todas as coisas, é contemplar o amor sem medida “que tudo desculpa, tudo acredita, tudo espera, tudo suporta” (1 Cor 13, 7), segundo a expressão do hino à caridade de Paulo. Portanto, o primeiro convite que atinge o cristão e as comunidades cristãs consiste, em resposta ao amor de Deus, em amar também. O primeiro apelo que é feito aos cristãos consiste, portanto, em “ordenar” a sua vida para o amor fraterno e para a “diaconia”, isto é, para o serviço da humanidade, sem proselitismo nem eclesiocentrismo. Os cristãos são assim chamados a ser individualmente e comunitariamente um “corpo de caridade” que se deixa experimentar, ver, tocar, sentir na carne do mundo. Em particular no

⁹ Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*, François Bourin, 1991, p.183-185.

¹⁰ Paulo VI, Discurso de encerramento do Concílio Vaticano II, 8 de Dezembro de 1965.

mundo escolar ser um “corpo de caridade” para os cristãos é viver e difundir nas aulas, nas relações, nos funcionamentos institucionais, o espírito das bem-aventuranças: espírito de partilha, de mansidão, de justiça e de paz. Ser um “corpo de caridade” é ainda deixar-se inspirar pelos conselhos evangélicos: pobreza, castidade, obediência, todas elas virtudes evangélicas que não devem ser entendidas aqui no sentido definido que elas tomam na vida religiosa, mas no sentido em que são oferecidas a todos os cristãos.

- O conselho de pobreza não quer dizer miséria. Indica antes uma atitude fundamental de disposição para a partilha tendo em vista o bem comum. Aquele que é pobre no coração sabe que recebeu, que foi construído pelo amor dos outros e que é convidado a dar em troca. Sabe que seria desumano não ter como fome (fim) senão possuir e consumir mais. Aquele que tem um coração de pobre sabe onde estão os verdadeiros tesouros da vida.
- O conselho da castidade não quer dizer abstinência sexual, mas doçura, contenção, reserva, respeito. Ser casto, para retomar a frase citada acima de Michel Serres, é investir uma parte do seu poder para limitar o seu próprio poder; noutros termos, é dar ao outro o seu lugar, autorizando a sua singularidade. Finalmente, é sair da violência em todos os domínios, afetivo e sexual, evidentemente, mas também abstendo-se de qualquer abuso de poder.
- Quanto à obediência, ela não quer dizer servilismo, mas capacidade de escuta. O verbo obedecer vem do latim *oboedire* que significa escutar. Ao contrário do *self made man* que se constrói a partir de si e para si, o obediente deixa-se emocionar e mover pelos apelos que ouve. O obediente chega a si mesmo por vocação, pelos apelos que ouve do exterior.

O desafio de tudo isto, num contexto escolar, é que a escola se deixe inspirar pelo espírito das bem-aventuranças e dos conselhos evangélicos nos conteúdos do seu ensino, na sua pedagogia, nas relações vividas assim como nas suas regras de funcionamento institucional.

2.3. Reconhecer a generosidade da salvação de Deus oferecida a todos por caminhos que são os seus

É a terceira atitude que me parece importante para os professores na escola católica. Permite-me citar aqui Paulo VI na sua Exortação Apostólica *Evangelii Nuntiandi*: “Não seria inútil que cada cristão e cada evangelizador

Que formação cristã para o corpo docente? Que competências ter em vista?

aprofundasse na oração este pensamento: os homens poderão salvar-se também por outros caminhos, graças à misericórdia de Deus, mesmo que nós não lhes anunciemos o Evangelho” (§80). Ou escutemos ainda esta frase da Constituição Pastoral da Igreja no Mundo Contemporâneo, *Gaudium et Spes*, do Concílio Vaticano II, retomada no *Catecismo da Igreja Católica*. “Visto que Cristo morreu por todos e que a vocação última do homem é de facto única, isto é, divina, devemos considerar que o Espírito Santo oferece a todos, de uma forma que Deus conhece, a possibilidade de serem associados ao mistério pascal”.¹¹

Noutros termos, o que salva é a graça de Deus e a prática das bem-aventuranças ou pelo menos o desejo de as seguir. As bem-aventuranças não se dirigem só aos cristãos: dirigem-se a todos e todas. Felizes sois vós todos e todas, de todas as raças, línguas, nações, culturas ou religiões, que tendes um coração pobre, que sois misericordiosos, mansos, construtores da paz, sedentos, o Reino dos Céus é vosso. Podemos reconhecer assim que o ato de ser gerado para a vida de Deus está a acontecer em todo o mundo, onde quer que sejam vividas as bem-aventuranças. Considerados deste ponto de vista, para a salvação nós somos servos inúteis. O cristianismo não é uma passagem obrigatória. Deus, pela graça de Cristo, pode salvar sem o cristianismo, sem passar pelo facto de lhe pertencer. Como Pedro na assembleia de Jerusalém, considerando a salvação oferecida aos pagãos, poderíamos dizer: “Quem somos nós para impedir Deus de agir?” (At 11, 17)

Mas então, porquê continuar a anunciar a Boa Nova? Por caridade.

2.4. Fazer do anúncio da Boa Nova um ato de caridade que se enxerta na diaconia como o seu desenvolvimento na linha da graça

Porquê continuar a anunciar a Boa Nova se Deus pode salvar independentemente da adesão à fé cristã? Como diz Bento XVI na sua Carta Apostólica *Porta Fidei* que promulga o Ano da Fé, “é o amor de Cristo que enche os nossos corações e nos impele a evangelizar”¹², *Caritas Christi urget nos* (2 Cor 5, 14). E esse ato de caridade que é o anúncio vem enxertar-se na fraternidade, no exercício da diaconia como o seu desenvolvimento

¹¹ GS 22; ver também LG 16; AG 7; *Catecismo da Igreja Católica*, 1992, §1260.

¹² Bento XVI, Carta Apostólica *Porta Fidei*, §7, 2011.

pela graça. Noutros termos, aquilo que se vê, que se toca, que se experimenta, é a caridade. O que se ouve é o anúncio que revela o seu mistério. Essa revelação não é necessária para a salvação – Deus pode salvar sem ela – mas ela é absolutamente preciosa e salutar por aquilo que permite reconhecer, viver e celebrar.

Não sendo necessária para a salvação, a fé cristã é, no entanto, radicalmente preciosa e salutar por tudo aquilo que ela proporciona pensar, viver e desejar e pela alegria que dá. *“Aquilo que nós vimos e ouvimos do Verbo de Vida, nós vo-lo anunciamos também a vós a fim de que estejais em comunhão conosco. E a nossa comunhão é comunhão com o Pai e com seu Filho Jesus Cristo. E escrevemos-vos isto para que a nossa (vossa) alegria seja completa”* (1 Jo 1, 1-4). Portanto, o anúncio da Boa Nova é um ato de caridade suplementar; e proporciona alegria.

2.5. Aliar rigor e estilo gracioso

Interroguemo-nos agora sobre a qualidade desse anúncio. Duas qualidades pelo menos se destacam: o rigor intelectual e o estilo gracioso. *“Deveis estar sempre dispostos a dar a razão da vossa esperança, mas com mansidão e respeito”*, lê-se na primeira carta de Pedro (1 Pe 3, 15). Esta frase reúne duas exigências relativas ao anúncio da fé: o rigor do seu enunciado e a doçura na forma de anunciar. Os professores cristãos, em particular, são chamados a poder dar a razão da fé cristã de uma maneira coerente, pertinente, significativa para os alunos na cultura deles. O pior seria a preguiça intelectual, uma linguagem sofisticada, mascarando a realidade, as linguagens convencionais e gastas que já se conhecem de antemão. Respeitar a inteligência na expressão da fé é não só respeitar a própria fé, mas também respeitar o interlocutor na sua inteligência e na sua liberdade. Dar razão da fé cristã é apelar para a razão, não através de argumentos coercivos, porque a fé nunca estará no termo de um argumento que obrigue, mas é falar da fé no campo do plausível, do razoável, do desejável. O desafio, neste aspeto, consiste para os docentes em poder falar da fé cristã de uma maneira que a faça experienciar como algo que leva a pensar, a viver e a desejar. É a isso que chamo o estilo gracioso. Como caracterizar esse estilo gracioso? O campo semântico muito rico da palavra “graça” pode ajudar-nos a fazê-lo. Comporta noções de gratuidade, mas também de reconhecimento como em “gratidão”. Comporta a dimensão de perdão como em “agracer”. Está ligado a beleza como em “gracioso”. Contém ainda a

Que formação cristã para o corpo docente? Que competências ter em vista?

noção de mansidão, de não-violência e de vulnerabilidade como em “grácil”. O estilo gracioso da proposta da fé reúne todos estes traços de gratuidade, de perdão, de prazer, de beleza e de doçura. E este estilo gracioso de propor a fé é ele próprio expressivo da graça de Deus que por meio dele é proclamada. Portanto, propor a fé é torná-la racional e plausível para a inteligência de uma maneira que suscita ao mesmo tempo um sentimento de beleza, de prazer, de graça e de bondade.

Se as diversas atitudes espirituais que mencionei aqui estivessem presentes no corpo docente, dariam às nossas escolas católicas um estilo de vida e uma maneira de propor a fé profundamente evangélicos e simultaneamente apropriados ao mundo contemporâneo.

A comunicação concreta no seio da escola ficaria facilitada e ganharia em qualidade.

Abordamos assim o nosso último eixo de competência.

3. O eixo da competência comunicativa. A prática da comunicação no Espírito e à luz do Evangelho.

Chegamos, para terminar, ao terceiro eixo da competência desejável para o corpo docente. O eixo da comunicação concreta que pode ser objeto de uma aprendizagem específica com o apoio da inteligência da fé e das atitudes espirituais enunciadas acima. Distinguiremos aqui quatro capacidades comunicativas específicas.

3.1. A capacidade de universalismo

Entendemos por isto a capacidade de os professores comunicarem com qualquer pessoa com benevolência, com uma atitude *a priori* favorável, sem preconceito.

Esta capacidade é a aptidão para ultrapassar as fronteiras e as barreiras, para comunicar com todos independentemente das pertenças sociais, étnicas, culturais ou religiosas. Sabemos bem como, por vezes inconscientemente, filtramos as nossas relações deixando-nos fechar nos nossos grupos particulares que nos afastam do encontro com o outro diferente. Esta capacidade de universalismo poderia exprimir-se em termos de hospitalidade segundo a longa tradição abraâmica de acolhimento do estrangeiro. A raiz “*hos*” significa “estrangeiro”. Quando se encontra um

estrangeiro, ou se faz dele um inimigo e isso é hostilidade, ou se faz dele um convidado e então há hospitalidade. Assim, “hostilidade” e “hospitalidade” são dois termos etimologicamente aparentados, mas semanticamente opostos. E a hospitalidade, sublinhemo-lo também, desencadeia reciprocidade. Acolher alguém é também sempre deixar-se acolher por essa pessoa, aproximar-se dela acreditando nas suas próprias capacidades de acolhimento. Esta capacidade de hospitalidade, de abertura, de universalismo sem fronteiras ou, podemos dizê-lo, de catolicidade, é essencial para um professor, tanto no conteúdo das suas aulas como na sua pedagogia e nas suas relações com os alunos e os colegas.

3.2. A capacidade de questionamento crítico

A capacidade de questionamento crítico situa a linguagem num eixo libertador. O questionamento crítico, na minha opinião, é de dois tipos.

- O primeiro tipo diz respeito ao facto de pôr em questão situações em que a dignidade do homem não é respeitada ou se encontra até espezinhada, ou então quando as representações de Deus são perversas, ferem a grandeza de Deus assim como a dignidade humana. O Evangelho mostra-nos que Jesus sabia ter um olhar crítico sobre as coisas e as situações. Ser discípulo de Cristo conduz, a partir deste ponto de vista, até no interior da Igreja, à crítica dos ídolos, isto é, à crítica de tudo aquilo que seduz e cega ao mesmo tempo, falseando a nossa relação com a realidade, com os outros e com o próprio Deus.
- O segundo tipo de questionamento crítico refere-se à relação com as nossas convicções. As convicções são necessárias: são uma vitória sobre a anomia, a indecisão, o “tanto faz”, o deixar correr. As convicções, neste sentido, são boas, mas é preciso também poder ter “mão nelas”, distanciar-se delas para dar lugar constantemente à interrogação, ao diálogo e, portanto, à caminhada. Como diz Jean-Claude Guillebaud na sua obra “A força da convicção”, é importante ser “capaz de organizar uma relação dialógica com a sua própria dúvida”¹³. Para o professor, o desafio está em poder manter essa relação dialógica consigo mesmo e introduzir os alunos nessa mesma

¹³ Jean-Claude Guillebaud, *La force de conviction*, Seuil, Paris, 2005, p. 252.

Que formação cristã para o corpo docente? Que competências ter em vista?

capacidade de questionamento crítico, em particular no campo das convicções religiosas.

3.3. A capacidade de testemunhar de maneira diversa aquilo que é especificamente cristão

Uma outra capacidade comunicativa concreta que também se pode esperar do corpo docente da escola católica é que ele possa dar testemunho daquilo que é específico da fé cristã. Aquilo que para nós é específico do cristianismo, aquilo que é absolutamente indispensável para os cristãos, consiste em ligar a imagem de Deus à de Jesus Cristo que amou até ao extremo, sem limites, de maneira incondicional. Se queremos saber quem é Deus e como Ele ama, temos de olhar para Jesus Cristo. Filho do Homem, ele é também a imagem de Deus, o Filho de Deus. E esse amor até ao extremo, sem medida, que ele nos manifestou da parte de Deus, abre esperanças inauditas que autorizam a desejar para além da própria morte.

Este anúncio daquilo que é especificamente cristão pode assumir diversas formas concretas: kerigmática quando se trata de enunciar o essencial da fé de forma breve e calorosa; narrativa e testemunhal quando se comunica a sua própria experiência; expositiva quando se desenvolve o conteúdo da fé de maneira orgânica; dialogal quando, no debate, se faz valer um conjunto de argumentos; litúrgica quando a liturgia anuncia ela própria aquilo que celebra; cultural quando se procura que o próprio campo cultural torne disponível para todos a herança cristã. A formação cristã dos professores poderia prepará-los para estas diferentes formas de anúncio.

3.4. Capacidade de diálogo e de aprendizagem na diversidade das convicções

Por fim, falemos de uma quarta capacidade comunicativa concreta na qual os professores podem exercitar-se: a de poder entrar em diálogo e de aprender com o outro num mundo tão plural em matéria de convicções. Como mostra Dennis Gira no seu trabalho "*Le dialogue à la portée de tous (ou presque)*"¹⁴, o diálogo é uma ascese que tem as suas regras e que se aprende. O encontro com o outro é sempre uma provação; supõe que nos

¹⁴ Dennis Gira, *Le dialogue à la portée de tous (ou presque)*, Bayard, Paris, 2012.

André Fossion, S.J.

deixemos afetar pelo outro, que nos coloquemos em situação de aprendizagem, sem que isso implique perdermo-nos, sem renunciarmos a nós mesmos. A escola católica pode ser um lugar desta aprendizagem. O meio que a envolve é plural no que respeita a convicções e confissões religiosas. Neste contexto, a fé cristã convida a promover no contexto escolar um verdadeiro “ethos dialogal”. Porque ela não pretende esgotar o mistério de Deus e da vida humana. Ela não dá uma compreensão total do mundo nem de Deus. Ou seja, sem cair no sincretismo, os professores no seio da escola são convidados a alegrar-se com a diversidade das tradições espirituais e religiosas, a aprender com elas, a favorecer a sua aliança em ordem a um mundo mais humano, a encorajá-las a aceder ao melhor que há nelas, da mesma maneira que se esforçam, na comunicação com todos, por afinar a sua inteligência da fé cristã, por dar testemunho dela e dela viver.

Termino formulando um desejo. Que as competências teológicas, espirituais e comunicativas dos professores do ensino católico contribuam para a sua excelência em ordem a um melhor serviço do homem em nome do Evangelho e da fé.

A missão dos educadores cristãos: “Caminhar como árvores” (*)

ETIENNE VERHACK (**)

Muitos professores ficam decepcionados pela pouca reação dos seus alunos àquilo que apresentam nas aulas como sendo os seus ideais. Os jovens ainda estão interessados num compromisso de vida ou são totalmente adeptos da “sociedade do cálculo”?

CAPÍTULO PRIMEIRO EDUCAR NO NOSSO MUNDO ATUAL

A. Alguns problemas

Uma primeira constatação que podemos fazer é que hoje educar já não significa transmitir de maneira automática saberes, competências e sentido. Mais do que nunca, o aluno é ele próprio o agente da sua educação e da sua formação. Já o era no passado. Sentimos que aqui são necessários um “sentido da liberdade” e uma educação para a liberdade. Mas houve grandes mudanças no contexto da vida quotidiana das crianças.

Resumo seis delas:

(1) A sociedade: uma sociedade do cálculo.

- Nesta sociedade deve ser possível ouvir-vos (senão vão troçar de vós ou pior).
- Existe nos pais um receio de que os filhos não encontrem um emprego capaz.

(*) Conferência proferida na Assembleia Geral do Colégio Sœurs des Saintes-Cœurs – SIOUFI, Líbano, 6 de setembro de 2012.

(**) Ex-Secretário Geral do CEEC (Comité Europeu do Ensino Católico).

A missão dos educadores cristãos: "Caminhar como árvores"

- Numa época em que o mundo é terrivelmente vasto e aberto para as crianças, há uma enorme pressão sobre elas e têm grandes dificuldades em fazer as suas escolhas de vida. É preciso confessar que neste mundo é muito difícil fazer escolhas se não houver critérios claros de acordo com uma procura de sentido determinada.
- Muitos pais já não dão grande importância à procura de sentido e vivem uma vida pequena de "sociedade de cálculo". As grandes ideias que exprimem a dignidade humana estão ausentes da sua vida: pensemos na verdade, na bondade, no amor, na compaixão, na justiça, na sabedoria e na liberdade espiritual.

(2) Muitas crianças são, também, autênticos desertos de sentido. Estão submersas em possíveis modos de vida e orientações de vida, com todas as espécies de ofertas de sentido, mesmo vindas das longínquas montanhas do Tibete! É a árvore que esconde a floresta.

(3) O próprio ensino apresenta mudanças. Na realidade, a carga administrativa e o controlo dos professores aumentaram muito e isso, nalguns casos, em detrimento da generosidade. Também se espera deles um maior profissionalismo que no passado: cada um tem a sua especialização, o seu método adequado à disciplina que leciona.

Isto conduz inevitavelmente a mais individualismo entre os professores.

(4) Há uma crise da transmissão que desencoraja alguns docentes e alguns pais: não estarei a falhar na minha missão de educar? Se a modernidade abriu largamente o espaço das nossas possibilidades, ela é também acompanhada por uma pesada superculpabilização.

(5) Para muitos contemporâneos, a liberdade não está ligada ao espírito, mas ao consumo e aos prazeres da vida.

(6) Certos educadores (professores e pais) pensam que para ser moderna a escola deve adaptar-se completamente ao universo dos jovens ou àquilo a que se chama "o espírito do tempo". Mas a escola não deverá confrontar as crianças e os jovens com as coisas com as quais não são confrontados espontaneamente? A escola deve fornecer uma força de equilíbrio. Além disso é interessante recordar que a palavra grega

“*scholè*”, da qual vem a palavra “escola”, significa “espaço livre”. Um espaço protegido e seguro onde é possível aprender aquilo de que se tem necessidade para viver uma vida que tenha sentido.

B. Novas oportunidades

Mas felizmente o mundo não é só desgraça e miséria. Também permite novas possibilidades.

- (1) A mundialização alarga a perspectiva de vida das crianças, dos pais e dos docentes. Já insisti numa consequência negativa deste fenómeno e quero sublinhar aqui a oportunidade de uma tomada de consciência de uma ampla comunidade humana, de uma maior comunhão. A propósito disto não se deve subestimar o papel dos novos meios de comunicação.
- (2) No fundo de si mesmas, as crianças têm necessidade de ternura, de um ouvido atento, de um sentido para a vida. Sobretudo o seu interesse pela ecologia, a sua sensibilidade em relação à paz e à justiça esperam realmente as nossas propostas para passar da palavra aos atos. Devemos claramente ensinar os nossos filhos a discernir os desafios da sociedade de amanhã.
- (3) Talvez o ensino se tenha tornado mais eficaz graças ao conceito das competências, às novas tecnologias, à procura de qualidade e a uma melhor formação contínua. Os meios do ensino ficaram enriquecidos. Isto abre um espaço à criatividade.
- (4) A crise da transmissão pôs a vocação do docente em questão e, em muitos casos, purificou-a, numa oferta humilde que supõe a equidade. Mais do que nunca, as crianças sentem se as palavras do educador coincidem com os seus atos.

Em resumo:

A mudança implica um alargamento da perspectiva de vida, os desafios colocam-se claramente, os meios estão disponíveis e a vocação do docente fica purificada. Os aspetos negativos da nossa época colocam-nos mais uma vez, tanto como os positivos, a questão da nossa liberdade humana. Enquanto homens livres, pais livres, docentes livres, como é que damos forma à nossa vida profissional que é uma parte essencial dela?

CAPÍTULO SEGUNDO

EDUCAR PARA A LIBERDADE ESPIRITUAL NA RESPONSABILIDADE

A. Dois reflexos que não podem ser desenraizados

Educar para a liberdade vai exigir, na minha opinião, que se faça descobrir aos jovens dois reflexos habituais no homem que não podem ser desenraizados. Se se considerar a fé cristã como a fé no restabelecimento da comunhão entre Deus e o seu povo, sabe-se que essa fé é acompanhada por uma transformação profunda de consciência dos reflexos habituais que regem as nossas relações. São tão naturais para nós que parecem os únicos possíveis e tendem a impor-se tacitamente como normas. Estes dois reflexos são de *defesa* e de *promoção de si mesmo*.

O reflexo de defesa tende a apoderar-se de tudo aquilo que estrutura a realidade, como de um escudo atrás do qual podemos abrigar-nos das agressões possíveis a fim de gozar a vida, e gozá-la cada um sozinho, se possível. O reflexo da promoção de si mesmo procura, a partir da consciência de uma singularidade que se considera como própria, reivindicar um poder sobre o seu mundo e aqueles que o povoam. Um conduz a fechar-se sobre si mesmo, o outro impele à conquista e à violência (eu contra vocês).

Aquele que recebeu a passagem de Cristo como uma boa nova sente-se chamado a aceitar a sua singularidade já não como uma especificidade que teria de defender ou de impor, mas como um dom que há de encontrar numa relação, o dom que Deus lhe faz de si mesmo, enviando-o a reconhecer no encontro com os outros a nota inimitável que só ele transporta. Se ele aceitar entrar neste concerto, começará a ser ele próprio no instante em que deixar de lado os seus reflexos de defesa e de autopromoção, para "confiar". Tornar-se servo, segundo a tradição cristã, é deixar passar em nós a vida divina.

B. O homem em processo de se tornar homem

Assim como nunca se *É* homem, mas cada um se *VAI TORNANDO* homem, da mesma forma nunca se é livre sem haver a possibilidade de o ser cada vez mais. Para isso a educação deve dirigir-se a toda a pessoa do jovem, deve ser uma educação integral.

As diferentes disciplinas escolares (línguas, literatura, história, geografia, economia, etc.) ensinam a ser crítico, a questionar-se e a abrir-se às pessoas que são diferentes.

C. Importância do exemplo

Os jovens não conseguirão adquirir a sua liberdade espiritual senão seguindo modelos vivos de homens e mulheres de cultura sólida que dão sentido à sua vida e assumem as suas responsabilidades. No que respeita aos educadores, a questão é saber se eles procuram um equilíbrio entre os quatro grandes polos: matéria e espírito, eu e nós. Este equilíbrio é a tarefa moral por excelência para o futuro da humanidade e para que se possa conviver em paz. Ressalta claramente que a preocupação com os laços entre os homens deve ser o elemento central da educação,

Vejamos algumas pistas de reflexão para possíveis ateliês:

1. Qual é o valor das nossas disciplinas para a formação total, integral?
2. Que iniciativas tomamos para favorecer a responsabilidade?
3. Que iniciativas tomamos no que respeita à cultura geral?
4. Como favorecemos a coesão social?
5. Como travamos o consumismo?

D. A vida é um dom

Nos momentos de experiências fortes, como o nascimento de uma filha ou de um filho, mas também o enterro de uma mãe ou de um pai, todos têm as lágrimas nos olhos. Sentimo-nos pequenos e fracos, confrontados com a dimensão mais profunda e mais vulnerável da nossa vida, com o dom da vida e com o fim dela. Acolhemos no nascimento a vida nova e frágil como um presente, como um dom. Além disso, temos necessidade nesses momentos de viver tais acontecimentos em comunidade, seja com a família, seja com os amigos ou os conhecidos. Por ocasião de um enterro, agradecemos a Deus pelo dom precioso que foram os nossos pais. Ofereceram-nos a vida gratuitamente, ajudaram-nos a “ficar de pé”, ajudaram-nos sem medida e sem que o tivéssemos solicitado. A vida é um dom.

A nossa sociedade do cálculo não deveria fazer-nos esquecer que recebemos a existência como um dom. A beleza, o facto de que a realidade é inteligível e que ela manifesta génio, o facto de que nos sentimos ligados a uma verdade, a alegria da presença do outro, a alegria da fecundidade em todas as suas dimensões e de tudo aquilo que é possível entre os seres humanos, mas também o apelo ao respeito pela dignidade do outro: são estes os dons da vida.

A missão dos educadores cristãos: "Caminhar como árvores"

Desta realidade oferecida, nós não somos apenas testemunhas passivas. Pelo contrário, ela chama-nos sempre a realizar, a criar, a fazer alguma coisa por nós mesmos. Aquilo que nos é oferecido é, portanto, também uma fonte de possibilidades em nós. Além disso, somos testemunhas do facto de que, em conjunto com os outros, participamos todos de algo que nos pertence como comunidade.

E. A responsabilidade

O dom espera de nós uma resposta responsável e essa resposta é uma promessa. Em latim, a palavra "responsabilitas" significa "ação de se tornar garante de uma promessa". Para retomar os exemplos citados, do nascimento e da morte, vemos que, no nascimento, os pais se comprometem profundamente e em conjunto a dar ao seu filho a melhor educação e o maior amor possível. São apoiados nesse compromisso pela família próxima. Por ocasião de um enterro, procura-se individualmente ou em família as dimensões mais ricas e mais belas da pessoa falecida, para continuar a recordá-las e a desenvolvê-las na nossa própria vida. Acontece assim, sobretudo, com um compromisso desinteressado em relação aos outros, ou com uma incansável atitude de escuta ou com uma enorme generosidade. Todos sabem que esta resposta é um compromisso que se assume livremente.

Dispomos de possibilidades que podemos desenvolver ou recusar para obtermos uma identidade mais pessoal. Neste sentido, somos capazes de decidir aquilo que queremos fazer da nossa vida. Isto quer dizer que somos responsáveis por nós próprios e pelo bem dos outros que nos rodeiam. Podemos escolher entre uma atitude que apenas se interessa com a própria realização e uma atitude mais desinteressada que visa o bem dos outros.

Enquanto educadores recebemos, pois, o dever de educar os jovens para descobrirem o dom da vida, de os encorajar a desenvolverem a sua identidade e a fazê-lo de maneira responsável.

F. A preocupação com os laços

É em primeiro lugar na família que a criança descobre os laços: nela cada um conta para os outros. Mesmo se esse laço é negado, não deixa de existir. Todas as pessoas que convidam a criança e o jovem à existência entram também no universo dos seus laços. Se um homem ou uma mulher mantém a sua força é porque ele ou ela é chamado(a) por laços de um certo

tipo: não condicionais, não revogáveis no caso de maus resultados. Não esqueçamos que a escola é uma comunidade onde laços desse tipo se tecem lentamente, em segredo, discretamente.

Os jovens de hoje preferem, talvez mais do que no passado, relações de uma eficácia imediatamente mensurável, relações sobretudo de intercâmbio, nas quais não é necessário comprometer-se do fundo do seu ser. Relações assim condicionais podem ser interrompidas em qualquer momento.

E vós, educadores, professores, ressentis provavelmente cada vez mais uma distância entre os laços superficiais e os laços da educação cristã que são laços incondicionais! Isto pode levar-vos ao desencorajamento. No entanto, o laço educativo é por natureza incondicional. Se por acaso o elemento não condicional das relações que nos apoiam e que nos chamam à existência fosse erradicado, assistiríamos à morte da própria sociedade.

Não sejais, pois, “a palha levada pelo vento” (Sl 1, 4). A escola tem e deverá sempre guardar um elemento de não-condicionalidade. A vossa experiência ensinou-vos sem dúvida como esses laços não condicionais não são idílicos e como são por vezes um peso a suportar. Obrigam-nos a esquecer os nossos reflexos de defesa e de autopromoção. Mas se eles não existissem não poderíamos continuar a aguentar-nos de pé. Eles formam, de certo modo, a “lógica” da educação. Atrevo-me a afirmar que mais vale vivê-los em comunidade, cuidar deles em conjunto e alimentá-los.

A criança desafia-nos a sair de uma permuta calculada ou da preocupação de retribuição. Poderia dizer-se a mesma coisa dos doentes, dos pobres, dos estrangeiros e dos nossos inimigos. A criança convida a uma outra lógica, a uma lógica de graça. Convida a abordá-la por ela própria, a comprometer-se a si mesmo no encontro.

CAPÍTULO TERCEIRO

JESUS CRISTO, O MESTRE POR EXCELÊNCIA, QUE NOS CONFIA UMA MISSÃO DE EVANGELIZAÇÃO

A. O educador está incorporado em Cristo

Para o cristão, Deus Pai revelou-se a nós na sua Palavra, Cristo, que nos fez o dom da sua vida sem medida e que permanece entre nós através da presença do Espírito Santo. Num movimento complementar, o amor de Deus é manifestado pela *nossa* vida que é uma *vida em Cristo*. Para qualquer

A missão dos educadores cristãos: "Caminhar como árvores"

humanista, o amor é o valor principal. Mas para o crente, o amor não é, em primeiro lugar, um objetivo a atingir, é a realidade que nos envolve e nos faz viver. Para o cristão, a ação de Cristo está comprometida com este amor. Podemos, por isso, dizer que o educador cristão está incorporado em Cristo. É Cristo que passa por ele para agir no mundo de hoje. Como diz S. Paulo: "Já não sou eu que vivo, é Cristo que vive em mim" (Gl 2, 20). Se se fala, portanto, de missão de evangelização, Cristo é o primeiro agente dela através de nós. Dá-se sem medida aos outros, "na sua medida".

Gostaria de sublinhar aqui a importância da oração como abertura espiritual a essa presença de Cristo em nós.

B. Dignidade do homem

"Aquele que ama nasceu de Deus" diz S. João (Jo 4, 7).

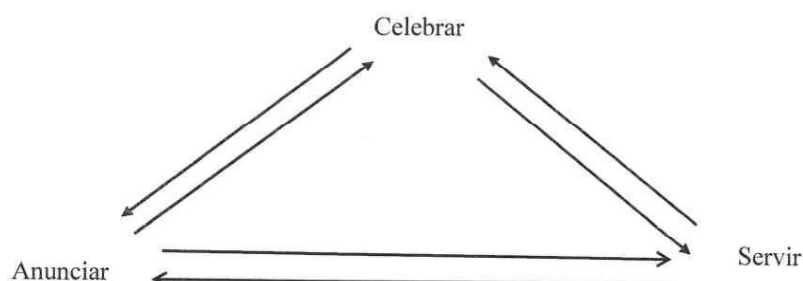
A nossa capacidade de amar e viver da vida de Deus manifesta a dignidade do homem e a sua dependência de Deus. Dignidade do homem, porque o homem torna-se o lugar da realização do amor de Deus.

É este o ponto de partida da educação católica. É essa a fonte da especificidade da escola católica! A forma como os cristãos habitam o mundo é praticando a hospitalidade para com todos os seres humanos, porque cada um é único.

Cada criança é única na sua dignidade. Não é condenada. Não é insultada. Afasta-se da escola qualquer espécie de racismo. Leva-se a criança pela mão no lugar em que se encontra, com os seus talentos e com os seus defeitos, para a ajudar a fazer desabrochar a sua personalidade, para se tornar mais livre ao serviço dos outros. É também por essa razão que o educador católico considera que a criança é ela própria agente da sua formação e da sua educação. O educador é aquele que gera, que lhe faz descobrir os seus talentos, os seus defeitos, a sua liberdade, que lhe propõe pistas de vida que proporcionam sentido.

C. Ensinar e educar: uma missão de evangelização

Quem diz missão diz dinamismo, porque a existência cristã e a missão da Igreja estão sempre em movimento, sempre em transformação. Podemos distinguir três eixos:



Anunciar o Evangelho, celebrar a salvação e servir os laços de comunhão entre os homens. O que importa aqui é que não se podem isolar estes três eixos uns dos outros.

- Uma celebração litúrgica ou sacramental, uma oração, devem exortar os participantes a tornarem-se concretamente, por amor, aquilo que celebraram ou receberam. Se a ação de celebrar é isolada do resto da missão, cai-se no perigo de uma piedade mágica.
- Da mesma forma, a ação de anunciar precisa de ser alimentada pelo serviço e pela celebração.
- Finalmente a ação de servir não pode ser isolada do resto da missão sob pena de desembocar no ativismo ou no moralismo. A ação de servir precisa do anúncio e da celebração. (Exemplo: "COMPASSION" na Alemanha. Jovens de 17 anos fazem um serviço social de duas semanas, seguidas de jornadas de partilha).

O Senhor ressuscitado está atualmente presente em todos aqueles que sofrem, todos aqueles que são oprimidos, todos aqueles cuja vida está destruída pelo pecado. Como Cristo está presente, nós também somos convidados a estar presentes, em solidariedade, com compaixão e com simpatia, onde quer que os homens estejam a sofrer. Mas compaixão, serviço ou solidariedade devem sempre estar ligados à mensagem do Evangelho (por exemplo, as passagens sobre a morte do grão para que possa dar fruto, (Jo 6, 51; 10, 18; 15, 13)) e à celebração. Esta interação dos três eixos tem como primeira virtude garantir a ação de Deus e o primado da sua iniciativa no próprio coração da escola católica. Se há especificidade, é precisamente aí que devemos procurá-la.

A missão dos educadores cristãos: "Caminhar como árvores"

Pode acontecer que alguém esteja muito envolvido em ações caritativas e acredite que uma vida cristã autêntica se desenvolve no contacto com o mais pobre no serviço desinteressado do seu próximo. Encontra-se então no eixo do serviço. Mas esse educador deve também descobrir que os pobres lhe mostram o Deus que se revela no Evangelho (eixo do anúncio). Essa pessoa é ao mesmo tempo convidada a descobrir que a sua vida cristã se pode verificar na oração (eixo da celebração). (P. Etienne GRIEU, s.j.: *Un lien si fort. Quand l'Amour de Dieu se fait Diaconie*, Éd. de l'Atelier, Paris, 2012).

Convém, no entanto, sublinhar que esta proposta da fé deve ser feita no respeito pela liberdade de consciência de cada um. A fé não deve nunca ser imposta. Além disso, a proclamação do Evangelho num contexto particular como o de uma aula deve sempre dirigir-se a características culturais, não como uma mensagem que vem do exterior, mas como um princípio que, do interior, transforma e recria essa cultura. A evangelização deve suscitar a seiva mais profunda e as energias mais interiores do ser humano. Daí a importância de uma pedagogia da liberdade e de uma formação de homens e de mulheres que fiquem de pé "como árvores que andam" (Mc 8, 24: «Jesus tomou o cego pela mão e conduziu-o para fora da aldeia; depois pôs-lhe saliva nos olhos, impôs-lhe as mãos e perguntou-lhe se ele via alguma coisa. Ele olhou e disse: "Vejo os homens, mas vejo-os como árvores que andam"»).

Imaginemos que Jesus e o cego curado se encontram na escola mesmo no meio dos educadores. Com efeito, um educador, na minha opinião, é uma árvore que anda. Oferece sombra a uma comunidade de crianças. Renova-se sem cessar nos seus ramos e nas suas folhas para poder comunicar à criança a coragem de ser, para poder comunicar a sua energia de vida. E, coisa curiosa, só o cego é que o vê. Esta árvore anda. Isso significa que se situa sempre ao lado dos jovens que se movimentam. Não pode deter-se ou deixar-se enferrujar sempre no mesmo lugar. O seu passo é o de um companheiro de caminhada. Esta árvore alimenta-se de seiva interior. Não pode deixar de sobreviver a mais do que uma estação. E, finalmente, o educador enraíza-se tão bem no céu como na terra. Tem raízes na sua disciplina, nos seus conhecimentos, na realidade da vida dos jovens, mas também, e talvez mais, no céu! Porque cada criança é um dom de Deus. Que o educador não esqueça nunca que deve agradecer a Deus com os braços erguidos bem alto! Essa abertura dos ramos e das raízes é o símbolo da hospitalidade à qual somos chamados.

Podeis perguntar-me se não confundo as perspetivas. Assumo de boa vontade essa atitude. Encontramos em Jesus uma “inversão” do olhar. O olhar acolhedor de Jesus exige uma conversão ou uma inversão. É necessário vencer a nossa cegueira. O olhar invertido é um olhar admirativo daquilo que acontece no outro, seja ele quem for. Os evangelhos são na realidade narrativas de conversão que não põem apenas em cena o itinerário de Jesus, mas também e sobretudo aquilo que ele se torna naquele ou naquela, para aquele ou para aquela cujo itinerário se cruza com o seu. “Passar para a outra margem” é a expressão que se encontra a propósito disto no Evangelho de Marcos (Mc 4, 35).

A inversão, própria de Jesus, opera-se pelo “domínio” na capacidade de se deixar atingir, mesmo pela violência dos outros. Esta inversão é sempre acompanhada pela força de se “apagar” de modo a que outros possam, pelo Espírito Santo, partilhar a sua santidade ou a sua identidade messiânica. As pessoas tornam-se assim criativas e exemplares. O movimento da árvore, em família ou na aula, indica que a hospitalidade faz apelo à capacidade paradoxal para “se pôr no lugar dos outros”, para “andar”, sem sair do seu próprio lugar, sempre nesta ou naquela situação concreta. Deve-se realizar essa santidade aqui e agora e de maneira absolutamente única e criativa. Essa santidade hospitaleira é possível para todo o homem e toda a mulher porque ele ou ela é um ser único, em última análise movimentando-se entre aquilo que é mensurável e aquilo que desafia qualquer medida. É possível como obra da graça. Essa santidade hospitaleira supõe uma atitude desmedida. É caracterizada por dois traços essenciais: por um lado, uma enorme capacidade de aprendizagem – Jesus aprende com os outros quem é. Isto condu-lo ao dom de si mesmo. E, por outro lado, o abandono de si mesmo em benefício de uma presença junto de alguém, aqui e agora (Mc 8, 35 e Jo 12, 24), com bondade, solicitude, atenção e paciência.

D. A medida “desmedida”

Toda a vida cristã é chamada a uma “medida desmedida”, a um “*magis*” ou um *mais* segundo Santo Inácio. “*Dai e ser-vos-á dado: uma boa medida, cheia, recalcada, transbordante será lançada no vosso regaço. A medida que usardes com os outros será usada convosco*” (Lc 6, 38).

O Evangelho trabalha ao mesmo tempo a pessoa única e a vida comunitária.

A missão dos educadores cristãos: "Caminhar como árvores"

- O Evangelho trabalha inicialmente a experiência da “medida desmedida de Deus”, paradoxalmente à medida de tantas e tantas medidas humanas, tornadas todas elas, por isso mesmo, absolutamente únicas.
- Mas o Evangelho trabalha também a vida comunitária: a experiência do companheirismo entre todas essas existências em marcha, cada uma em direção à sua própria autenticidade.

Aplicado à educação, educar é permitir a cada um(a) encontrar o seu caminho em direção à sua própria autenticidade, na relação pessoal e na comunidade viva. Vós, educadores desta escola, podeis fazê-lo e já o fazeis pela hospitalidade aberta e desmedida em relação a todos. Caminhando com os jovens, aprendeis vós mesmos com eles todos, assim como com cada nova situação que se apresenta (“Ele aprendeu a obediência por aquilo que sofreu” Hb 5, 8). E finalmente viveis a vossa fé no companheirismo entre todas essas existências a caminho da sua própria autenticidade.

E. A incondicionalidade do compromisso

Existe a possibilidade de conceber as relações sem ser como um puro jogo contabilístico. Encontramos aqui a relação de aliança como ela se manifesta na Bíblia; ela comporta um elemento de incondicionalidade. As relações educativas são uma bela ilustração disso: comportam um elemento de incondicionalidade. O acolhimento das crianças não é condicionado nem pelos seus resultados escolares nem pelas necessidades previsíveis da sociedade. Exprime antes a vontade de que todos possam ter acesso à educação e ao saber e que novas gerações encontrem a sua própria forma de assumir as suas responsabilidades.

F. Uma palavra talvez inusitada: a santidade!

Esta hospitalidade desmedida é o nosso caminho para a santidade. A santidade apresenta duas facetas inseparáveis que o Novo Testamento nos permite discernir na história da humanidade. Há, em primeiro lugar, a concordância entre pensamento, palavras e atos que manifestam a simplicidade e a verdade de uma consciência. Em segundo lugar, a santidade é a capacidade de que o ser humano dispõe de ir ao encontro do outro por simpatia e compaixão ativa, explicitada com o fundamento da Regra de Ouro, utilizada na sua formulação positiva: “*Faz aos outros o que gostarias que te fizessem a ti se estivesses na situação deles*”.

CONCLUSÃO

Confiança!

A recusa de fazer equivaler a criança que educamos àquilo que julgamos saber dela convida a uma postura de esperança: isto é, abrimo-nos à espera da manifestação daquilo que ainda não vimos surgir nela. Esse olhar chama silenciosamente: espero por ti, espero aquilo que ainda não mostraste de ti e que nos vai surpreender a todos, aquilo que é belo em ti, aquilo que fala de Deus. Comprometemo-nos sem condições e arriscamo-nos a confiar.

E quando o encontro acontece surge muitas vezes uma alegria cheia de paz e de felicidade; os horizontes abrem-se de novo. Pelo sinal dessa alegria, o crente reconhece aquilo que tem para ele a frescura de uma nascente: o dom de Deus, a força do Evangelho e a passagem de Cristo. Deixai, pois, passar em vós a vida divina!