

LITURGIA E EDUCAÇÃO: PARA UMA “EDUCAÇÃO DA ALMA”

Ângelo Cardita¹

RESUMO

Este estudo baseia-se na consideração de dois modelos históricos antagônicos de relação da educação com a religião e tem o objetivo de propor um terceiro modelo de educação humanizadora em que a religião possa reencontrar o seu lugar, para além de toda a tentação de hegemonia e de laicismo. O segundo objetivo do estudo deve ser entendido à luz desse movimento e consistem numa leitura da liturgia em chave pedagógica.

Palavras-chave: Liturgia. Educação. Imaginário. Estética.

1 INTRODUÇÃO

Gilbert Durand conclui a sua pesquisa sobre as estruturas antropológicas do imaginário, apelando a uma “pedagogia do imaginário” que corresponda à “verdadeira liberdade e dignidade da vocação ontológica das pessoas”, porque, finalmente, “[...] um humanismo planetário não pode fundar-se sobre a exclusiva conquista da ciência, mas sobre o consentimento e a comunhão arquetipal das

1 E-mail: cardita@ces.uc.pt.

almas [...]” (DURAND, 1969, p. 497-498)². Os esforços de renovação da liturgia católica, por meio do apelo à “participação ativa”, são contemporâneos das pesquisas antropológicas sobre o imaginário e este fato deveria, por si só, ser motivo de reflexão: ao mesmo tempo em que a epistemologia científica revê os seus pressupostos gnosiológicos, a prática sacramental no interior da Igreja renova os seus princípios rituais, abrindo-se à estética, ao simbolismo e ao imaginário³. O mais importante, no entanto, é a confluência no simbólico como fonte de conhecimento com a descoberta de que “o sentido figurado prima sobre o sentido próprio” e, por conseguinte, “[...] é a metafísica e a ciência que são produzidas pelo recalçamento do lirismo mítico[...]” (DURAND, 1969, p. 458). Os autores do Movimento litúrgico não dirão outra coisa a respeito da liturgia (GRILLO, 2003). O projeto de “educação da alma” abre-se assim à liturgia e aos sacramentos cristãos, redescobertos na sua dimensão simbólica e antropológica, como uma das suas possíveis referências.

Com o presente estudo, tenho a intenção de entreabrir uma porta em vista de um viés comunicativo entre a pesquisa do imaginário e a liturgia, em chave pedagógica. Para tal, parto da consideração de dois modelos históricos antagônicos de relação da educação com a religião, para propor um terceiro modelo de educação humanizadora em que a religião possa reencontrar o seu lugar, para além de toda a tentação de hegemonia e aquém de todo laicismo.

-
- 2 O mesmo autor já tinha denunciado os efeitos iconoclastas do clericalismo e do dogmatismo eclesial sobre o simbolismo sacramental litúrgico nas suas “virtudes de abertura à transcendência no interior da livre imanência”, iniciados com a tradução do *mysterium* grego pelo *sacramentum* latino (DURAND, 1976, p. 34-35).
 - 3 O dogmatismo clerical viu-se assim superado e desautorizado desde o interior da práxis sacramental e litúrgica da Igreja, num movimento de renovação e reforma assumidos e oficializados ao mais alto nível com o II Concílio do Vaticano (1963-1965) (CARDITA, 2005); (CARDITA, 2013).

2 EDUCAÇÃO E RELIGIÃO

Para além do antagonismo entre uma educação a serviço da religião e uma educação que promove uma visão secular do mundo, é preciso reencontrar o lugar da religião na educação, enquanto fenômeno humano ligado ao imaginário e ao simbólico, e até discernir o que com ela se pode aprender sobre o mundo e a vida no mundo. Uma educação como dimensão e tarefa de humanização não pode ignorar a religião, mas antes aprender com ela, ensinando-a, ao mesmo tempo, a ressituar-se num mundo plural. É neste sentido que a liturgia poderá entrar em diálogo com a educação, como um recurso simbólico e uma referência do imaginário num processo de formação integral.

2.1 A educação “a serviço” da religião: hegemonia religiosa

Num contexto de hegemonia religiosa, a educação, aliás como os demais âmbitos da vida social, coloca-se a serviço da religião, o verdadeiro centro dinâmico da intersubjetividade humana nas sociedades pré-modernas, antes de qualquer fenômeno secularizante⁴. No caso concreto dos países de tradição católica, a escola, em interação com a família e a paróquia, era um dos meios de transmissão da fé religiosa (ROUTHIER, 1997), não só no sentido da inclusão de momentos pedagógicos sobre conteúdos religiosos (ensino religioso), mas também de uma articulação dos tempos de ensino com os tempos de celebração religiosa, tanto em nível pessoal, como em nível social. Assim, as crianças movimentavam-se num universo assente nos três pólos da família (habitação e

4 Para uma visão geral, cf. Poucet (2010). Sobre a negociação educativa entre a Igreja e as comunidades rurais, cf. Bernard (1981).

sustento), da escola (formação intelectual e literária) e da paróquia (religião), levando-as, via várias passagens rituais, nas quais o secular e o religioso se confundiam, à vida social adulta, onde o trabalho tomava o lugar antes ocupado pela escola. O percurso de formação intelectual arrimava-se com os percursos catequéticos de formação religiosa e, deste modo, para além do ensino religioso, não só as festas cristãs (sobretudo Natal e Páscoa), mas também as celebrações rituais iniciáticas (primeira comunhão e confirmação) impunham o seu dinamismo festivo e liminar ao ritmo pedagógico. A criança escolarizada era também a criança catequizada e sacramentada, faltando apenas a celebração do matrimônio, também do exclusivo domínio religioso, para que a estrutura social assente no tripé da religião, da família e agora do trabalho se recompusesse e reproduzisse.

2.2 A educação “contra” a religião: ideologia laica

A partir do Renascimento (e talvez mesmo antes, se considerarmos os efeitos secularizantes do nominalismo), dão-se várias fraturas secularizantes que vão progressivamente afastando a religião do centro da vida social, até à sua completa “invisibilização”: a ciência, com a famosa viragem coperniciana, deu início ao processo, cada vez mais abrangente, mas nem sempre da mesma intensidade. Assim, no âmbito da educação, enquanto as escolas fundamentais puderam continuar a reproduzir uma mundividência religiosa até muito recentemente, as universidades erigiram-se nos novos centros de libertação das trevas do erro, da superstição e do misticismo, por meio da ciência, do empirismo e do realismo. A vitória dos projetos políticos laicos só se dá completamente quando também o ensino fundamental e a pedagogia se libertam da tutela religiosa

e passam para o âmbito público.⁵ Esse processo foi possível graças à emergência das ciências humanas e sociais, mais concretamente das ciências da educação, por um lado, e das ciências das religiões, por outro lado. Só com todo este aparelho epistemológico se pôde afastar a Igreja e a teologia do campo educativo, para atribuir a educação a especialistas. Só assim a escola pôde assumir como missão a educação como emancipação de toda a superstição religiosa.

Aqui, importa sublinhar como uma tal emancipação influi sobre o campo religioso não só deslocando-o para o privado pessoal e, até certo ponto, familiar, mas também constituindo-o pela primeira vez numa visão “mágica” do mundo, separada da técnica, da produção, da política e da sociedade. A partir daqui, paradoxalmente, a religião pode continuar a sua missão “mistificadora”, oferecendo bens sacramentais na medida das necessidades individuais (ROY, 2008). A religião tornou-se uma mercadoria e a liturgia é a sua vitrine.

2.3 A educação como dimensão e tarefa de humanização

A educação, filha do positivismo científico, confronta-se hoje com o desafio da recuperação do seu horizonte humano mais amplo e profundo. Em ordem a estabelecer um diálogo com a liturgia cristã, enuncio aqui três aspectos que podem fundamentar e promover um projeto educativo como dimensão e tarefa de humanização.

5 O impacto da revolução francesa (1789) sobre a educação é paradigmático e os seus efeitos chegam até aos dias de hoje (JULIA, 1981); (BOULAD-AYOUB, 1996); (BATAILLE; CORDILLOT, 2010).

2.3.1 Prioridade do “mundo da vida”

O ideal de objetividade científica consegue-se pelo distanciamento. Neste movimento, o sujeito afasta-se tando dos seus “preconceitos” subjetivos, quanto da complexidade do mundo, para constituir “objetos” de conhecimento metódico e crítico. Os benefícios da ciência, assim como da tecnologia, são inquestionáveis. O problema que a objetividade científica coloca situa-se na esfera do regresso à subjetividade, à experiência e à vida. No “mundo da vida”, quer dizer, no mundo em que entramos em relação com os demais, em que fazemos experiências de alegria e tristeza, em que desejamos e sofremos, o conhecimento surge mais da mobilização da própria subjetividade do que da objetividade. O mundo da vida é também o mundo da apreciação axiológica e estética do bem e do mal, do conveniente e do indesejável, do belo e do bruto. No que respeita à educação, a dureza do mundo da vida é conotada com a “preparação para o futuro”, por sua vez reduzida ao futuro laboral. A distância em relação ao mundo da vida é equivalente à distância do conhecimento, tal como ele é transmitido nas instituições escolares, em relação à prática, tal como ela se apresenta no contexto da “vida real”. Para o melhor e para o pior, tal como o rito, a escola constitui uma situação de “liminaridade”, num processo ritual de passagem e transformação do sujeito, antes da sua reintegração na estrutura social normal (TURNER, 1990).

2.3.2 Abertura ao imaginário por meio da estética

A escola vive uma situação ambivalente em relação ao mundo da arte, podendo cair na tentação de *funcionalizar* a iniciação à estética, como se a questão fosse selecionar os futuros artistas, ou de a *manipular*, subordinando-a a conteúdos de outras áreas

do saber humano, como se arte fosse apenas uma propedêutica ou uma aplicação lúdica dos “verdadeiros saberes sérios”. A sensibilização artística pertence a uma formação humana integral na medida em que tudo o que é humano tem sempre uma dimensão estética, desde a culinária à tecnologia virtual. A abertura ao imaginário consegue-se, assim, jogando com a seriedade do lúdico e trabalhando com a festividade do sério, imaginando a realidade e dando forma ao imaginário. O jogo não corresponde apenas a uma fase do crescimento e da estruturação da identidade que se pode mobilizar desde um ponto de vista pedagógico, mas também a uma forma de assumir e viver a própria liberdade. Da mesma forma, tal como Gilbert Durand demonstrou, o imaginário não é um resíduo do pensamento, mas o seu berço esquecido.

2.3.3 As tensões vivas da existência

A vida é, na verdade, um campo de relações tensas entre a utilidade e a gratuidade, o trabalho e a festa, a autonomia e a heteronomia, o corpo e o espírito, a ética e a estética, a imanência e a transcendência... A questão não reside em escolher um dos pólos em detrimento do outro e formar seres humanos unilateralmente racionais e úteis ou, pelo contrário, alienadamente sonhadores e festivos. Neste sentido, o desafio de uma educação humana integral consiste numa formação para o discernimento dos ritmos da temporalidade e das formas da espacialidade, isto é, do *continuum* ou do fluxo da existência, preparando para os impactos da diferença e para as sintonias do reconhecimento como aspectos constitutivos da própria identidade em relação consigo mesma e com os demais.

3 LITURGIA E EDUCAÇÃO

O meu propósito é mostrar como a educação e a liturgia, neste caso a liturgia cristã, se podem reencontrar e até fecundar mutuamente, aprendendo uma com a outra.

Assim, faço agora uma leitura da liturgia em chave pedagógica, seguindo os mesmos aspectos já encontrados no âmbito da educação.

3.1 A liturgia “a serviço” da educação: intelectualismo

Não há rito sem a reatualização do mito fundador. Da mesma forma, a liturgia engloba sempre a proclamação e a explicação das escrituras. Na liturgia, contudo, as escrituras não são apenas textos contendo alguma informação sobre Deus, o mundo e o ser humano, mas representações narrativas de uma relação histórica entre Deus que fala e se comunica e o ser humano que lhe responde na fé (CARDITA, 2009). Por isso, reduzir os momentos homiléticos a explicações escolares de teor moralizante é confirmar a completa irrelevância das escrituras para a vida no mundo e isto contra uma das afirmações centrais das próprias escrituras sobre o mundo, criado por Deus para a vida dos seres humanos. Sempre que a liturgia cai no intelectualismo, trai a sua vocação simbólica e hermenêutica que é mostrar o “mundo” do texto, o qual, segundo as escrituras, não é senão “[...] a nova terra e os novos céus[...].” (RICŒUR, 1986, p. 126- 127).

Não é apenas em relação às escrituras que a liturgia pode cair no intelectualismo, mas também no seu todo, sempre que ela é concebida como a simples aplicação de uma doutrina religiosa ou moral. Reduzida a sinal intelectual de uma causa metafísica, ainda que destinada a sinalizar e a causar a graça de Deus, a liturgia des-

vincula-se da ambivalência simbólica que a remete constantemente para o jogo entre a transcendência e a imanência, para se transformar numa encenação iconoclasta. Enfraquecida na sua dimensão simbólica, a liturgia volta-se para a moral como derradeiro recurso capaz de fundamentar a disciplina ritual e cai no rigorismo.

3.2 A liturgia “contra” a educação: irracionalismo

A inflação do simbólico, do imaginário, da *fuga mundi*, faz da liturgia um *opium populi*, um momento de alienação irracional e emotiva, uma abertura à loucura e ao delírio coletivos. A queda litúrgica no irracionalismo conhece duas versões: ou a liturgia se espiritualiza sem qualquer possibilidade de reencontrar a materialidade do corpo ou ela se carnavaliza numa folia efervescente e selvagem, sem qualquer relação com a realidade do mundo e da vida. A espiritualização desencarnada segue o caminho da interioridade, confundindo a emotividade com o encontro místico, enquanto a desfiguração carnavalesca segue o caminho da exterioridade, confundindo a necessidade de expressão com a epifania divina. Nos dois casos, o simbólico desliga-se do *logos* e, portanto, da linguagem, do pensamento e do sentido, para permanecer num apofatismo vazio.

3.3 A liturgia como dimensão e tarefa de uma educação integral

Frente ao intelectualismo, a liturgia faz valer as razões dos gestos simbólicos e das ações rituais; diante do irracionalismo, ela reabilita a inteligência do imaginário e a capacidade formadora do lúdico. Por isso, a liturgia cristã caracteriza-se pela sobriedade de uma “nobre simplicidade” que intervém sempre que a razão lógica ou a folia emotiva tentam dominá-la. O equilíbrio dinâmico entre

razão, emoção e ação é mesmo um dos traços específicos do símbolo ritual (BONACCORSO, 2006).

Em correspondência aos três aspectos propostos para fundamentar e promover um projeto educativo como dimensão e tarefa de humanização, apresento agora três dimensões da liturgia que dão a tais aspectos um conteúdo simbólico concreto e que podem, por isso, assumir uma função pedagógica, em sentido amplo e humanizador.

3.3.1 O mundo como criação

É sabido como a escavação psicanalítica da imaginação dos “quatro lementos” terra, fogo, água e ar – se tornou em Bachelard o terreno de exploração, abertura e aprofundamento da imaginação simbólica (MANSUY, 1967). Eles também aparecem na liturgia, despertando a imaginação da fé para reviver a história da salvação.

A água do batismo é a água em que o “homem velho” morre, para que ressurja o “homem novo”, à imagem de Cristo, como num parto em que o recém-nascido é libertado do seio das águas para caminhar na terra dos vivos. No contexto do ritos funerários, as águas lustrais preparam o defunto para regressar à terra. A simbologia da morte e da vida, no batismo e no funeral, remete à relação da água com a terra. Nos dois casos, se passa pela água antes de chegar à terra⁶.

A terra é a matéria original e também símbolo da finitude. “Lembra-te que és pó e que ao pó retornarás” (Gn 3, 19) é o comentário ritual durante o rito da imposição das cinzas, transformadas assim em símbolo da terra, no começo do tempo penitencial por excelência, a Quaresma. O pecado é a marca da finitude que nos une à terra. Adão (quer dizer, a humanidade) foi criado a partir da

6 Cf. Durand (1969, p. 270), sobre o isomorfismo “sepulcro-berço”.

modelagem da terra, como uma peça de argila, depois animada pelo sopro divino (Gn 2, 7). Cristo ressuscitado comunica o seu Espírito da mesma forma, soprando sobre os discípulos amedrontados (Jo 20, 22). O sopro ritual reaparecerá, assim, nos exorcismos de preparação para o batismo. O sopro divino encontra-se ainda na “inspiração” das escrituras, ou seja, na presença e ação do Espírito Santo no texto sagrado, de que a proclamação ritual constitui a “expiração” enquanto forma humana e, portanto, audível e comunicável⁷.

O fogo manifesta o Espírito Santo, tanto no ardor secreto e confuso dos corações (Lc 24, 32), como no anúncio entusiasmado que conduz à conversão e ao batismo (At 2, 38). O Espírito de Deus age, portanto, no fogo e na água, quer dizer, na Palavra e no Sacramento: no fogo como impulso profético, na água como banho de purificação e de participação na morte de Jesus (Rm 6, 3-5). O Espírito Santo não é senão a respiração, o sopro de Deus (*Ruah Yahveh*), o princípio vital da criação, a atmosfera da santificação divinizadora da nova criação. Pairando sobre as águas, o Espírito encuba a criação (Gn 1, 2). Da mesma forma, a sua bênção santificadora é invocada sobre as águas do batismo, assim como sobre os demais elementos sacramentais. Entrando na terra, modelada à imagem de Deus, o Espírito de Deus dá vida e torna humano o que antes era apenas mineral. Por isso, ainda, os “frutos da terra” podem transformar-se, pela ação do Espírito Santo, no corpo e no sangue do Filho⁸.

Os elementos do mundo fazem parte do sacramento e este é sempre o resultado do seu encontro com a Palavra e com o Es-

7 A própria encarnação do Verbo pode ser entendida como o resultado da “expiração” do Pai, ao comunicar a sua palavra eterna e silenciosa (Jo 1, 1 e 14), de tal forma que ao chegar a sua hora, ou seja, o tempo da consumação, o crucificado expira por amor e obediência ao Pai, comunicando o espírito (Jo 19, 30), juntamente com o sangue da eucaristia e a água do sacramento (Jo 19, 34).

8 “Toute alimentation est transsubstantiation” (DURAND, 1969, p. 293), afirma Durand, estudando o esquema do trajeto alimentar.

pírito, na liturgia. O uso ritual do elemento é, aqui, de uma grande importância, na medida em que o liberta de toda a “função” e de toda a carga institucional, para o revelar, em si mesmo, como obra da criação de Deus. Essa experiência do mundo como criação, no sacramento, educa *indiretamente* para a prioridade do mundo da vida por meio da liminaridade ritual, simbólica e estética, da liturgia.

3.3.2 A experiência estética do rito

A dimensão estética do rito orienta-se para uma experiência de implicação, por meio dos sentidos, no “sentido” do rito. Enquanto ação de caráter estético-performativo, o rito é muito difícil de distinguir do teatro, por exemplo. O recurso variado, repetitivo e sinfônico a artes expressivas, como a música e a retórica, e, sobretudo, a importância do corpo, aproxima o rito do jogo. O rito serve-se ainda da arquitetura e de outras artes decorativas, por exemplo, na fabricação dos objetos e vestimentas sagrados ou de ícones e imagens culturais.

É muito difícil distinguir o rito da arte e do jogo, mas esta distinção é não só útil como necessária. Podemos fazê-lo a partir de dois critérios, um de natureza estético-performativa, o outro de caráter teológico-religioso: 1) no rito desaparece a diferença entre atores e espectadores, mas todos – ainda que de formas diversas e em momentos distintos – participam e dão uma forma “poiética” à mesma e única ação – na confluência da produção (*poiesis*) e da contemplação (*aisthesis*). 2) No rito, todos são, portanto, atores, mas a ação decorre “na presença de Deus”, o qual é, finalmente, o único e verdadeiro ator: a ação humana corresponde assim à passividade do espectador divino, mas é a ação divina que interessa verdadeiramente aos participantes bem intencionados no rito, de

tal forma que a ação ritual é representação da ação divina. Os dois critérios resumem-se, portanto, na *mediação simbólica* “diferença” divina operada pela “identidade” antropológica da ação ritual. Assim, num contexto ritual, as expressões artísticas são componentes da ação ritual e do seu dinamismo, quer dizer, da sua *forma* e do seu *conteúdo*⁹.

No rito, a arte em si mesma, com toda a sua riqueza expressiva e imagética, é símbolo da epifania divina (GUARDINI, 1957). A arte entra no rito para purificar e elevar a linguagem humana, fazendo-a passar pelo *belo* para aceder ao *sagrado* como forma de manifestação do *Santo*. Na sua manifestação litúrgica, o *Santo* assume o *numinoso* na sua face religiosa e artística. O rito pode, pois, mediar a Revelação, na medida em que a Palavra adota o caráter performativo do rito, aparecendo como Palavra criadora e redentora (RICŒUR, 1974). O símbolo ritual cria assim uma *situação transcendental*, quer dizer, uma situação estético-performativa que desvela o seu próprio e infinito horizonte de sentido¹⁰.

9 Esses dois critérios retraem-se apenas com a reintrodução da barreira entre atores e espectadores e, portanto, da dicotomia entre produção e contemplação, no rito. Nesse caso, os aspectos estéticos do rito identificam-se completamente com a obra de arte, tornando-se, como ela, autorreferenciais e atrativos e, portanto, idolátricos.

10 “Le champ imaginaire, que nous avons défini comme l’horizon sensible correspondant au domaine de l’être et finalisé vers lui, est vraiment *transcendental*, parce que c’est un trait permanent de notre intelligence de n’exercer son activité qu’en correspondance avec une image sensible. Comme tel, le champ imaginaire constitue une pure limite, un espace indéterminé qui aspire à la détermination, mais qui demeure toujours transcendant à toutes les déterminations, aussi longtemps que l’être demeurera en partie inconnu” (NAUD, 1971, p. 212-213).

3.3.3 O jogo transcendência-imanência.

No imaginário cristão, o Pai representa a transcendência. Ele é o invisível, a origem e o fim sempre inacessíveis, o infinito não objetivável. O Filho representa o abaixamento, a entrada na imanência, a encarnação do Deus-conosco. A permuta simbólica da transcendência e da imanência é, finalmente, representada pelo Espírito Santo: sendo ele a presença de Deus em nós, permanece invisível e inobjetivável; agindo no interior do mundo, como Espírito que dá a vida, ele reenvia constantemente para a carne do Filho e para os seus sacramentos. Enquanto o Filho realiza a mediação “descendente”, manifestando o Pai, o Espírito Santo opera a mediação “ascendente” da santificação e da divinização dos seres humanos e de toda a criação. O movimento encarnatório do Filho pode “prolongar-se” na Igreja e nos sacramentos graças ao dinamismo santificador do Espírito Santo.

A encarnação do Filho é obra do Espírito (Lc 1, 35) da mesma forma que o Espírito é dom que nos chega pelo Filho (Jn 20, 22). O Filho e o Espírito são, assim, as duas missões do Pai, quer dizer, a imanência da transcendência. Os sacramentos vivem do mesmo jogo, agora invertido, sendo a transcendência da imanência, resultante do abaixamento do Filho e da elevação da criação por ação do Espírito. As relações trinitárias são, pois, o conteúdo de fé do horizonte de sentido aberto pela participação na forma ritual do sacramento.

4 LIÇÕES DE UM DIÁLOGO

Chegou o momento de responder mais concretamente às interrogações que a liturgia e a educação se podem lançar mutuamente, quando entram em diálogo.

4.1 O que aprende a liturgia com a educação? Ou a liturgia como lugar de crescimento?

A liturgia pode aprender com a educação o significado concreto de duas ideias pedagógicas do próprio âmbito da fé: a ideia bíblica do crescimento, nas condições atuais, até à estatura plena e perfeita de Cristo (Ef 4, 13-15), e a ideia teológica da “condescendência” divina, quer dizer, da adaptação à situação concreta das pessoas até que sejam capazes de compreender¹¹.

4.1.1 Até à estatura plena de Cristo.

O sistema ritual cristão combina celebrações pessoais únicas-com celebrações comunitárias repetitivas. O batismo é celebrado apenas uma vez, enquanto a eucaristia se repete a ritmo dominical. O mesmo acontece com o matrimônio e com a ordem, celebrados uma única vez, em relação ao ciclo eucarístico que se prolonga conjugado com o ciclo de oração diário do ofício divino. O tempo ritual cristão combina a *circularidade da repetição* e a *pontualidade do acontecimento* com a *linearidade da história*: é um tempo em que a linha histórica é “pontuada” por acontecimentos sacramentais e “dobrada” por ciclos rituais, como forma de estabelecer a relação do tempo presente com o evento singular e irrepetível da salvação,

11 Caberia acrescentar que, *negativamente*, a liturgia pode aprender com a educação a reduzir o rito a uma ocasião de “endoutrinamento” e de “moralização”. Neste caso, a liturgia é concebida como uma escola ou uma aula de doutrina ou de moral, caindo no intelectualismo e no verbalismo. Historicamente, há sintomas de uma tal possibilidade, por exemplo, na semelhança entre a organização do espaço litúrgico e uma sala de aula, um fenômeno que foi provocado pela introdução de bancos nas Igrejas. A importância exagerada do sermão apologético, principalmente após o Concílio de Trento (1545-1549, 1551-1552 e 1562-1563), reforçou essa analogia escolar. A concentração do *munus docendi* no sacerdote e no bispo foi outro fator de aproximação da liturgia de um modelo escolar, implicando também uma transformação nas relações de poder no interior da comunidade.

quer dizer, a relação entre o cristão e o próprio Cristo. Há aqui uma sabedoria pedagógica que importa ressaltar no contexto deste estudo. O sacramento acompanha e estrutura a vida do cristão no seu crescimento até à estatura plena de Cristo. A analogia ritual e a coincidência social do sistema sacramental com as passagens e dimensões fundamentais da existência humana (nascimento, nutrição, maturidade sexual, lugar e função no corpo social, doença e morte) sublinha a linha de progressão da vida pessoal do cristão, assinalando, ao mesmo tempo, os momentos de crise e passagem. Em resumo, o caminho ritual até à plenitude não se caracteriza pela euforia do progresso contínuo, mas pela paciência do crescimento tranquilo. É tal lição, em si mesma congênita à fé, que a liturgia pode aprender ou reaprender com uma educação integral que vise à plena estatura do ser humano.

4.1.2 A “condescendência” divina

A assembleia litúrgica é diversificada, aberta, multigeracional e multicultural (MARTIMORT, 1949). Todos, adultos e crianças, homens e mulheres, senhores e servos, sábios e ignorantes, aí têm lugar. Como pode a liturgia abrir-se à diversidade humana, adaptando-se, ao mesmo tempo, às condições de cada um?

Uma liturgia *à la carte*, de manhã para as crianças, à tarde para os jovens, à noite para as mulheres... é uma aberração que desfigura o próprio ser da Igreja enquanto “sacramento do Reino” e “Povo de Deus”. Uma liturgia nivelada por baixo como meio de se adaptar às pessoas é uma ofensa cultural e pedagógica, pois pressupõe nas pessoas a incapacidade de se transcenderem no seu próprio crescimento. “‘Simplificar é sacrificar’, escreveu Bachelard [...]” (JEAN, 1983, p. 110-113).

É preciso recordar que o rito, embora incluindo textos e palavras, é acima de tudo da ordem da ação e não tanto da ordem do discurso. A participação ativa na liturgia é, assim, em primeiro lugar, da ordem da gestualidade, do movimento, da pragmática. A implicação na mesma ação estabelece uma plataforma expressiva e experiencial que permite o acesso à compreensão por parte de pessoas de várias condições. Em segundo lugar, não se participa no rito sem passar antes pela devida iniciação ritual. A ideia da adaptação da liturgia às condições particulares, ao nível de compreensão e de capacidade de participação *de cada um* deve conjugar-se necessariamente com a passagem *de todos* pelo mesmo processo iniciático. A pré-condição da iniciação ritual visa precisamente a criação das condições humanas e comunitárias que permitem estar dentro da mesma ação ritual. O iniciado – seja qual for a sua idade, sexo, condição social, formação intelectual etc. – é membro de pleno direito do grupo, uma condição que se constitui e reforça precisamente pela participação ritual.

Todo esse processo está marcado pela “condescendência” divina, na medida em que a revelação e a comunicação de Deus não anulam, nem prescindem das dimensões antropológicas da religião e das necessidades pedagógicas do ser humano, mas antes “descem” até ele, para o iluminar e conduzir pela mão¹². Em contato com a educação, a liturgia pode reaprender a complexidade e a arte da adaptação a cada um, sem cair em soluções empobrecedoras.

12 “Pareciera que una auténtica relación pedagógica sólo surge cuando es posible compartir la cultura del otro, cuando se establecen códigos de mutuo entendimiento, cuando aquello que se enseña responde eficazmente a preguntas, problemas, cuestiones que son efectivamente relevantes para la vida de quienes están involucrados en el proceso pedagógico” (SOLER, 2010, p. 239).

4.2 O que aprende a educação com a liturgia? Ou a escola como lugar de interação simbólica?

A educação pode, por sua vez, aprender com a liturgia a abrir-se a um horizonte utópico futuro, mais amplo e profundo que o simples “futuro profissional”, assim como a fazer memória, isto é, a criar cultura, articulando a autoridade da tradição com a criatividade pessoal¹³.

4.2.1 Antecipação do futuro, mas à luz de qual imaginário utópico?

Se a escola constitui um lugar e uma temporalidade de passagem, concentrados no “aprendizado”, já a “aprendizagem” acompanha toda a existência humana¹⁴. O ser humano começa a aprender desde o nascimento e nunca deixará de o fazer, até a morte. A missão da escola é, então, não só dotar de uma base comum e comunicável de conhecimentos nos vários âmbitos do saber (o “aprendizado”), mas também disciplinar e aperfeiçoar as condições da “aprendizagem” para que essas possam, depois, ser reativadas nas mais variadas circunstâncias¹⁵. Nesse sentido, a educação pode aprender

13 *Negativamente*, a educação também pode aprender a *autorreferencialidade* com a liturgia, fechando-se ao movimento do mundo. Neste caso, a educação tomaria como referente litúrgico uma liturgia mumificada que confunde rito com “ritualismo”.

14 Esta é mesmo a conclusão de *La formation de l'esprit scientifique* de Bachelard. “Dans l'œuvre de la science seulement on peut aimer ce qu'on détruit, on peut continuer le passé en le niant, on peut vénérer son maître en le contredisant. Alors oui, l'École continue tout le long d'une vie. Une culture bloquée sur un temps scolaire est la négation même de la culture scientifique. Il n'y a de science que par une École permanente. C'est cette école que la science doit fonder. Alors les intérêts sociaux seront définitivement inversés : la Société sera faite pour l'École et non pas l'École pour la Société” (BACHELARD, 1986, p. 252).

15 É no interior de tal dinamismo que se deve colocar a questão de uma formação – vocacional ou profissional – mais específica, em vista de competências técnicas,

com a liturgia a remeter para um futuro utópico e a abrir de forma equilibrada para o imaginário, o estético e o simbólico, como realidades impulsionadoras da criatividade e da adaptação em ação na aprendizagem contínua, ao longo da vida. Da mesma forma que o “aprendizado” da técnica do rito, na liturgia, está subordinado ao horizonte escatológico do “regresso” de Cristo (1 Cor 11, 26), assim a aquisição dos saberes deve subordinar-se ao dinamismo, sempre aberto ao futuro, da “aprendizagem” como forma concreta de viver na liberdade.

4.2.2 Transmissão da memória e da tradição, mas sob qual autoridade?

A escola e a educação não dão a linguagem, nem integram numa cultura, mas dão certamente a formação linguística que permite falar, ler, escrever, compreender e criar no interior de uma determinada língua, permitindo levá-la até os mais altos níveis de elaboração artística e poética e assim enriquecer a cultura de um povo. A escola não dá o contato com o “mundo da vida”, cuja experiência a precede e a envolve, mas dá certos instrumentos cognitivos para que os seres humanos avancem no “mundo da vida”, inseridos na cultura, na história, na língua e na ciência de um povo concreto. Pensemos no ensino da história. A narrativa histórica não é a história vivida¹⁶, mas sem uma narrativa histórica a experiência histórica dos seres humanos ficaria certamente empobrecida. O ensino da história é, neste sentido, uma estratégia de alargamento

metodológicas, literárias, matemáticas e culturais para o desempenho de um determinado trabalho. A educação é humanizante e integral sempre que visa ao futuro do ser humano e à sua “plena estatura” e não apenas à produção de “bonsempregados”, embora esse aspecto possa aparecer com maior evidência até para os próprios estudantes, em geral jovens, chamados a fazer opções decisivas.

16 Cf. Jean (1983, p. 145-148), a propósito da desconfiança face ao “imediató”.

do horizonte da memória pessoal pelo contato com uma narrativa dependente da mesma memória coletiva que é assim estimulada. A educação é também uma forma de integrar numa tradição, criando as condições para que essa tradição perdure. A educação pode, por isso, aprender com a liturgia a articular a autoridade da tradição com a criatividade e a singularidade de cada pessoa.

5 CONCLUSÃO

Quero terminar esta reflexão, situada nos interstícios da liturgia e da educação, por um lado, e do imaginário e das suas figurações rituais e estéticas, por outro, com uma advertência ligada às possibilidades negativas de “escolarização” da liturgia e de “ritualização” da educação. Tal como Victor Turner recorda a propósito da liminaridade ritual, quando se acentua excessivamente a *communitas* antiestrutural, acaba-se por reforçar ainda mais a estrutura social, provocando o desejo revolucionário do regresso da *communitas* (TURNER, 1990). Quando a Igreja se concentra na liturgia, afasta-se da realidade do mundo e da vida. Quando a educação se fecha ao imaginário, promove uma sociedade tecnocrata. O reverso perverso desta situação seria uma Igreja iconoclasta e uma sociedade divinizada. Este é o paradoxo contraditório a que tanto a liturgia como a educação se expõem não só no que diz respeito à reabilitação dos direitos do imaginário e do simbólico, mas também da sua relação mútua. Diante do imaginário “antiestrutural”, tanto a liturgia como a educação aparecem como “estruturas” sociais estáveis, por isso, o principal motivo para incitar o diálogo entre a educação e a liturgia é *conservar o seu caráter próprio, “iniciático” e “pedagógico”, de passagens ponderadas capazes de equilibrar a vida no mundo por meio da formação de seres humanos rumo à plenitude*. Visando à liberdade dos seres humanos, a educação pode e deve

aparecer como o contraponto antiestrutural da liturgia, capaz de romper o círculo mágico da *communitas* e de promover o regresso à vida social. Por sua vez, apresentando Cristo como a medida da estatura plena do ser humano, a liturgia funciona como “antiestrutura” em relação à educação, remetendo-a para o horizonte em que o imaginário humano assume um rosto concreto. Numa palavra, ao entrar em relação, a educação e a liturgia libertam-se mutuamente do perigo da alienação.

LITURGY AND EDUCATION:
for “education of the soul”

ABSTRACT

This study is based on the consideration of two opposing historical models of the relationship between education and religion, and its aim is to propose a third model of humanizing education in which religion can regain his place, beyond all temptation of hegemony and of secularism. The second objective of the study is to be understood in the light of this movement and it consists in a reading of the liturgy in pedagogical key.

Keywords: Liturgy. Education. Imagination. Esthetics.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **La formation de l'esprit scientifique**. 13. ed. Paris : Vrin, 1986.

BATAILLE, A.; CORDILLOT, M., **Former les hommes et les citoyens: les réformateurs sociaux et l'éducation (1830-1880)**. Textes et documents. Paris: Les Éditions de Paris Max Chaleil, 2010.

BERNARD, R. Les petites écoles rurales d'Ancien Régime. Lectures et hypothèses. In: _____. *et al.* (Ed.). **Éducation, Fête et culture**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1981. p.11-60.

BONACCORSO, G. **Il corpo di Dio: vita e senso della vita**. Assisi: Cittadella, 2006.

BOULAD-AYOUB, J. (Ed.). **Former un nouveau peuple? pouvoir, Éducation, Révolution**. Québec: PUL – L'Harmattan, 1996.

CARDITA, Â. A liturgia à luz de uma «história dos efeitos» da Sacrosanctum Concilium. In: _____. (Ed.). **Vaticano II. 40 anos depois**. Coimbra: Ariadne, 2005. p. 21-63.

CARDITA, Â. «Verbum Domini». Quando a Escritura devém Palavra. **Theologica**. v.44, n.1, 2009. p. 321-357.

CARDITA, Â. A primeira e necessária fonte do espírito cristão: liturgia e dialogismo no II Concílio do Vaticano In: BORGES, R. F. C.; MIOTELLO, V. (Ed.). **O Concílio Vaticano II como evento dialógico: o pensamento de Mikhail Bakhtin e o discurso religioso na contemporaneidade**. S. Carlos: Pedro & João, 2013. p. 55-86.

DURAND, G. **Les structures anthropologiques de l'imaginaire: introduction à l'archétypologie générale**. Paris: Bordas, 1969.

_____. **L'imagination symbolique**. 3. ed. Paris: PUF, 1976.

GRILLO, A. **La nascita della liturgia nel XX secolo: saggio sul rapporto tra movimento liturgico e (post-) modernità**. Assisi: Cittadella, 2003.

GUARDINI, R. L'expérience liturgique et l'épiphanie. In: _____. **Les sens et la connaissance de Dieu**: deux essais sur la certitude chrétienne. Paris: Cerf, 1957. p. 59- 125.

JEAN, G. **Bachelard, l'enfance et la pédagogie**. Paris: Scarabée, 1983.

JULIA, D. **Les trois couleurs du tableau noir**: la Révolution. Paris: Belin, 1981. MANSUY, M. **Gaston Bachelard et les éléments**. Paris: Librairie José Corti, 1967.

MARTIMORT, A.-G. L'assemblée liturgique. **La Maison-Dieu**. n. 20, 1949. p. 153- 175.

NAUD, J. **Structure et sens du symbole**: l'imaginaire chez Gaston Bachelard. Tournay: Desclée & Cie et Bellarmin, 1971.

POUCET, B. Éducation et religion. In : JACQUET-FRANCILLON, F.; D'ENFERT, R.;

LOEFFEL, L. (Ed.). **Une histoire de l'école**: Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIIIe/XXe siècle. Paris: Retz, 2010. p. 69-77.

RICCEUR, P. Manifestation et Proclamation. In: E. CASTELLI (Ed.). **Le sacré**: études et recherches. Aubier: Montaigne, 1974. p. 57-76.

_____. **Du texte à l'action**: Essais d'herméneutique II. Paris: Seuil, 1986.

ROUTHIER, G. Vers l'initiation chrétienne. In: _____. (Ed.). **L'initiation chrétienne en devenir**. Montréal: Médiaspaul, 1997. p. 15-41.

ROY, O. **La sainte ignorance**: le temps de la religion sans culture. Paris: Seuil, 2008.

SOLER, J. S. Pedagogía de la enseñanza teológica. La condescendencia de Dios como clave hermenéutica fundamental para la enseñanza teológica. **Teología y Vida**. v. 51, n.1, 2010. p. 233-255.

TURNER, V. W. **Le phénomène rituel**: structure et contre-structure. Paris: PUF, 1990.

BIOGRAFIA DO AUTOR

Doutor em teologia com a tese *O Mistério, o Rito e a Fé: para uma “recondução antropológica” da teologia litúrgico-sacramental* (Lisboa: Quimera 2007). É professor de teologia sacramental, liturgia e estudos rituais na Faculté de théologie et de sciences religieuses – Université Laval (Québec, Canadá).