PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião

Edward Neves Monteiro de Barros Guimarães

**DA TEOLOGIA HEURÍSTICA DA LIBERTAÇÃO AO MÉTODO PEDAGÓGICO
HEURÍSTICO LIBERTADOR:** uma leitura hermenêutica prospectiva da práxis pedagógica
teológico-pastoral de João Batista Libanio

Belo Horizonte

2020

Edward Neves Monteiro de Barros Guimarães

**DA TEOLOGIA HEURÍSTICA DA LIBERTAÇÃO AO MÉTODO PEDAGÓGICO
HEURÍSTICO LIBERTADOR:** uma leitura hermenêutica prospectiva da práxis pedagógica
teológico-pastoral de João Batista Libanio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Religião.

Orientador: Prof. Dr. Roberlei Panasiewicz

Área de concentração: Religião e Cultura

Belo Horizonte
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

G963t	<p>Guimarães, Edward Neves Monteiro de Barros</p> <p>Da teologia heurística da libertação ao método pedagógico heurístico libertador: uma leitura hermenêutica prospectiva da práxis pedagógica teológico-pastoral de João Batista Libanio / Edward Neves Monteiro de Barros Guimarães. Belo Horizonte, 2020.</p> <p>304 f.</p>
	<p>Orientador: Roberlei Panasiewicz</p> <p>Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião</p>
	<p>1. Libânio, João Batista, 1932-2014. 2. Heurística - Metodologia. 3. Programação heurística. 4. Mistagogia. 5. Religião - Estudo e ensino. 6. Prática de ensino. 7. Psicologia educacional. I. Panasiewicz, Roberlei. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. III. Título.</p>
	CDU: 37.012

Edward Neves Monteiro de Barros Guimarães

**DA TEOLOGIA HEURÍSTICA DA LIBERTAÇÃO AO MÉTODO PEDAGÓGICO
HEURÍSTICO LIBERTADOR: uma leitura hermenêutica prospectiva da práxis pedagógica
teológico-pastoral de João Batista Libanio**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Religião.

Área de concentração: Religião e Cultura

Prof. Dr. Roberlei Panasiewicz (PUC Minas) – Orientador

Prof^a. Dra. Maria Clara Bingemer (PUC Rio) – (Banca examinadora)

Prof. Dr. Geraldo Luiz De Mori (FAJE) – (Banca examinadora)

Prof. Dr. Carlos Roberto Drawin (UFMG) – (Banca examinadora)

Prof. Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista (PUC Minas) – (Banca examinadora)

Belo Horizonte, 30 de abril de 2020

*Dedico esta pesquisa ao professor, mestre e pedagogo, **João Batista Libanio**, pelo seu testemunho de amor, de alegria e encantamento, no prosaico e no poético da vida, de vida cristã, de amizade e de intelectual livre e servidor, na Igreja, na academia e na sociedade.*

*Dedico esta tese, de modo muito especial, a minha filha, **Maria Fernanda Rodrigues Marques Neves Guimarães**, que, desde o primeiro instante de sua chegada não cessa de me ensinar e de me desbordar, revelando-se uma de minhas maiores fontes de inspiração e motivação para a busca do bem viver.*

AGRADECIMENTOS

Muita gratidão a Deus pelos incontáveis dons que nos foram concedidos para sermos constantes e aplicados na arte de aprender: dom de aprendermos a aprender, a pensar, a conhecer e a ser lúcidos nas incertezas e nos limites de nossas possibilidades; dom de aprendermos a viver, a conviver, a ser empáticos, a perdoar e, sobretudo, a gramática pericorética do amar e do servir; dom de aprendermos a ter humildade e consciência da beleza de ser inconclusos e, portanto, eternos aprendizes.

Muita gratidão a minha família – fonte de amor, de apoio, de cuidado, de aprendizado, de referência e de inspiração – minha esposa Andréa Guimarães, minha filha Maria Fernanda, meu pai Marco Aurélio e minha mãe Heloísa Maria, meus irmãos Patrick, Kennedy, Pedro e minha irmã Glória Maria, meus avôs Décio e Chiquito e minhas avós Glorinha e Maria, meus tios e tias, meus primos e primas, meus sobrinhos e sobrinhas. Igualmente muita gratidão à família que eu escolhi: aos meus amigos e amigas, compadres e comadres, afilhados e afilhadas... São muitos para que aqui os nomeie um a um. Embora temo que eles não saibam da oceânica importância viva que tiveram e que têm em meu caminhar e quanta saudade a distância física deles em mim faz brotar.

Gratidão muito cordial à pessoa de João Batista Libanio pelo testemunho intelectual lúcido e aprendiz, apoio, paciência, dedicação, generosidade para comigo como diretor espiritual, professor, orientador, pedagogo, mestre-amigo e pai. Pelo legado criativo, sedutor e inspirador que deixou e que foi escolhido como objeto material desta pesquisa.

Gratidão igualmente especial ao prof. Roberlei Panasiewicz, meu orientador, pelo zelo e dedicação, paciência e compreensão, tenacidade e cumplicidade amiga, com pistas e sugestões críticas categóricas e decisivas durante todas as etapas do processo de elaboração e execução, em cada passo da pesquisa.

Pelo apoio, serviço, confiança e aprendizado a mim oportunizado, minha gratidão à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, na pessoa de Dom Joaquim Giovanni Mol Guimarães, ao Departamento de Ciências da Religião, aos pares, professores e professoras da PUC Minas, aos funcionários, aos alunos e alunas e aos colegas do doutorado e do mestrado em ciências da religião com quem compartilhei este trecho do caminho, aos amigos, professores e funcionários da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, aos inúmeros consultados durante esta pesquisa pela significativa colaboração.

Pelo acompanhamento e leitura crítica qualificada, dicas e sugestões, minha gratidão aos professores que aceitaram participar da banca de qualificação e de defesa desta pesquisa: prof. Roberlei Panasiewicz, prof. Paulo Agostinho e prof. Geraldo De Mori, desde a primeira hora, como também à prof^a. Maria Clara Bingemer e ao prof. Carlos Roberto Drawin, que integraram a banca de defesa.

Gratidão aos meus professores e professoras, que em sua práxis pedagógica ofereceram importantes lições no meu itinerário de conquista do bem viver e da autonomia-responsabilidade no cultivo e serviço da vida intelectual e, desse modo, despertaram minha vocação de professor-educador e a percepção da importância da pedagogia e do afeto em todo processo de ensino-aprendizado libertador: prof^a. Heloísa Maria Vieira Neves e prof^a. Nirlene Defaveri, minhas primeiras professoras, prof. Domingos Ângelo Amado, prof. José Maria Javarine, prof. José Aguiar Resende Linhares, prof^a. Laudicéia Lopes Martins, prof. Rui de Figueiredo Neves, prof. Francisco de Assis Nunes (China), Prof^a. Edir Gomes, prof. Demerval Alves Botelho, prof. Henrique Cláudio de Lima Vaz, prof. Marcelo Perine, prof. Ricardo Fenati, prof. João Carlos Lino, prof. João Batista Libanio, prof. Ulpiano Vasquez, prof. Francisco Tabora, prof. Afonso Murad, prof. Roberlei Panasiewicz, dentre muitos outros.

Gratidão a Paulo Freire e a Edgar Morin por suas relevantes contribuições para a práxis pedagógica heurístico-libertadora que capacita para o enfrentamento dos muitos desafios no processo de ensino-aprendizagem. Ambos contribuíram de forma singular ao longo desta pesquisa.

Os companheiros e companheiras do Grupo Emaús que se tornaram amigos e amigas, irmãos e irmãs do Caminho, com quem compartilhei experiências inesquecíveis junto com o saudoso mestre João Batista Libanio.

RESUMO

Diante das profundas transformações socioculturais recentes, o agir pedagógico tornou-se, atualmente, um dos fatores mais desafiadores e decisivos para a vida contemporânea em todos os seus âmbitos. Este pesquisador teve a oportunidade de vivenciar, no contexto acadêmico e pastoral, a práxis pedagógica de João Batista Libanio, pela qual foi introduzido no cultivo da vida intelectual. Teve igualmente acesso a muitos depoimentos de ex-alunos-orientandos do teólogo jesuíta mineiro que corroboram a importância crucial desta pedagogia para a conquista da maturidade intelectual. Tudo isso provocou o engendramento da tese principal desta pesquisa: a práxis pedagógica teológico-pastoral de João Batista Libanio, caracterizada como Teologia Heurística da Libertação e interpretada à luz da pedagogia de Paulo Freire e de Edgar Morin, oferece pertinente Método Pedagógico Heurístico Libertador para o contexto contemporâneo. Desse modo, o legado intelectual deste autor se tornou objeto material desta pesquisa e, especificamente, a sua práxis pedagógica acadêmica o objeto formal. Por sua originalidade e dinâmica criativa, a práxis pedagógica libaniana pode ser caracterizada como Teologia Heurística da Libertação e, mais ainda, permite delinear pertinente Método Pedagógico Heurístico Libertador? Qual a relevância teórica e prática desta práxis pedagógica teológico-pastoral para o complexo processo de ensino-aprendizagem contemporâneo? Estas questões incisivas acompanharam e motivaram, do início ao fim, esta pesquisa. Utilizando-se dos métodos hermenêuticos genético-estrutural, dialético-dialógico e heurístico-libertador, ao se analisar o vasto legado intelectual deste teólogo, percebeu-se que sua práxis pedagógica pode ser caracterizada como autêntica Teologia Heurística da Libertação. Além disso, constatou-se que o modo de João Batista Libanio pensar-fazer-ensinar teologia, por seu criativo dinamismo histórico, oferece traços estruturantes para a elaboração de um Método Pedagógico Heurístico Libertador instigante para o contexto hodierno. A pesquisa está dividida em três partes, cada qual com cinco capítulos. Na primeira, explicita-se a gênese histórica da práxis pedagógica de João Batista Libanio. Na segunda, fundamenta-se esta práxis pedagógica enquanto Teologia Heurística da Libertação. Na terceira, a partir de contribuições decisivas de Paulo Freire e Edgar Morin, faz-se leitura hermenêutica prospectiva desta práxis pedagógica enquanto Método Pedagógico Heurístico Libertador.

Palavras-chave: Ciências da Religião Aplicada. Pedagogia. Teologia da Libertação. João Batista Libanio. Teologia Heurística da Libertação. Método Pedagógico Heurístico Libertador.

ABSTRACT

In the light of the recent sociocultural changes, pedagogical acting has now become one of the most challenging and decisive factors for contemporary life in all its areas. The researcher had the opportunity to experience the instigating pedagogical praxis of the theologian João Batista Libanio within the academic and pastoral context. This context was, in turn, responsible for his initiation into the cultivation of intellectual life. The researcher had access to many testimonies from Libanio former students who corroborated the crucial importance of this pedagogy for the achievement of intellectual maturity. All that led indeed to the elaboration of the main scope of this research: the theological-pastoral-pedagogical praxis of João Batista Libanio, characterized here as Heuristic Theology of Liberation and interpreted in the light of Paulo Freire and Edgar Morin pedagogy which offers a relevant Pedagogical Heuristic Liberationist Method the contemporary context. In this way, Libanio intellectual legacy became the material object of this research while his academic pedagogical praxis was the formal object. Due to its originality and creative dynamics, can Libanio pedagogical praxis be characterized as Heuristic Theology of Liberation? Or even more, could it allow us to outline a relevant pertinent Pedagogical Heuristic Liberationist Method? What is the theoretical relevance of such a theological-pastoral-pedagogical praxis for the complex contemporary teaching-learning process? These inclusive questions motivated this research from the beginning to end. when analyzing this theologian's vast intellectual legacy through dialectical, hermeneutic-genetic-structural, and heuristic methods, it was realized that Libanio pedagogical praxis can be characterized as authentic Heuristic Theology of Liberation. In addition, its was found that João Batista Libanio's way of thinking-doing-teaching theology, because of his creative historical dynamism, offers structural features for the elaboration of the Pedagogical Heuristic Liberationist Method that is instigating for today's context. The research is divided into three parts, each of which has five chapters. In the first one, the historical genesis of João Batista Libanio's pedagogical praxis is explained. In the second one, this pedagogical praxis is based on Heuristic Theology of Liberation. In the third one, based on decisive contributions by Paulo Freire and Edgar Morin, a prospective hermeneutic interpretation of this pedagogical praxis as a Liberating Heuristic Pedagogical Method is made.

Keywords: Applied Religious Studies. Pedagogy. Theology of Liberation. João Batista Libanio. Heuristic Theology of Liberation. Pedagogical Heuristic Liberationist Method.

*“Não é segurando nas asas que se ajuda um pássaro a voar.
O pássaro voa simplesmente porque o deixam ser pássaro.”*
Mia Couto

*“Ótimo que tua mão ajude o voo...
mas que ela jamais se atreva tomar o lugar das asas.”*
Dom Helder Camara

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Ação católica

AEC – Associação de escolas católicas

ANPTECRE – Associação nacional dos professores de teologia e ciências da religião

AP – Ação popular

CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

CEBI – Centro de estudos ecumênicos bíblicos

CEBs – Comunidades eclesiais de base

CECMAS – Centre d'études des communications de masse

CELAM – Conselho episcopal latino-americano

CES – Centro de estudos superiores da Companhia de Jesus

CESEEP – Centro ecumênico de serviços à evangelização e educação popular

CIAS – Centro de investigação e ação social

CJC – Cursos de juventude cristã

CLAR – Confederación latino-americana y caribeña de religiosos/as

CLT – Consolidação das leis do trabalho

CNPq – Conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico

CNBB – Conferência Nacional dos bispos do Brasil

CNRS - Centre national de la recherche scientifique

CRB – Conferência dos religiosos/as do Brasil

EHESS – École des hautes études en sciences sociales

ERT – Equipe de reflexão teológica da CRB

FAJE – Faculdade jesuíta de filosofia e teologia

IBRADES – Instituto brasileiro de desenvolvimento econômico e social

INP – Instituto nacional de pastoral da Conferência nacional dos bispos do Brasil

IHU – Instituto humanitas da unisinos – Universidade do Vale do Sinos, de São Leopoldo – RS, Brasil

ISEB – Instituto superior de estudos brasileiros

ISER – Instituto de estudos da religião

ISI – Instituto santo Inácio

JEC – Juventude estudantil católica

JOC – Juventude operária católica

JUC – Juventude universitária católica
MEB – Movimento de educação de base
MHL – Método heurístico libertador
ONGs – Organizações não governamentais
OSCs – Organizações da sociedade civil
OSLAM – Organización de los seminarios de la América Latina
PPGCR – Programa de pós-graduação em ciências da religião da PUC Minas
PUC Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
TdL – Teologia da Libertação
THdL – Teologia Heurística da Libertação
REB – Revista eclesiástica brasileira
SESI – Serviço social da indústria
SOTER – Sociedade de teologia e ciências da religião
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
PRIMEIRA PARTE	
Gênese histórica da práxis pedagógica de João Batista Libanio	27
Capítulo 1 - Marcos biográficos e histórico-geográficos do itinerário intelectual de João Batista Libanio	33
1.1 Alguns traços característicos da pessoa de Libanio	34
1.2 A experiência familiar: plataforma de lançamento para a vida	37
1.3 A formação jesuítica: mediação para o cultivo da vida intelectual	38
Capítulo 2 - O impacto do Concílio Vaticano II: perspectivas teológico-pastorais	44
2.1 O torvelinho de um crescente processo de mudança de época	45
2.1.1 Movimento bíblico	47
2.1.2 Movimento litúrgico	49
2.1.3 Movimento ecumênico	50
2.1.4 Movimento missionário	51
2.1.5 Movimento leigo	52
2.1.6 Movimento teológico	53
2.1.7 Movimento social	54
2.2 A vivência transformadora do Concílio Vaticano II	56
Capítulo 3 - Grandes influências no processo de formação	59
3.1 Alguns mestres que lhe descortinaram horizontes novos	59
3.1.1 Franz Lennartz	59
3.1.2 Oscar Müller	61
3.1.3 Antônio Aquino	63
3.1.4 Henrique Cláudio de Lima Vaz	64
3.2 Influências decisivas da escola teológica europeia	67
3.2.1 Karl Rahner	69
3.2.2 Jean Daniélou, Henry de Lubac e Yves Congar	70
3.2.3 Josef Ratzinger e Hans Urs von Baltasar	74
3.2.4 Edward Schillebeeckx, Hans Küng e Johann Baptist Metz	76
Capítulo 4 - reencontro com a realidade latino-americana e recepção do Concílio Vaticano II	78
4.1 Impactos imediatos do pós-Concílio na Europa	79
4.2 Impactos da recepção do Concílio na América Latina	83
4.3 Influências cruciais latino-americanas	87
Capítulo 5 - Experiências teológico-pastorais decisivas	90
5.1 Experiências vividas no meio universitário	90
5.2 Experiências vividas em grupos diversos	91
5.2.1 Grupo Emaús	92
5.2.2 Equipe de assessores da CRB, da CLAR, do INP na CNBB e do IBRADES no Centro João XXIII	95
5.2.3 Grupo da Tropa	97

5.3 Experiências vividas na Igreja dos pobres – CEBs	98
Transição para a Segunda Parte:	
Algumas percepções pedagógicas para “outro pensar-fazer-ensinar teológico possível”	103
1. A beleza e leveza de ser um eterno aprendiz	104
2. Todo conhecimento é encarnado, histórico, parcial e evolutivo	104
3. Senso de respeito diante do mistério do outro	105
4. Abertura dialogal como substrato do conhecer humano	106
5. O valor de um bom grupo de trabalho	106
6. A riqueza do discernimento na busca de clareza	107
7. A lógica do poder-serviço como via de superação do poder-dominação	107
8. A grandeza da subjetividade	108
9. A positividade do pluralismo cultural e religioso	109
10. A centralidade do pobre como lugar heurístico fundamental	109
Conclusão da Primeira Parte	111
SEGUNDA PARTE	
Teologia Heurística da Libertação: conceito, caracterização e práxis	113
Capítulo 1 - Aproximação à complexidade da teologia de João Batista Libanio	116
1.1 Análise e desenvolvimento semântico do conceito de teologia	117
1.2 Questões em torno da identidade e do caráter eclesial da teologia	119
1.3 Reflexões críticas sobre certa compreensão cristã de teologia	122
1.4 Aproximação ao pensar-fazer-ensinar teologia pastoral libaniano	126
Capítulo 2 - A Teologia da Libertação e o horizonte analítico-hermenêutico de João Batista Libanio	130
2.1 Processo inicial de inserção de Libanio na nascente TdL	131
2.2 Análise libaniana da TdL	138
2.3 A contribuição pedagógica de João Batista Libanio à TdL	142
Capítulo 3 - O método na teologia de João Batista Libanio	144
3.1 Aproximação ao método hermenêutico libaniano	148
3.2 O método hermenêutico dialético-dialogal	150
3.3 O método hermenêutico genético-estrutural	154
3.4 O método hermenêutico heurístico-libertador	160
Capítulo 4 – A Teologia Heurística da Libertação de João Batista Libanio	165
4.1 Aproximação à práxis pedagógica teológico-pastoral de Libanio	165
4.2 A pedagogia teológico-pastoral libaniana como THdL	169
4.3 A práxis da THdL de Libanio	176
4.3.1 Procedimentos pedagógicos para o professor-orientador	179
4.3.1.1 Postura de acolhida e escuta	180
4.3.1.2 Postura de prontidão e disponibilidade solícita	181
4.3.1.3 Postura de profundo respeito e diálogo	182
4.3.1.4 Postura <i>kenótica</i> aprendiz	183
4.3.1.5 Postura de frequência aos clássicos, à produção atual da área e leituras analíticas da cultura contemporânea	184
4.3.1.6 Postura de abertura intra-multi-inter-transdisciplinar	185

4.3.1.7 Postura coerente de intelectual servidor	186
4.3.2 Procedimentos pedagógicos para o aluno-orientando	186
4.3.2.1 Cuidar do aprender a pensar	187
4.3.2.2 Cuidar da honestidade intelectual	189
4.3.2.3 Cuidar da responsabilidade intelectual	192
4.3.2.4 Cuidar da postura de abertura	193
4.3.2.5 Cuidar da postura crítica-autocrítica	195
4.3.2.6 Cuidar da originalidade intelectual	196
4.3.2.7 Cuidar de superar a inibição na produção intelectual	198
Capítulo 5 - Aproximação crítica ao pensar-fazer-ensinar teológico-pastoral de João Batista Libanio	199
5.1 Aproximação crítica	199
5.2 Alguns limites percebidos	204
5.3 Circunscrição da THdL libaniana ao campo da teologia cristã	208
Transição para a Terceira Parte	
Duas influências pedagógicas decisivas	210
1. Paulo Freire: uma influência pedagógica crucial na trajetória teológico-pastoral de João Batista Libanio a partir do início dos anos 70	211
2. Edgar Morin: uma influência pedagógica decisiva no repensar pedagógico de João Batista Libanio a partir da virada do milênio	214
Conclusão da Segunda Parte	219
TERCEIRA PARTE	
Da Teologia Heurística da Libertação ao Método Pedagógico Heurístico Libertador	220
Capítulo 1 - Paulo Freire e os desafios da educação dialógico-libertadora	223
1.1. Aproximação à pedagogia de Paulo Freire	226
1.2. A pedagogia de Paulo Freire e a TdL	229
1.3. Alguns traços da pedagogia de Paulo Freire na THdL de Libanio	232
Capítulo 2 - Edgar Morin e os desafios da educação transdisciplinar	237
2.1 Aproximação à pedagogia de Edgar Morin	244
2.2 A pedagogia de Edgar Morin e a TdL	247
2.3 Alguns traços da pedagogia de Edgar Morin na THdL de Libanio	249
Capítulo 3 - Contribuições decisivas de Paulo Freire e Edgar Morin na caracterização do Método Pedagógico Heurístico Libertador	254
3.1 Desafios de uma leitura prospectiva da THdL de Libanio como MPHL	255
3.2 Contribuições da práxis pedagógica freiriana e moriniana no MPHL	256
3.2.1 Contribuições da práxis pedagógica de Paulo Freire	257
3.2.1 Contribuições da práxis pedagógica de Edgar Morin	259
3.3 Leitura hemenêutica prospectiva da THdL como MPHL: conceito, caracterização e práxis	260
Capítulo 4 – Ensaio de uso do MPHL na ciências da religião	264
4.1 Desafios pedagógicos prementes em ciências da religião e o MPHL	266

4.2 O desafio do pensar-fazer-ensinar dialogicamente intra-multi-inter-transdisciplinar	268
4.3 O MPHL e a ciências da religião	271
Capítulo 5 - Limites do Método Pedagógico Heurístico Libertador	275
5.1 Limites do MPHL para a práxis do professor-orientador	276
5.2 Limites do MPHL para a práxis do aluno-orientando	277
Conclusão da terceira parte	279
CONSIDERAÇÕES FINAIS	280
REFERÊNCIAS	286

INTRODUÇÃO

Segundo o professor Juvenal Arduini, é próprio da condição humana a reciprocidade dialética entre pensar e agir. Quando articulados oferecem, um ao outro, a possibilidade de estratégias de maior amplitude, aprofundamento, reelaboração e transformação pela busca de maior coerência e aperfeiçoamento (ARDUINI, 2002, p. 31-32).

Tanto no nível pessoal quanto coletivo, o hábito de pensar criticamente sobre o modo como se age, sobre o como as ações estão se concretizando (momento teórico-reflexivo), tende a provocar a busca de outro modo possível de se fazer, melhor que o jeito atual (momento prático-pragmático). As ações tendem a se aperfeiçoar à medida que se deixam iluminar e impulsionar pelo que vai sendo analisado e discernido como positividade e acerto, para que seja reafirmado, ou como limite e erro, para que seja superado (momento teórico-prático). O pensar reflexivo retoma outra vez o já pensado quando novo confronto acontece diante do agir transformado no embate anterior entre a prática e o pensar crítico analítico (momento teórico-reflexivo). Do mesmo modo, o agir tende outra vez a se modificar e a se aperfeiçoar quando recebe novas reflexões críticas e sugestões para o seu discernir, advindas do pensar crítico analítico (momento teórico-prático). E assim nessa contínua tensão dialética-dialogal crítica, em movimento circular hermenêutico elíptico, teoria e prática se entrelaçam, se modificam e se aperfeiçoam enquanto práxis¹ histórica. Teoria e prática juntas formam uma unidade na diferença de dois polos distintos, partes complementares da mesma dinâmica humana de estar no mundo e de ir se aperfeiçoando ao longo do trilhar histórico.

No processo de ensino-aprendizagem, verifica-se essa mesma unidade dialética-dialogal crítica entre teoria e prática. A práxis educativa², enquanto esforço coletivo de cada grupo ou sociedade em concretizar ações que ajudem a formar a consciência crítica-autocrítica,

¹ Nesta pesquisa o conceito de “práxis” é estruturante, pois, o esforço teórico reflexivo tem como escopo propor leitura hermenêutica prospectiva da “práxis pedagógica teológico-pastoral de João Batista Libanio”. Toma-se aqui por práxis o agir mais propriamente humano, aquele que, tanto no nível pessoal, quanto no coletivo, percebe a necessidade do cultivo da tensão dialética fecunda entre teoria e prática. Trata-se do agir consciente, pensado, planejado, continuamente refletido, analisado, avaliado e aperfeiçoado, em vista de se alcançar o fim almejado. Cf.: ABBAGNANO, Nicola, **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 786. Para aprofundar o sentido de “práxis criativa” veja a significativa reflexão de Adolfo Sánchez Vázquez: VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. Como se trata de conceito marxista, sugere-se também: BOTTOMORE, Thomas Burton. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998.

² Ao longo da pesquisa utilizar-se-á, de forma recorrente, expressões como “práxis educativa” ou “práxis pedagógica libertadora”. Esta pesquisa analisará o conjunto de procedimentos que o autor escolhido, João Batista Libanio, acolheu ou criou, organizou e aplicou em sua vida intelectual, tanto para seu próprio aperfeiçoamento enquanto pesquisador na produção de conhecimento quanto no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e nas orientações de estudos de graduação e pós-graduação, no mestrado e no doutorado em teologia.

promover a dignidade humana, capacitar e transformar a vida dos indivíduos nela envolvidos, precisa ser continuamente pensada, refletida e criticamente avaliada para ser continuamente aperfeiçoada. Por ser práxis educativa, ela necessita ser elaborada sob a forma de uma teoria da prática do ensino-aprendizagem em curso. Em princípio, essa teorização da prática tem como escopo explicitar e avaliar o nível de efetividade das ações educativas em curso a partir de objetivos propostos e resultados alcançados. Esta teoria da prática educativa, uma vez formulada, passa a ser continuamente confrontada com a prática educativa que concretamente esteja sendo realizada. Desse modo, no debruçar-se reflexivo analítico sobre a prática educativa, a partir dos elementos positivos e negativos, dos avanços e retrocessos que vão sendo teoricamente discernidos, a teoria educativa passa a ser igualmente repensada, refletida e criticamente avaliada para que se aprofunde e se aperfeiçoe naquilo que se propõe e que é a sua razão de ser: iluminar, ajudar a aprofundar e aprimorar a prática educativa. Nesse sentido, teoria e prática educativa, juntas, se tornam, de fato, práxis educativa.

Esta pesquisa tem como temática central a práxis pedagógica do teólogo João Batista Libanio utilizada no contexto acadêmico. Tendo presente os desafios e urgências postos pela contemporaneidade, buscar-se-á analisar e avaliar as contribuições desta pedagogia heurística³ e fazer dela uma leitura hermenêutica prospectiva.⁴ Nesse sentido, esta pesquisa preconiza fomentar e criar oportunidades de se refletir criticamente sobre o conjunto de procedimentos pedagógicos concretizados de forma criativa por este autor na importante relação professor-orientador e aluno-orientando. Ela considera o processo de ensino-aprendizagem como realidade em contínua construção e que sempre necessita ser revisitada, analisada, avaliada, ressignificada e aprimorada na concretização de dinamismo educativo libertador.

³ O termo heurística é de origem grega *εὕρισκειν* e significa "encontrar, inventar". No âmbito pedagógico, o método heurístico é o que pretende leva o estudante a despertar a sua autonomia enquanto sujeito capaz de aprender a pensar por si mesmo. Trata-se de um conceito central nesta pesquisa por duas razões. A primeira porque era muito valorizada por João Batista Libanio, seja para caracterizar uma das perspectivas de seu método hermenêutico – a dialética, a genético-estrutural e a heurística –, seja porque ele considerava o nível heurístico o mais elevado e original do desenvolvimento intelectual humano. A segunda, porque este termo provocou a intuição primeira que motivou este projeto de pesquisa quando se definiu o objeto material de pesquisa, a pessoa e o legado de João Batista Libanio. Ao longo da tese teremos oportunidade de aprofundar com rigor este conceito duplamente presente no título desta pesquisa. Cf. LIBANIO, João Batista. Entrevista a Flávio Senra no Programa Religare (Anexo I). In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Orgs.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. São Paulo: Paulinas, 2012d, p. 209.

⁴ No ano de 2014, no contexto de celebração da páscoa definitiva de João Batista Libanio, elaborei um artigo sobre os traços de sua pedagogia libertadora, para a Segunda Parte do livro do 27º Congresso Internacional da SOTER, que dedica uma justa homenagem a este renomado teólogo que foi o primeiro presidente desta Sociedade de teologia e ciências da religião. Hoje percebo que este artigo, ao açular a memória da experiência pedagógica vivida sob a orientação de Libanio, foi decisivo para o discernimento e escolha do tema de pesquisa desta tese. Cf. GUIMARÃES, Edward. Traços da pedagogia libertadora de João Batista Libanio. In: PANASIEWICZ, Roberlei; VITÓRIO, Jaldemir (Orgs.). **Espiritualidades e dinâmicas sociais**. Memória – prospectivas. São Paulo: Paulinas/SOTER, 2014, p. 220-236.

Concebe-se como dinamismo educativo libertador toda práxis pedagógica na qual ambos, aluno-orientando e professor-orientador, aprendam um com outro, sem negar ou anular as suas especificidades e responsabilidades distintas na efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Ambos, enquanto sujeitos aprendentes sempre inconclusos e, portanto, eternos aprendizes, se sabem diferentes pela função que assumem na práxis educativa. Entretanto, não se consideram desiguais diante da consciência da mesma condição de sujeitos aprendentes. Por isso são chamados a estabelecer, em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, relação afetiva, dialógica e crítica-autocrítica. Além de concretizar esta relação aprendente intersubjetiva e, portanto, sempre de mão dupla, num dinamismo educativo libertador, o aluno-orientando ocupa o lugar central ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque todos os procedimentos são pensados a partir dele, levando-se em conta a sua singularidade situacional. Para ele, de forma personalizada, busca-se atender as demandas específicas que trazem por sua condição existencial histórica. Para que o aluno-orientando se sinta apoiado e em segurança, o professor-orientador coloca-se ao seu lado. O professor-orientador, enquanto testemunha qualificada e companheiro de jornada, junto e com o aluno-orientando, conduz o processo de crescimento intelectual de modo que este vá conquistando, passo a passo, a sua autonomia, responsabilidade, honestidade e maturidade.

Nesse sentido, além de cuidar de seu próprio processo de aprendizagem intelectual, que é contínuo, o professor-orientador percebe que sua maior realização se encontra no avançar paulatino do aluno-orientando no cultivo prosaico e poético da vida intelectual. Quando percebe que ele já consegue alçar seus incipientes voos intelectuais, como uma plataforma de lançamento, o motiva, o estimula e o encoraja a lançar-se nas lides da produção intelectual. Alegra-se com cada conquista e almeja a chegada do momento em que o aluno-orientando, com singularidade e criatividade próprias, se torna par, um outro professor-orientador que também se colocará a serviço no necessário processo coletivo de ensino-aprendizagem.

Este projeto de pesquisa nasceu filosoficamente da admiração e do encantamento diante de um mestre-amigo e de sua pedagogia que, durante muitos anos, conseguiu concretizar criativo dinamismo educativo libertador, impulsionando centenas de alunos-orientandos para a conquista da maturidade na vida intelectual. Este pesquisador teve a oportunidade de ser aluno-orientando e de vivenciar, passo a passo, a práxis pedagógica deste mestre. Quando foi seu professor-orientador, tanto na graduação, entre 1993-1996, quanto no mestrado, entre 2004-2006, em teologia na FAJE, este mestre mencionado foi para ele testemunha qualificada de intelectual servidor e companheiro de jornada no trilhar íngreme do cultivo da vida intelectual. Esta experiência vivida deixou muitas marcas positivas e se tornou ponto de referência cardeal

a desencadear interesses substantivos e a inspirar a elaboração concreta do projeto e a realização desta pesquisa. Desse modo, por ter concretizado um dinamismo educativo libertador, a singularidade da pessoa e o vasto legado intelectual deixado pelo teólogo jesuíta mineiro, prof. dr. pe. João Batista Libanio, foi escolhido como **objeto material** de pesquisa.

O autor escolhido participou e colaborou no processo de consolidação das identidades, singularidades e distinções semânticas específicas no contexto brasileiro tanto no campo da teologia quanto, de certo modo, no da ciências da religião. Ele consolidou original e criativo processo de pensar-fazer-ensinar teologia, com vasta e relevante produção acadêmica. Por diversas razões, seu legado merece ser conhecido e analisado. Dentre essas razões destacam-se, primeiro, por ter exercido seu labor acadêmico em contexto latino-americano de pós-modernidade, de perversa desigualdade social, de crescente processo de urbanização, secularização e laicização do Estado, pluralismo cultural e religioso; segundo, porque o fez de forma interativa, aberta e dialogal com diversas áreas do conhecimento, inclusive com a ciências da religião, sem ceder às pressões dogmáticas da Tradição cristã, onde estava inserido, ou claudicar diante das ameaças de quem ainda não reconhece a legitimidade do campo da teologia no espectro da ciências da religião; terceiro, porque diante da perspectiva crescente de vivermos, cada vez mais, em contexto urbano e de pluralismo religioso, as posturas intelectuais e os procedimentos característicos da práxis pedagógica e de produção de conhecimento de Libanio oferecem pistas pedagógicas e metodológicas para se concretizar avanços no processo de ensino-aprendizagem, na produção de conhecimento significativo para a contemporaneidade, na construção do diálogo inter-religioso e no necessário repensar da configuração do espaço e das dinâmicas acadêmicas.

No entanto, haviam muitas maneiras de fazer aproximações, recortes e explorar a diversidade de filões presentes neste complexo e vasto objeto material. Numa rápida visão panorâmica da beleza do “relevo do terreno”, eis algumas delas: perscrutar a sua teologia fundamental, tendo como foco a revelação ou a fé cristã; analisar teológico-pastoralmente a sua eclesiologia; indagar sobre os limites e possibilidades de sua escatologia cristã; inquirir sobre a sua teologia pastoral; aprofundar a sua concepção e leitura teológico-pastoral do Concílio Vaticano II ou das Conferências gerais do episcopado latino-americano; analisar a sua práxis pastoral de acompanhamento das juventudes; discernir e analisar seus paradigmas teológicos ou seus métodos de pensar-fazer-ensinar teologia; investigar a sua contribuição para a caminhada e consolidação da Teologia da Libertação – TdL; verificar analiticamente a contribuição de sua assessoria na caminhada das CEBs ou na formação da consciência crítica dos religiosos e religiosas do Brasil; sondar a sua contribuição teológico-pastoral para a

articulação entre fé e política; dentre muitas outras possibilidades. Entretanto, não foi nenhum destes enfoques possíveis o escolhido para esta pesquisa.

O modo singular do professor-orientador João Batista Libanio conduzir o processo de ensino-aprendizagem – seja o dinamizar criativo do espaço, das ações e das relações entre docente e discentes em sala de aula, seja de orientar as pesquisas de pós-graduação, de dissertações de mestrado e de teses de doutorado – foi decisivo para o discernimento do foco desta pesquisa. Isso posto, pode-se afirmar que o **objeto formal** selecionado para o estudo foi a práxis pedagógica teológico-pastoral que este autor concretizou no contexto de ensino-aprendizagem no âmbito acadêmico.

Levando-se em conta os conhecimentos prévios, recolhidos da memória da experiência pedagógica com ele vivida, do testemunho de seus ex-alunos-orientandos e, sobretudo, a partir de pesquisa elementar de seu amplo legado teológico-pastoral consignado em livros, artigos, vídeo-conferências, cursos, entrevistas etc. levantou-se a seguinte **questão: é plausível afirmar que Libanio concretizou, de fato, uma práxis pedagógica heurística original, criativa e pertinente para o discernimento dos processos de ensino-aprendizagem que sejam significativos para o contexto contemporâneo?** Foi desta pergunta primeira que emergiu a dupla face do que viria a ser a tese principal deste projeto de pesquisa. Na primeira face, **preconiza-se que esta práxis pedagógica libaniana, pela sua relevante contribuição na caminhada da TdL e pelos dois dinamismos que impulsiona, sendo um para o professor-orientador e outro para o aluno-orientando, pode ser interpretada como Teologia Heurística da Libertação – THdL.** Trata-se, portanto, de verificar em que medida esta práxis pedagógica se mostra capaz de formar, desde o mundo dos pobres, sujeitos aprendentes autônomos, críticos e intelectualmente honestos e responsáveis e quiça servidores comprometidos com a construção de “outra humanidade possível”. Na segunda face, **estuda-se a possibilidade de, a partir de pistas decisivas encontradas no pensamento de Paulo Freire e de Edgar Morin, duas grandes influências pedagógicas presentes na práxis teológico-pastoral libaniana, se concretizar leitura prospectiva da práxis pedagógica libaniana como Método Pedagógico Heurístico Libertador – MPHL.** Um método pedagógico capaz de ser disponibilizado para ser utilizado não apenas no processo de ensino-aprendizagem da teologia tal como foi utilizado por Libanio, mas igualmente no da ciências da religião, bem como de outros campos do saber.⁵

⁵ Por razões epistemológicas assumidas por este pesquisador, utilizar-se-á ao longo desta pesquisa o singular para referir-se a área de conhecimento denominada “ciências da religião”, cujo espectro é multidisciplinar, desafiado a produzir conhecimento científico que seja simultaneamente intra-multi-inter-transdisciplinar. Há muitas

O desenvolvimento desta tese, como se intuiu já na elaboração do projeto desta pesquisa, pode oferecer contribuições relevantes à práxis pedagógica do professor-orientador e do aluno-orientando nos campos da teologia, da ciências da religião e de outros saberes, especialmente, quando se tem presente o contexto e os desafios próprios do processo de ensino-aprendizagem hodierno: produção de conhecimento com abordagens e interações simultaneamente intra-multi-inter-transdisciplinares; necessidade de interfaces, intercâmbios e diálogos críticos-autocríticos; reconhecimento da legitimidade e riqueza do pluralismo religioso; avanços na construção do diálogo intercultural e inter-religioso; emergência urgente da cultura do respeito, da tolerância, da dignidade da vida, do cuidado, da justiça, da inclusão social e da paz.

O pensar-fazer-ensinar teológico-pastoral de João Batista Libanio, por diversas razões, tem relevantes contribuições a oferecer, tais como: 1. Pelo autor ter consolidado sua práxis teológica purificada no cadinho dos embates da teologia fundamental, na busca de respostas aos questionamentos desferidos pela modernidade tardia e às perguntas lancinantes e os gritos das vítimas do sistema capitalista neoliberal explorador predominante na América Latina, lançadas em meio às contradições do submundo dos excluídos, marginalizados, invisibilizados e empobrecidos; 2. Por ter cultivado contínua busca de lucidez, utilizando-se, como pressupostos, contribuições oriundas de variadas mediações analíticas sérias e de múltiplos campos do saber: da sociologia, da psicologia profunda, da antropologia cultural, da história, das ciências econômicas, das ciências políticas, da biologia, da ecologia, dentre outras. O resultado foi a produção de um conhecimento teológico sólido, conciso e resultante de processos dialógicos intra-multi-inter-transdisciplinares; 3. Por ter concretizado árduo diálogo crítico-autocrítico, seja com a Tradição cristã, seja com a contemporaneidade, sem deixar de lado as críticas recebidas ou as perguntas levantadas pela comunidade científica e, sobretudo, pelos jovens e pelos mais pobres e esquecidos; 4. Por ter sido capaz de, como resultado de investigações e pesquisas, produzir livros e artigos memoráveis, com reflexões de fronteira, e discernir cenários e tendências bastante plausíveis e posteriormente verificáveis, no campo da cultura contemporânea, da religião, do cristianismo, da juventude, da sociedade, dentre outros; 5. Por ter cultivado o hábito de submeter, o que pesquisava, estudava e debatia, a um árduo processo de apropriação e reelaboração heurística criativa, favorecido pelo longo e disciplinado cultivo da vida intelectual que lhe permitiu acumular capital cultural clássico e multidisciplinar.

discussões internas sobre a identidade e a dinâmica epistemológica desta área de conhecimento singular, sem que se tenha conquistado, até então, um consenso entre suas/seus diversas/os pesquisadoras/res. Há muitos artigos e capítulos de livro que discutem esta questão.

E o fez balizando suas reflexões pelo compromisso ético-humanista de participar ativamente na construção da sociedade pautada pela justiça, inclusão social, respeito, diálogo e testemunho da igual dignidade entre as pessoas; 6. Por ter colocado como princípio estruturante de seu labor teológico-pastoral, a busca de produção de conhecimento que fosse relevante e significativo para o seu tempo, capaz de responder às perguntas existenciais do homem contemporâneo e aos seus anseios de construção do sentido; 7. Por ter exercido o seu labor teológico de forma didática, honesta e responsável intelectualmente, explicitando com clareza a metodologia, os conceitos, os argumentos e as fontes utilizadas.

Por tudo isso, Libanio tornou-se reconhecido, no meio intelectual, como interlocutor em diversos campos do saber, como teólogo, pesquisador, professor, conferencista, escritor, pastoralista, consultor e assessor. Além de ser um dos fundadores, frequentou, por muito tempo, os congressos internacionais da SOTER e outros, com vasta produção e reconhecida contribuição intelectual. Com tal trajetória e currículo acadêmico, julgou-se enriquecedor pesquisar e analisar o seu legado.

No projeto inicial desta pesquisa, explicitou-se como objetivo geral conhecer e analisar o legado intelectual de João Batista Libanio, no âmbito da ciências da religião e da teologia, e demonstrar as contribuições de seu labor teológico para o contexto atual e, sobretudo, a tese de originalidade de sua Teologia Heurística da Libertação. Este objetivo geral, pouco tempo depois, foi melhor definido diante da obtenção da clareza do foco desta pesquisa: analisar e caracterizar a práxis pedagógica teológico-pastoral de João Batista Libanio e dela discernir método pedagógico heurístico libertador significativo para o contexto hodierno.

Diante disso, a **pergunta central** se explicitou: **a práxis pedagógica teológico-pastoral de João Batista Libanio, por sua originalidade e dinâmica criativa, além de poder ser caracterizada como Teologia Heurística da Libertação, permite delinear um Método Pedagógico Heurístico Libertador?**

A clareza da pergunta central permitiu a formulação da **hipótese: a práxis pedagógica teológico-pastoral de João Batista Libanio, caracterizada enquanto Teologia heurística da Libertação, quando interpretada à luz de contribuições significativas de Paulo Freire e de Edgar Morin, nos dois processos de ensino-aprendizagem que impulsiona, o do aluno-orientando e o do professor-orientador, permite discernir pertinente e criativo Método Pedagógico Heurístico Libertador?**

Com isso, emergiu, com limpidez, a **tese** desta pesquisa: **a práxis pedagógica teológico-pastoral de João Batista Libanio, caracterizada como Teologia Heurística da**

Libertação e interpretada à luz da pedagogia de Paulo Freire e de Edgar Morin, oferece pertinente Método Pedagógico Heurístico Libertador para o contexto contemporâneo.

Quanto à metodologia, procurou-se, inicialmente, conhecer as metodologias básicas utilizadas no campo da ciências da religião, uma vez que o pesquisador foi formado no campo da teologia. Nesse sentido, as disciplinas obrigatórias fizeram a diferença no processo de introdução do pesquisador na dinâmica própria de produção de conhecimento da ciências da religião. Mesmo já tendo acesso por meio de livros e artigos sobre as especificidades desse campo, procurou-se apropriar das metodologias de pesquisa específicas em ciências da Religião.

Fez-se, logo depois, levantamento bibliográfico mais aprofundado do autor escolhido, bem como de obras que permitessem interlocução crítica e pertinente com o pensamento de João Batista Libanio. Em seguida, procurou-se, de forma sistemática, dedicar-se ao estudo do extenso legado do autor, e, à medida que se adquiria maior conhecimento e fichamento da obra, discernir os pressupostos, as intuições originais ou pertinentes para a contemporaneidade, os grandes interlocutores, as ideias centrais e argumentos de cada escrito e as ideias recorrentes e os eventuais limites.

Por ter sido aluno e orientando do autor na graduação e ao longo da pesquisa de mestrado, na Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE, e por ter tido a oportunidade, ao longo de 25 anos, de conviver, compartilhar e debater ideias, de participar de grupo de pesquisa por ele conduzido, de elaborar junto com ele curso, pesquisa e produção acadêmica, utilizaram-se os seguintes procedimentos: a) quanto possível, tomar distância acadêmica do objeto de pesquisa; b) elaborar e revisar de forma contínua o projeto de pesquisa a partir das dicas e sugestões críticas do orientador e da banca de qualificação; c) construir esquema provisório a partir de desdobramentos da pergunta central e revisá-lo continuamente ao longo do percurso da pesquisa; d) estudar de forma sistemática a obra do autor, com atenção para as citações relevantes dentro da temática escolhida, os comentadores e críticos do autor, os estudos já feitos sobre a sua obra; e) durante as leituras e estudos, elaborar fichamentos, direcionados pelo tema da pesquisa, procurando discernir as ideias centrais, os termos chaves, os argumentos e as citações centrais e relevantes do próprio autor em relação a essas ideias.

Desse modo, procurou-se adquirir maior clareza do tema, do horizonte e da direção da pesquisa escolhida. Isso permitiu a formação de um sólido e pertinente banco de dados que favoreceu a ampliação, modificação, correção de rota e o processo longo de ir recheando o esquema da tese e, posteriormente, na etapa de redação de cada capítulo das três partes, bem como na fundamentação dos passos e resultados que foram sendo alcançados ao longo da

pesquisa. Esta metodologia utilizada, além de favorecer a formação de amplo banco de dados, ajudou na consolidação desta pesquisa, como também ajudará, futuramente, na produção de outras pesquisas e na produção de artigos ligados à temática em questão. Procurou-se conhecer os comentadores e as críticas feitas à produção teológica do autor, bem como as eventuais respostas dadas aos seus críticos. Com este conhecimento pode-se perceber e mapear lacunas, fragilidades e/ou limites.

A investigação procurou corroborar ou não a questão levantada acerca da originalidade e da relevância de sua práxis pedagógica para a busca de resposta aos desafios do processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. Nesse sentido, ao longo da pesquisa, procurou-se conhecer a fundo a práxis pedagógica do autor, descrevê-la, caracterizá-la e analisá-la.

Como se poderá observar, a pesquisa está dividida em três partes, cada qual com cinco capítulos:

Na primeira parte, denominada “**Gênese histórica da práxis pedagógica teológico-pastoral de João Batista Libanio**”, busca-se compreender a gênese histórica dessa pedagogia, utilizado-se, para alcançar este objetivo, o método genético-histórico. Constata-se que a práxis educativa de Libanio está muito marcada pelo Concílio Vaticano II, com a abertura dialogal da Igreja para com a modernidade e a percepção da necessidade de uma profunda reforma em sua autocompreensão e em sua dinâmica interna e externa, e a Conferência de Medellín, com a abertura da Igreja latino-americana para o mundo dos pobres e a percepção da necessidade de participar da transformação da estrutura da sociedade. Conhecer de perto as grandes etapas estruturantes, as influências que foram decisivas em sua formação e as experiências significativas por ele vividas nesse longo processo histórico oferece pistas para melhor compreender o sentido e as características da práxis pedagógica heurística libertadora que Libanio consolidou. Verifica-se como decisiva a sua disposição e dedicação no cultivo da vida intelectual como via de serviço qualificado à pessoa humana e ao desenvolvimento de suas potencialidades. Nota-se, além disso, que aproximar-se do mundo dos jovens e dos pobres, participando como intelectual orgânico de grupos comprometidos com a formação da consciência crítica e de assessoria à caminhada de fé e de luta pela vida dos pobres fez toda a diferença na trajetória de Libanio. Fica claro que a sua pedagogia libertadora possui um substrato sociocultural e antropológico definido.

Na segunda parte, denominada “**Teologia Heurística da Libertação: conceito, caracterização e práxis**”, procura-se, por meio de pesquisa do legado do teólogo mineiro, conhecer, analisar e interpretar sua pedagogia como Teologia Heurística da Libertação, utilizando-se para isso ora o método hermenêutico dialético-crítico, ora o método hermenêutico

heurístico-libertador. O foco foi a busca de compreensão da pedagogia heurística libertadora presente na práxis do pensar-fazer-ensinar teológico-pastoral de Libanio. Analisa-se a compreensão situada de teologia do autor e de sua capacidade singular de pensar-fazer-ensinar teologia cristã, de forma aberta, crítica e autocrítica, dialógica e consciente do contexto moderno e pós-moderno, mas também profundamente injusto e desigual, com crescente senso de legitimidade seja do pluralismo cultural e religioso, seja da questão ecológica. Desnuda-se o horizonte epistemológico do autor no contexto do pensamento teológico-pastoral latino-americano em contexto de profunda desigualdade e exclusão social e da luta dos pobres por libertação: a sua adesão, compreensão e contribuição à TdL. Mostra-se a centralidade do método hermenêutico crítico e suas distintas perspectivas: a dialético-dialogal, a genético-estrutural e, por fim, a heurístico-libertadora. Explicita-se a temática central da segunda parte da pesquisa, ou seja, a THdL de João Batista Libanio, sua conceituação, caracterização e práxis, tanto para o professor-orientador, quanto para o aluno-orientando. No final, faz-se balanço crítico da práxis teológica libaniana e de sua THdL.

Na terceira parte, intitulada “**Da Teologia Heurística da Libertação ao Método Pedagógico Heurístico Libertador**”, concretiza-se a leitura prospectiva que permitirá, através de contribuições decisivas de Paulo Freire e Edgar Morin, passar da Teologia Heurística da Libertação ao Método Pedagógico Heurístico Libertador. As influências destes dois pensadores na práxis pedagógico-libertadora libaniana permitem caracterizar o Método Pedagógico Heurístico Libertador. Utiliza-se para isso, do mesmo modo que foi feito na segunda parte, ora o método hermenêutico dialético-crítico, ora o método hermenêutico heurístico-libertador. Em seguida, apresenta-se um breve ensaio de sua utilização em ciências da religião com o objetivo de descortinar a fecunda potencialidade do método aqui delineado. Finaliza-se com breve explicitação dos limites do Método Pedagógico Heurístico Libertador tanto na práxis do professor-orientador quanto na do aluno-orientando.

O prazer de uma viagem não está no seu final, mas em tudo que se encontra desde o início da jornada: a paisagem, as pessoas, os locais de visita, as aventuras, os acontecimentos que se sucedem... Então, que esta leitura seja uma boa viagem do início ao fim. Sigamos!

PRIMEIRA PARTE

Gênese histórica da práxis pedagógica de João Batista Libanio

Nesta primeira parte, busca-se pesquisar, discernir e recolher, no percorrer diacrônico do itinerário histórico do teólogo mineiro João Batista Libanio, as experiências fundantes e estruturantes, como também as influências decisivas e significativas a fim de encontrar pistas para melhor compreender a gênese histórica da pedagogia teológico-pastoral⁶ deste autor.

Utilizar-se-á, para isso, o método hermenêutico genético-estrutural⁷, que se mostra eficaz para o que se pretende nesta primeira parte da pesquisa: adquirir visão de conjunto do objeto, discernir momentos decisivos de sua trajetória intelectual no tempo e captar a sua estrutura fundamental. Desse modo, acredita-se que, uma vez alcançado este objetivo elementar quanto ao objeto material da pesquisa, ampliar-se-ão significativamente as possibilidades para se chegar a um nível de compreensão crítico-evolutiva para se explorar pontos, ângulos ou recortes que se pretenda conhecer, enquanto objeto formal.⁸

Tem-se, então, como foco a busca de desvelamento dos grandes marcos histórico-geográficos do autor escolhido; os impactos advindos do Concílio Vaticano II (1962-1965), desde os seus antecedentes, durante a sua realização e até seus desdobramentos posteriores; as grandes influências recebidas, especialmente, durante o seu processo formativo básico; o significado paradigmático do reencontro com a complexa realidade brasileira e latino-americana, profundamente injusta e desigual, excludente e violenta, estando ele envolvido no processo de recepção do Concílio neste Continente, a partir do que foi impulsionado no marco histórico-simbólico da Conferência de Medellín (1968); o que emerge das grandes experiências teológico-pastorais por ele vividas.

⁶ Utiliza-se aqui o termo pastoral no sentido amplo do agir da Igreja no mundo, movida pela fé e esperança, interpelada a dar continuidade no projeto salvífico de Deus revelado em Jesus Cristo. Enquanto chamada a continuar a missão de Jesus, impulsionada pela força do Espírito Santo e pela luz do Evangelho do Reino da Justiça, qual fermento na massa, a Igreja visa a que, pelo seu testemunho e anúncio de Jesus ressuscitado, a sociedade, as comunidades, os grupos diversos e as pessoas, enquanto atores sociais, sejam transformados para a busca de um novo jeito de viver e conviver. A partir de análise preliminar de seu legado, considera-se que a teologia pastoral, acadêmica ou não, voltada para a missão, o agir eclesial, foi o campo prioritário de atuação de João Batista Libanio.

⁷ O método genético-estrutural foi recorrente na reflexão teológica de João Batista Libanio. Por isso, na segunda parte desta pesquisa, ao se abordar sobre o método utilizado em seu pensar-fazer-ensinar teologia pastoral, explicitar-se-á, de forma mais abrangente, o sentido e a importância deste método de investigação.

⁸ Como está explicitado na Introdução, considera-se como objeto material desta pesquisa a pessoa, a vida e o conjunto da obra, de João Batista Libanio. Já o objeto formal da investigação é a perspectiva heurístico-libertadora de sua pedagogia, presente em sua práxis educativa teológica.

Como transição para a segunda parte desta pesquisa, pretende-se fazer um primeiro balanço das percepções que despertaram a atenção e o desejo intelectual do autor em discernir novos caminhos e contribuir, desde o vasto campo da educação teológico-pastoral, com meios pedagógicos para despertar a consciência crítica e o senso de responsabilidade para com a transformação das estruturas sociais injustas. Uma pedagogia que fosse capaz de ajudar a engendrar outro jeito de aprender a conhecer e a pensar, a fazer, a viver juntos, a ser, a discernir a vontade de Deus, a amar, a ser lúcido e a cuidar da Terra (LIBANIO, 2012a, p. 7-11).⁹

Busca-se encontrar e explicitar aqui os antecedentes e os pressupostos que impulsionaram o surgimento do que se denominou, enquanto intuição hipotética motivacional nesta pesquisa Teologia Heurística da Libertação – THdL. Este levantamento permitirá compreender o desenvolvimento histórico dessa pedagogia teológico-pastoral comprometida com a formação da consciência crítica, com a formação para a autonomia intelectual e com a participação na luta dos pobres e excluídos por libertação. Acredita-se que esta pedagogia pode ser encontrada encarnada na práxis intelectual de João Batista Libanio. Mediante conhecimentos prévios utilizados no esforço reflexivo de elaboração do projeto de pesquisa, intuiu-se que esta pedagogia heurística libertadora, consolidada por este autor no campo do ensino-aprendizagem, da pesquisa e da produção teológico-pastoral, possui originalidade e pertinência para as exigências de educação na contemporaneidade. Comprovando-se tais intuições, mediante esta pesquisa, preconiza-se que ela seja mais conhecida, melhor estudada e consequentemente disponibilizada para uso em áreas mais amplas que o da teologia.¹⁰

A questão que orienta esta parte da pesquisa poderia ser explicitada, sinteticamente, desse modo: há acontecimentos e vivências que, pela sua influência, favorecem a compreensão de como se deu o início, a elaboração e a consolidação histórica da pedagogia teológico-pastoral heurística libertadora de João Batista Libanio? Com outras palavras, o que foi determinante e quem despertou Libanio para seus grandes processos de discernimento intelectual no campo da teologia e da educação? O que favoreceu a sua criatividade pedagógica? O resultado da primeira parte da pesquisa pretende responder a tais questionamentos básicos.

⁹ Para expressar os objetivos do projeto pedagógico libaniano, utiliza-se a estrutura octupla da edição revista ampliada de um de seus livros de formação. Cf. LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 6ª ed., São Paulo: Loyola, 2012.

¹⁰ O conhecimento prévio da práxis intelectual libaniana a concebe com a marca hegemônica do viés teológico-pastoral generalista, no sentido de não especializada em área específica de conhecimento, bem como forjada em criativa postura de abertura crítica e escuta dialogal, alimentada por dinâmica de pesquisa, reflexão e produção de conhecimento genético-estrutural, hermenêutico-dialético e heurístico-libertador, em perspectiva intra, multi, inter e transdisciplinar. Ao longo da pesquisa, ter-se-á oportunidade de explorar, verificar e aprofundar a sustentabilidade desse conhecimento inicial.

As pesquisas indicam que a pedagogia libertadora de Libanio é filha legítima do Concílio Vaticano II, mas em uma configuração singular. O que foi vivido na América Latina a partir da Conferência de Medellín, fez com que tudo o que foi vivenciado em torno do Concílio fosse profundamente ruminado, fecundado e transformado, no cadinho da dura caminhada de fé dos mais pobres e excluídos e dos que, profeticamente, a eles deram as mãos na luta teimosa por libertação. Além disso, pela emergência de nova consciência eclesial, forjou-se ambiente propício para um diálogo crítico entre as fontes da Tradição cristã, os desafios e questões suscitadas pela realidade vivida e a produção teológico-pastoral a ele contemporânea, impulsionada pelo processo de recepção do Concílio. Muitos cristãos, sensibilizados pela vergonhosa desigualdade social e sua consequente lógica excludente, vão acolher o grito dos pobres. Em processo de conversão solidária, vão aproximar-se da luta dos empobrecidos por libertação e, à luz da fé, vão refletir de modo singular sobre esta caminhada dos pobres, também ela, impulsionada pela fé no Deus da vida e Senhor da história. Esta reflexão de fé vai suscitar uma espiritualidade, uma práxis e uma teologia que se espalhou por toda a América Latina e Caribe e entrou para a história com o predicativo “da Libertação”.¹¹

Corroborar esta afirmação a percepção de José Oscar Beozzo¹², na qual define o Concílio, com sua criativa recepção na Igreja da América Latina, como o eixo estruturante do pensamento de João Batista Libanio:

A experiência do Vaticano II, seu debate teológico e eclesial, sua postura de diálogo e atenção ao mundo contemporâneo, sua opção ecumênica, permeiam toda a teologia do Libanio. Diria mais, o Vaticano II é elemento estruturante de sua teologia. Esta se enriqueceu depois com toda a perspectiva latino-americana que brotou da experiência das Igrejas no continente, de sua vida religiosa inserida e das grandes Conferências Gerais do Episcopado latino-americano de Medellín a Aparecida. (BEOZZO, 2012, p. 13-16).

Beozzo chama a atenção para a centralidade do Vaticano II e o enriquecimento que a caminhada da Igreja latino-americana, da vida religiosa inserida no meio dos pobres e o cultivo da postura de diálogo com o mundo contemporâneo provocaram na vida de Libanio. Não lhe

¹¹ Para quem não conhece, há vasta literatura e estudo analítico, dicionários, compêndios, dissertações e teses sobre as origens, a história, as espiritualidades, os métodos, as teologias, os alcances e limites do que se agrupou sobre o nome de Teologia da Libertação. Sugere-se para uma breve síntese histórico-prospectiva da Teologia da Libertação, o livro de Marcelo Barros. Cf. BARROS, Marcelo. **Teologias da Libertação para os nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2019, p. 13-112.

¹² José Oscar Beozzo é formado em filosofia, teologia, sociologia, comunicação social e história social, é vigário da paróquia de São Benedito em Lins, membro da Comissão de Estudos de História da Igreja na América Latina (CEHILA) e coordenador geral do Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular (CESEEP). Autor, dentre outras obras, de **A Igreja do Brasil no Concílio Vaticano II: 1959-1965**. São Paulo: Paulinas; Rio: EDUCAM; Petrópolis: CAAL; Sobral: UVA, 2005; Id. **A Igreja do Brasil**. De João XXIII a João Paulo II de Medellín a Santo Domingos. Petrópolis: Vozes, 1993.

deixou indiferente aproximar-se, de variadas formas e com postura de abertura dialogal, dos desafios e urgências da contemporaneidade. Acercar-se da sofrida e teimosa luta da classe pobre contra a pobreza e da classe média por democracia, direitos humanos e participação contra o regime militar, conhecer de perto as organizações sociais e os movimentos populares de defesa da vida, os diversos atores sociais, os grupos de apoio, a vida religiosa em processo de inserção, o mundo dos jovens... fez muita diferença e qualificou a forma libaniana de cultivo da vida intelectual. Tudo indica que o nível de inserção que Libanio concretizou na caminhada da Igreja dos pobres, via Comunidades eclesiais de base – CEBs e vida religiosa inserida acolhida e refletida nas equipes teológicas da CRB e CLAR, bem como na educação católica, via AEC, CNBB e diversas faculdades de teologia onde lecionou, oportunizou-lhe conhecer intelectuais engajados, participar de grupos de estudo comprometidos com a transformação sociocultural, política, econômica e religiosa, e percorrer longo e complexo itinerário de mudança de paradigma intelectual.

Nota-se em suas primeiras publicações¹³, situadas no início dos anos 70, que a experiência “Concílio Vaticano II – Medellín – Igreja dos Pobres – Vida Religiosa Inserida – Luta de fé por libertação” provocou profundos impactos e processos de mudança de perspectiva. Houve ampliação da consciência crítica, do senso de justiça, de responsabilidade social e do espírito solidário. Isso implicou buscar, enquanto intelectual, maior compromisso teológico-pastoral e sociopolítico, mergulhar na leitura dos analistas críticos da sociedade e da pessoa humana, cultivar postura de escuta do grito dos pobres e excluídos, de solidariedade com as vítimas, aproximar do mundo dos jovens, das organizações sociais e dos movimentos populares, participar de grupos de estudo da práxis teológico-pastoral, postura de abertura dialogal crítica e autocrítica no espaço acadêmico. Libanio se deixou afetar, desenvolvendo maior visão crítica e comprometida da fé cristã e adesão contundente à nascente Teologia da Libertação (LIBANIO, 2012b, p. 9-10). Se entregou a tal ponto a esta corrente teológica que foi colocado por muitos, especialmente no Brasil, entre seus principais fautores.¹⁴

¹³ Esta percepção pode ser constatada em muitos de seus primeiros livros da década de 1970, veja: LIBANIO, João Batista. **Vida religiosa e testemunho público**. Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB), 1971; Id. **A consciência crítica dos religiosos**. Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB), 1974; Id. **Evangelização e libertação**. Reflexões aplicadas à vida religiosa. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes/ CRB, 1975; Id. **Discernimento e política**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/ CRB, 1977; Id. **Formação da consciência crítica**. Subsídios filosófico-culturais. Petrópolis: Vozes, 1978; Id. **O mundo dos jovens**. Reflexões teológico-pastorais. Petrópolis: Vozes, 1978; Id. **Formação da consciência crítica**. Subsídios sócio-analíticos. Petrópolis: Vozes, 1979; Id. **Formação da consciência crítica**. Subsídios psicopedagógicos. Petrópolis: Vozes, 1979.

¹⁴ Cf. BOFF, Leonardo. O legado humano, teológico e espiritual de J B Libanio. In: **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, v. 46, n.129, p. 323-328, Mai./Ago. 2014.

Libanio reconhece o Concílio Vaticano II como a nutriz simbólica fecunda de onde extraiu o seu pensar e o seu fazer teológico a partir de uma tensão dialética criativa entre fé cristã e contemporaneidade (LIBANIO, 2012b, p. 11-12). Em sua tese de doutorado, que teve como objeto a necessidade urgente de renovação dos estudos teológicos e filosóficos – tese defendida no ano de 1968, há praticamente três anos do término do Concílio – embasado em análises críticas do teólogo alemão Heinrich Fries (1911-1998), professor de Teologia Fundamental e Ecumenismo na Universidade de Munich, Libanio já constatava que

não existe nenhuma Teologia absoluta e perene, pois, ela é um serviço à Palavra de Deus para o homem de cada tempo. Isto dá, por conseguinte, à Teologia sua riqueza, variedade, vitalidade, progresso, limites e estado respectivo [...]. Constitui o kairós da Teologia o espírito e pensamento de determinada época, que aparece, sobretudo, na Filosofia. Tal pensamento coloca a Teologia diante de suas novas tarefas: responder problemas, refutar acusações, descobrir novas possibilidades de adaptar a Revelação às novas situações. A busca hoje é de uma visão antropológico-existencial da Revelação e da fé, colocando assim o homem, com suas possibilidades de pensar e agir, como elemento constitutivo interno desta mesma Revelação. A Teologia trata da situação, na qual se encontra a fé de hoje, de suas dificuldades como de suas possibilidades conforme o espírito do tempo e da hora presente. (LIBANIO, 1969, p. 79-80).¹⁵

Ele percebeu que a teologia, o pensar, o fazer teológico e o seu ensino são sempre situados e estão profundamente vinculados às condições de possibilidade oferecidas pelo tempo presente e às situações reais de quem nela está envolvido. A riqueza da tradição fontal não pode prescindir da atenção contínua ao presente e ao contexto histórico dos sujeitos implicados no fazer teológico, em seu ensino-aprendizagem e, sobretudo, dos destinatários da reflexão teológica. Essa necessária encarnação no contexto histórico-geográfico a que pertencem, se por um lado, determina limites, por outro, revela a vitalidade e riqueza de novas possibilidades. O contexto provoca e exige reflexão teológica significativa e pertinente sob pena de romper a unidade fé-vida e transformar-se naquele sal que perde a capacidade de salgar de que fala Jesus no sermão da montanha (Mt 5, 13) ou da planície (Lc 14, 34-35). O que se afirmou da unidade fé-vida pode ser dito da unidade conhecimento-vida. Na segunda parte da pesquisa, explicitar-se-á melhor a compreensão de teologia professada e comungada por João Batista Libanio.

Levanta-se a hipótese plausível de que a Teologia Heurística da Libertação – a pedagogia teológico-pastoral libertadora de João Batista Libanio – seja resultante de longo itinerário histórico. Neste, a confluência de múltiplos fatores o ajudou a ir discernindo e delineando, num processo dialético de reflexão crítica-autocrítica, amadurecimento pessoal,

¹⁵ A tese doutoral de João Batista Libanio, defendida em fins de 1968, encontra-se publicada. Cf. LIBANIO, João Batista. **Estudos Teológicos**. Análise crítica, renovação, perspectivas. São Paulo: Loyola, 1969.

social, eclesial e teológico. Dentre esses fatores pode-se enfatizar vivências marcantes decisivas na sociedade e na Igreja; postura de escuta dos pobres e dos jovens; leituras crítico-analíticas e inovadoras multidisciplinares no campo da teologia, da filosofia, da sociologia, da antropologia, da pedagogia e da psicologia; participação em grupos de intelectuais comprometidos com o pensar crítico em busca de melhores rumos para a sociedade e o cristianismo na América Latina; amizades sinceras, criativas e profundas; reflexão autocrítica da práxis de sala de aula e de orientação de estudos, dentre muitas outras. Nesse itinerário, Libanio paulatinamente conquistou esmerado equilíbrio entre o cultivo de sólida vida intelectual – percebida por ele como via privilegiada e exigente para a concretização de seu projeto de vida e vocação de consagrar-se a Deus e ao serviço do povo de Deus – e a ativa participação no processo histórico libertador da Igreja dos pobres, em sua busca de identidade latino-americana e fidelidade ao Evangelho do Reino na recepção criativa da revolução eclesial encetada pelo Concílio Vaticano II.

No capítulo 1, investigam-se e explicitam-se os marcos histórico-geográficos presentes na trajetória da vida de Libanio, com foco maior no período do processo formativo básico, mesmo ciente de que o ser humano permanece um aprendiz na escola da vida. O ser humano é melhor compreendido quando inserido nos marcos situacionais de sua história. Em seguida, no capítulo 2, busca-se discernir as principais perspectivas teológico-pastorais por ele vividas e assumidas a partir do Concílio Vaticano II. Justifica-se esta escolha pelo fato de a maior parte da produção teológica de Libanio estar situada na seara do pensamento teológico-pastoral e no processo de ensino-aprendizagem do fazer teológico com explícito enraizamento neste evento. Depois disso, no capítulo 3, procura-se identificar as grandes influências antropológicas, filosóficas e teológicas por ele recebidas. Logo em seguida, no capítulo 4, volta-se para a importância epocal da experiência de reencontro com a realidade latino-americana e brasileira depois de uma década vivendo na Europa. Procura-se, no capítulo 5, discernir as mais significativas experiências teológico-pastorais que lhe foram paradigmáticas, atentando-se para as perspectivas metodológico-pedagógicas por ele assumidas e concretizadas nos diversos âmbitos de seu labor teológico, tendo como critério de escolha aquelas que lhe ofereceram chaves hermenêuticas e, de forma explícita, contribuíram para a sua pedagogia teológico-pastoral heurística libertadora. Por fim, a título de conclusão da primeira parte da pesquisa e transição para a segunda, faz-se um apanhado das grandes percepções pedagógicas de João Batista Libanio discernidas por esta pesquisa ao longo de seu rico itinerário histórico.

Este levantamento, acredita-se, oferecerá horizontes mais amplos na busca de compreender, de forma situada e concreta, as condições de possibilidade, o significado, o

alcance e os limites da pedagogia teológico-pastoral heurístico-libertadora por ele gestada, desenvolvida e praticada. Este recorte servirá como uma espécie de lupa para melhor se aperceber da plausibilidade e relevância da tese desta pesquisa: há originalidade criativa na pedagogia libaniana e se revela fecunda para ajudar no enfrentamento dos desafios e urgências da educação – ensino, pesquisa e extensão – na universidade contemporânea. E se bem conhecida, acolhida e utilizada poderá enriquecer as perspectivas atuais, sobretudo no contexto de pluralismo cultural e religioso e de profunda desigualdade sociopolítica e econômica, de busca de respostas aos desafios e urgências no campo da teologia, da ciências da religião e de outras áreas afins. Além disso, esse esforço encetado já na primeira parte ajudará a melhor compreender e delinear o que está estampado no título desta pesquisa e a perceber as virtualidades e os limites da pedagogia libertadora deste teólogo jesuíta mineiro.

Que perspectivas foram marcantes na vida de João Batista Libanio e que, sendo aqui sublinhadas, ajudam a compreender a emergência de sua práxis pedagógica teológico-pastoral? A resposta a esta questão será desenvolvida ao longo dos cinco capítulos da primeira parte da pesquisa.

Como ponto de partida, o que merecem ser enfatizado, pela importância, desde a infância até o fim do ciclo de formação acadêmica de Libanio?

Capítulo 1. Marcos biográficos e histórico-geográficos do itinerário intelectual de João Batista Libanio

O foco da pesquisa deste capítulo, conforme explicitado no título, é fazer um levantamento dos marcos histórico-geográficos do itinerário formativo de João Batista Libanio. Ele nasceu em 19 de fevereiro de 1932, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, e faleceu, na iminência de completar 82 anos de vida, em 30 de janeiro de 2014.¹⁶ Ao longo de seu viver, ele desenvolveu, com jeito próprio, a singular tradição mineira: cultivo da escuta atenta; afeito ao jogo do discernimento; prudencial, a ponto de não se deixar arrastar por extremos; jocoso, bem humorado e jovial; acostumado a passar tudo pelo crivo da suspeita, da dialética e da crítica. E isso sem cair na arrogância ácida, estéril e ofensiva, como também sem perder a

¹⁶ Libanio morreu vítima de um ataque cardíaco fulminante, na manhã do dia 30/01/2014, durante um retiro que orientava, em Curitiba, sobre o Evangelho de Marcos, para professores/as e funcionários/as do Colégio Sion, atividade que realizou, no início do ano letivo dessa instituição por praticamente 40 anos.

humildade de eterno aprendiz; o perseverar no caminho da busca de lucidez e a necessária autocrítica haurida na consciência dos próprios limites (LIBANIO, 2008a, p. 13-21).¹⁷

Que traços característicos emergem da pessoa de João Batista Libanio que despertam no interlocutor a pergunta sobre quem ele é?

1.1 Alguns traços característicos da pessoa de João Batista Libanio

Percebeu-se que, pelo menos, três traços merecem ser aqui sublinhados. Um primeiro, predominante, era o de ser pessoa marcada pela experiência da fé cristã e pela consciência da centralidade das relações sociais no fundamento da vida humana. Isso pode ser captado no trecho de uma entrevista concedida ao Instituto Humanitas – IHU, da Unisinos, no marco de seus 80 anos, praticamente dois anos antes de sua morte, no qual ele mesmo faz o seguinte balanço de sua jornada:

Acolhi a vida como dom. Não pedi para viver. Deu-me Deus em primeiro lugar, como Criador. Meus pais, família, mestres, amigos, companheiros, enfim todas as pessoas com quem convivi nesses 80 anos contribuíram na construção da minha existência. Portanto, imensa gratidão! Ela nos livra da presunção e da arrogância. Sem dar-nos conta, tecemos a vida com os fios de cada pessoa com que encontramos, da que rezou por nós, de quem nos influenciou até mesmo através dos séculos pelos escritos, pelo enriquecimento da tradição que nos envolve. Perdem-se no infinito todos aqueles e aquelas que me marcaram o existir. (LIBANIO, 2012, p. 7.).

Libanio compreendia a vida, fundamentalmente, desde a experiência da fé cristã no Deus Criador, que se faz estradeiro conosco, nos impulsionando e sustentando, com seu amor gratuito, a autonomia de filhos e filhas. Deus nos dá o dom da vida enquanto proposta e, com proximidade amorosa discreta, sustenta-nos a liberdade criativa para que cada um escreva a própria história, conscientes de ser seres de relações e em contínuo processo aprendiz. Experiência de fé captada e narrada no bojo de uma das grandes tradições de sabedoria, o Cristianismo presente de forma fecunda e singular na cultura ocidental. Tradição fundada no alicerce da vida de Jesus de Nazaré, com seus ensinamentos e posturas proféticas. Experiência trabalhada na olaria da Companhia de Jesus, da qual o autor pertenceu desde a adolescência (LIBANIO, 2012b, p. 7.).¹⁸ Como se deduz, a vida para ele era concebida, sobretudo, como um dom divino; uma proposta de amor que precisa ser assumida enquanto tal pelo sujeito que a

¹⁷ Libanio, embora tivesse consciência de seus talentos intelectuais, não era muito de falar de si mesmo, mas avalia-se que na introdução desta obra citada, nas entrelinhas, ele mesmo ofereça pistas de sua autocompreensão e, sobretudo, da postura intelectual que procurava cultivar nas pesquisas. Cf. LIBANIO, João Batista. **Em busca de lucidez**. O fiel da balança. São Paulo: Loyola, 2008, p. 13-21.

¹⁸ Aos 12 anos, ainda incompletos, saiu de casa e foi estudar no Colégio Loyola do Rio de Janeiro, que consolidava uma espécie de “seminário menor moderno”, como ele mesmo o caracterizou.

recebe, pois, exige resposta comprometida para que seja desenvolvida. Este primeiro traço expressa muito da espiritualidade de Libanio.

Essa concepção está presente na base compreensiva da pedagogia teológica heurística libertadora. Trata-se de compreensão da vida como um projeto sempre inacabado, em obras, que está destinado a se desenvolver, ao longo da jornada, com autonomia, mas através de complexa e dinâmica rede afetiva de relações humanas, geralmente animada pela busca de amar e ser amado e de realização e felicidade. Quem acolhe o dom da vida como projeto infinito tende a ser despertado, o quanto antes, para a fascinante experiência de ser sujeito sempre aprendiz e responsável. Aprendiz das lições diárias que a aventura da vida a todos oportuniza, com limites e singularidades irrepetíveis, e com senso de coletividade brotado da consciência filial, de todos serem filhos e filhas de Deus, e fraterna, de todos serem irmãos e irmãs.

A atitude magnânima de quem assim compreende a vida, enquanto mistério de graça e da graça divina experimentada na mediação histórica das relações humanas, é a do cultivo de terna gratidão. A experiência profunda da gratidão provoca no sujeito a percepção de que o horizonte de sentido, o eixo estruturante e norteador da existência, encontra-se no dispor de si a partir da acolhida da lógica do amar e servir. Assim, da graça a graça, Libanio foi estimulado a entender, acolher, deixar-se lapidar e entregar-se em seu existir. Tudo ser acolhido como graça de Deus. E quem se percebe assim agraciado é, continuamente, interpelado em sua liberdade a fazer da própria vida um dom para os outros, animado internamente para em tudo amar e servir.¹⁹ Tal perspectiva é compreendida como culto agradável a Deus.

Um segundo traço emerge do fato de Libanio ter sido pessoa marcadamente bem-humorada, alegre, acessível e consciente do papel estruturante da afetividade na vida humana. Isso pode ser captado no modo como ele concretizava, por exemplo, a função de orientador espiritual, tarefa que exercia com alegria, maestria, dedicação, entrega de si e gratuidade. Libanio gostava de sublinhar aos/às seus/suas dirigidos/as a centralidade da dimensão afetiva na complexidade do existir humano:

O que toca em nossa dimensão afetiva nos afeta, damos atenção, internalizamos e levamos no coração. E isso de uma forma positiva ou negativa. A afetividade é o centro nevrálgico da existência humana, por isso devemos, em clima de liberdade e fé confiante no amor incondicional de Deus por nós, conhecê-la, acolhê-la e, de forma contínua, trabalhá-la. A conquista do autoconhecimento, da liberdade e do equilíbrio passa por nossa dimensão afetiva. Quando bem cuidada faz toda a diferença na vida

¹⁹ Amar e servir, mais que um mote, explicita as balizas da espiritualidade inaciana. Desde o início, Libanio trilhou os caminhos da vida intelectual inspirado por esta renomada escola espiritual.

da pessoa. Observa-se que a maior parte dos entraves, das dificuldades na convivência humana, tem como causa bloqueios afetivos não trabalhados.²⁰

Em sua concepção antropológica, a afetividade oferece pistas significativas para a busca de apreensão e compreensão das ideias, escolhas e atitudes de uma pessoa. Na convivência, em clima de amizade e confiança, Libanio dava acesso, ainda que com limites, ao que o animava e impulsionava interiormente; ao que utilizava para edificar seu projeto de vida; de onde emergiam suas potencialidades e possibilidades, mas também seus limites e bloqueios.

Ao longo de sua formação, Libanio atesta em diversas entrevistas ter consolidado importantes relações afetivas e fraternas que o marcaram de forma decisiva e sob diferentes aspectos. Contribuíram de maneira determinante em seu crescimento pessoal, em suas escolhas, como também na elaboração e concretização de seu projeto de vida. Em entrevista ao *Jornal de Opinião*, no marco de seus 70 anos, Libanio afirmou:

A clareza e a serenidade não se medem pelo número de anos, mas pelo trabalho interior. Se este acontece ao longo de uma vida, então os anos contam. A existência foi generosa comigo e permitiu-me que pudesse estar sempre à volta com análises, reflexões sobre a realidade social e eclesial. Vivendo numa ordem religiosa de certa exigência intelectual e convivendo com pessoas lúcidas, terminamos por adquirir vivencialmente certa clareza de visão. (LIBANIO, 2002, p. 179-180).²¹

Esse trabalho interior a que se refere e que favorece a clareza e a serenidade, em grande parte, pode ser compreendido como a arte de cuidar da dimensão afetiva da vida humana, cuja concretização, de modo muito especial, acontece no nível de qualidade e de profundidade que se conquista nas relações sociais diversas. Libanio, como atestam inúmeras testemunhas²², era alguém que procurava se entregar por inteiro nas relações humanas que compartilhava e no que fazia enquanto presbítero, religioso, professor, orientador, assessor, conferencista, escritor e amigo.

²⁰ Notas pessoais dos registros das orientações espirituais. O autor foi o diretor espiritual deste pesquisador por mais de duas décadas, de 1989-2014.

²¹ Entrevista concedida, por e-mail, a Eduardo Franco para o *Jornal de Opinião*, da Arquidiocese de Belo Horizonte, por ocasião dos seus 70 anos, no ano de 2002. Publicada, depois, no livro homenagem a ele, organizado por Johan Konings. Cf. KONINGS, Johan. **Teologia e Pastoral**. Homenagem ao Pe. Libanio. São Paulo: Loyola, 2002, p. 179-188.

²² Teve-se o cuidado de ler depoimentos publicados ou de colher informações a partir de conversas informais com paroquianos, companheiros jesuítas, ex-alunos, ex-orientandos e ex-colegas de assessoria, de grupos de trabalho e de pesquisa, de fazer teológico, além da experiência que o pesquisador carrega como aluno, dirigido, orientando e amigo que foi deste autor. A título de exemplo, foram feitas consultas de contribuições consignadas em depoimentos publicados (estes estão citados) ou até mesmo colhidas em conversas informais (nestes casos não citamos os nomes), de Afonso Murad, Alberto Antoniazzi, Álvaro Pires, Frei Betto, Carlos Roberto Drawin, Denilson Mariano, Eduardo Franco, Emerson Sbardelotti, Faustino Teixeira, Flávio Senra, Francisco Aquino Júnior, Geraldo De Mori, José Oscar Beozzo, Lauro Elias, Leonardo Boff, Lucimara Trevizan, Marcelo Barros, Maria Teresa Bustamante Teixeira, Maria Clara Bingemer, Mauro Passos, Paulo Agostinho, Pedro Ribeiro de Oliveira, Roberlei Panasiewicz, dentre outros.

Um terceiro traço que se destacava da pessoa de Libanio era o de ser alguém interiormente livre, inquieto, esperançado e determinado na busca de lucidez e orientado por uma consciência crítica bem formada. Desde a juventude, com forte influência da escola inaciana, da formação clássica e de significativas relações humanas que concretizou, ele percebeu a importância de vencer a preguiça intelectual, de superar a suspeita sobre a liberdade e de dedicar-se, com afimco esperançado, à “arte de formar-se”, ao cultivo do discernimento, da vida intelectual como via significativa para a práxis do amar e servir, animado por uma postura dialogal e aprendiz. Este traço de sua pessoa pode ser captado em sua motivação para compartilhar a sua “escola da liberdade”:

A espiritualidade inaciana, embora tenha dado azo a interpretações de obediência cega e de renúncia da liberdade, posiciona-se, pelo contrário, do lado da liberdade. Esquece-se que a obediência só se entende no horizonte da liberdade interior que relativiza todas as coisas, exceto Deus. O drama dessa espiritualidade consiste precisamente na forte acentuação dos dois polos da obediência e da liberdade. E a solução da tensão se encontra no discernimento e não na submissão nem na arrogância. Liberdade não significa dependência, nem acatamento de outra vontade, mas também escapa da arbitrariedade rebelde. No jogo do discernimento, encontram-se sinais e luzes para descobrir o único absoluto: Deus. (LIBANIO, 2010, p. 20).

Para ele, os dons da liberdade, da memória afetiva e da esperança, movem a pessoa em seu caminhar criando uma dialética positiva, centrada no amor gratuito de Deus por cada um de nós. Aí se revela a condição propriamente humana: seres interpelados pelo amor, com amor, no amor e, sobretudo, para o amor.

Para Libanio, a condição humana é a de um ser agraciado por Deus com os dons da liberdade e da esperança, ser de relações afetivas, interpelado pelo amor e vocacionado ao amor, portador de radical inacabamento criatural e, portanto, em estado histórico de contínua construção em processo de aprendizagem. Um ser radicalmente aberto para o horizonte transcendente e repleto de possibilidades, cujo projeto de vida centrado no amor, em condições históricas favoráveis, faz toda diferença nos rumos e na configuração da própria existência. Diante das adversidades, igualmente, o ser humano marcado pela experiência do amor se mostra capaz de manter a serenidade e os horizontes de esperança, confiante nas surpresas do futuro. Libanio, mesmo quando profundamente realista, não cedia à tentação do pessimismo antropológico, histórico, cultural, sociopolítico, eclesial.

Que experiências básicas merecem ser destacadas enquanto estruturantes na formação inicial da pessoa de João Batista Libanio?

1.2 A experiência familiar: plataforma de lançamento para a vida

A perspectiva histórica mais imediata na vida de uma pessoa é a família. Libanio foi um dos quatro filhos de uma tradicional família mineira. Seu pai era médico e professor da Escola de Medicina de Minas Gerais. Já sua mãe, como realidade bastante comum no contexto mineiro de sua infância e na classe social a que pertencia, assumiu o papel atribuído socialmente à mulher: dedicava-se aos desafios diários no cuidado da casa e da boa educação dos filhos. Permaneceu no seio da estrutura familiar primeira até os onze anos, quando, em 1944, mudou-se para o Rio de Janeiro. Passou a morar no *Aloisianum* e a estudar no Colégio Santo Inácio, espécie de escola apostólica dos jesuítas ou colégio interno vocacional dos jesuítas.

Sobre a importância de seus genitores especialmente em sua infância, Libanio assim os descreveu:

Meu pai conjugava um conjunto de qualidades que me marcou. Com enorme sensibilidade humana e literária, passou-me desde cedo o gosto pela beleza cultural. Tinha enorme biblioteca de literatura [...]. A formação religiosa fora entregue a minha mãe. Ela foi alguém que espiritualmente me transmitiu uma religiosidade profunda e discreta. (LIBANIO, 2002, p. 180).

A família, enquanto plataforma de lançamento para a vida, supriu a sua necessidade primeira de atenção, afeto e amor-cuidado. Libanio, quando se referia a sua família, expressava enorme gratidão aos pais pelas marcas que imprimiram desde cedo em sua existência. Do pai, profissional humanista “responsável e capaz”, a quem considerava seu primeiro mestre, dizia ter recebido a experiência da encarnação diária de valores humanos sólidos, o bom humor diante da vida e o “gosto pela beleza cultural” e, da mãe, mulher “extremamente religiosa, da piedade do Sul de Minas”, dizia ter herdado “uma religiosidade profunda e discreta” (LIBANIO, 2012, p. 7).

Com apenas onze anos, Libanio perdeu o pai e, no ano seguinte, saiu de casa para estudar em colégio interno em outra cidade, mas guardou, ao longo da vida e com vivacidade, a rica e fecunda experiência afetiva recebida e internalizada no seio de seu lar. Durante o longo período em que morou em Belo Horizonte não deixou de colher o afeto que brota do cultivo de laços de sangue, de irmãos, tios, sobrinhos e primos.

Depois que saiu do núcleo familiar básico que outras experiências marcaram seu processo formativo?

1.3 A formação jesuítica: mediação para o cultivo da vida de intelectual

Quando saiu de casa, foi para estudar com os jesuítas. Apesar de não se ter conseguido alcançar muitos dados disponíveis, é possível traçar seu itinerário acadêmico. Depois de quatro

anos, entre 1944 e 1947, de formação básica ginasial no colégio apostólico dos jesuítas, em 01 de fevereiro de 1948, na iminência de completar os seus 16 anos, Libanio ingressa no noviciado jesuíta em Nova Friburgo, etapa importante em seu processo de discernimento e amadurecimento vocacional e percorre as etapas regulares da formação jesuítica para a vida religiosa e presbiteral, pelas quais pode concretizar a vocação intelectual enquanto parte constitutiva de seu projeto de vida: colocar-se a serviço do povo de Deus na Igreja católica. Depois do noviciado, recebe durante três anos, entre 1950 e 1952, dos 18 aos 20 anos, formação espiritual e intelectual com estudos humanísticos. Em seguida, fez o curso de Filosofia, entre 1953 e 1955, na Faculdade Eclesiástica de Nova Friburgo e, simultaneamente, fez o curso de Letras Neolatinas, na modalidade intensiva, no período de férias, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio. Nesse período, alicerçou verdadeira paixão pelas palavras, pela estrutura da língua e pela literatura, materna e estrangeira. Um cultivo que, caracterizado por ele como exigente e prazeroso, manteve até o fim de sua vida. Tal empreendimento foi determinante para a solidificação do protótipo de traços estruturantes de sua metodologia como professor, pesquisador, orientador de estudos, escritor e conferencista. Sistemáticamente dizia em suas aulas e palestras que o exercício de bem conhecer a língua e dominar as suas ricas possibilidades não é pressuposto secundário para uma boa comunicação oral e/ou escrita.

Retornou a Belo Horizonte e dedicou três anos de serviço pastoral, entre 1956 e 1958, junto aos alunos do Colégio Loyola. Depois disso, no ano de 1958, aos 26 anos, foi transferido para a Europa, onde morou por mais de 10 anos. Foi, primeiramente, para a Espanha, estudar em Santander, na Pontifícia Universidade de Comillas, “marcada pela rígida ortodoxia, nos fechados anos do franquismo” (LIBANIO, 1982a, p. 124), onde iniciou seus estudos de Teologia “no contexto extremamente conservador” (LIBANIO, 2012b, p. 13). Já no ano seguinte, em 1959, transferiu-se para a Alemanha, onde viveu por três anos e meio até o fim do semestre letivo de 1962. Aí pôde respirar, segundo ele, ares teológicos mais saudáveis e contactar com os maiores nomes da teologia europeia de vanguarda, a *Nouvelle Théologie* (LIBANIO, 1982a, p. 124). Durante este período, Libanio fez, na Hochschule Sankt Georgen, de Frankfurt, a graduação em Teologia sistemática e tirou a licença, algo equivalente ao nosso mestrado.

Digno de nota, em relação às experiências vividas neste período, foi a sua ordenação presbiteral, em 31 de julho de 1961, aos 29 anos, quando residia em Frankfurt, na Alemanha. Escolheu como lema, uma intuição inspirada na Carta aos Hebreus, que norteou, desde o início, o seu ministério: “o sacerdote é constituído para servir aos homens” (Cf. Hb 5, 1). Libanio

procurou concretizar ao longo de sua existência este projeto de vida por ele assumido: tornar-se um qualificado servidor dos seres humanos, colocando-se, com todos os dons e talentos recebidos, à disposição para auxiliar e promover a dignidade e a autonomia das pessoas, especialmente dos mais pobres e jovens.²³

Em seguida, morou durante quase um ano em Paray-le-Monial na França, de fins de 1962 a agosto de 1963, onde vivenciou por dez meses uma experiência de aprofundamento espiritual e deixou-se marcar por “uma espiritualidade centrada na experiência, na liberdade e no sentido religioso das coisas” (LIBANIO, 1982a, p. 124).

Por decisão de seus superiores, seu plano de voltar e fazer o doutorado em teologia na Alemanha modificou-se. Em agosto de 1963, com 31 anos de idade, foi enviado com destino a Roma para exercer grande missão: recebeu a designação de substituir o renomado prof. pe. Marcello Azevedo, SJ, como orientador de estudos, ou como se dizia de forma prosaica na época, para ser o “repetidor de estudos” para os seminaristas e padres das dioceses do Brasil, no Colégio Pio Brasileiro.²⁴ Aí permaneceu durante cinco anos e meio, até janeiro do ano 1969, quando, aos 37 anos, retornou ao Brasil.

Neste período, vivendo em Roma, três experiências, dentre outras, merecem aqui ser enfatizadas: a primeira, a de participar da dinâmica externa do memorável Concílio Vaticano II, um marco recorrente, enquanto fonte de inspiração, na atual caminhada da Igreja; a segunda, a de pronunciar, em 15 de agosto de 1965, aos 33 anos, os seus últimos votos, rito conhecido como Terceira provação, um momento de reconhecimento institucional na vida de um jesuíta²⁵; a terceira, a de fazer o seu doutorado em teologia, pela Pontifícia Universidade Gregoriana, de Roma, cuja defesa aconteceu em fins de 1968.²⁶

²³ Ainda que em medidas diferentes, tal disposição para servir e promover o outro se revela fundamental na vida de quem pretende assumir a missão de educar. Segundo diversos testemunhos, quem se aproximava e solicitava auxílio intelectual ou espiritual de Libanio, geralmente, encontrava alguém disponível, acolhedor, com grande presteza, entusiasmo e aquele bom humor característico de quem descobriu na formação preciosa fonte de alegria e de sentido para o existir e para a materialização do lema “amar e servir”.

²⁴ O Pontifício Colégio Pio Brasileiro pertence à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, mas, na época, era administrado pela Companhia de Jesus, dedicado à formação de sacerdotes diocesanos, que vão para Roma para realizar seus estudos de graduação e pós-graduação no campo da teologia, da filosofia e de outras ciências afins.

²⁵ Há quem afirme que Libanio fez a sua Terceira Provação no período em que residiu em Paray-le-Monial, na França, portanto, alguns meses antes de ir para a Roma. Diante desta questão, não se conseguiu acesso a registro que alcançasse certeza histórica definitiva.

²⁶ Como já mencionado, Libanio defendeu a tese “Críticas aos estudos eclesiásticos filosófico-teológicos e propostas de renovação na literatura recente”, sendo orientado pelo Prof. Pe. Zoltan Alszeghy, SJ. O vigoroso interesse de Libanio pelo campo da formação e a importância do cultivo da vida intelectual, certamente, alicerçaram-se neste rico período. A prática de repetidor de estudos durante os anos em que residiu em Roma, tendo que fazer as sínteses do pensamento dos grandes teólogos da época e das aulas de renomados professores, sem dúvida, imprimiram marcas singulares na formação generalista de Libanio, sobretudo no vasto campo da teologia sistemática: desenvolvimento de afinada capacidade de síntese e de análise, bem como de estabelecer relações dialéticas entre distintas teologias.

Foi neste período que iniciou sua experiência como professor e orientador de estudos. Em partilha amiga de professor-mestre a professor-aprendiz, Libanio confidenciou-nos durante as orientações do mestrado²⁷, que no início de sua atividade docente, ao saber-se designado para esta ingente tarefa, imediatamente recolheu-se no quarto e, depois de longo processo reflexivo e de discernimento crítico e autocrítico, utilizou o seguinte método didático: a partir da experiência vivida e guardada na memória afetiva, do que já tinha lido e refletido sobre a arte de educar, listou, de um lado, tudo que amava e admirava na complexa relação de ensino-aprendizagem, e, de outro, tudo o que odiava e detestava da prática cotidiana dos muitos professores que tivera ao longo de sua formação. Dentro de si, estava animado pela decisão tomada como critério prévio de coerência ética: “em minha prática como educador farei com meus alunos somente o que eu julgava fecundo e produtor, que amava e admirava enquanto estudante. Ora, tal decisão somente pode ser tomada por quem, anteriormente, já conquistou, ainda que enquanto projeto de vida, certa dose de equilíbrio afetivo, maturidade intelectual, autonomia criativa e clareza ética.

Sobre a fecundidade desta etapa de sua trajetória, evocam-se dois testemunhos qualificados que corroboram as percepções alcançadas a cerca da significação ímpar das experiências vividas por Libanio no período de Roma (1963-1968), por seus impactos e desdobramentos: o primeiro, do historiador da Igreja e teólogo José Oscar Beozzo, e o segundo, do teólogo e cientista da religião Faustino Teixeira.²⁸

Em relação a esse período da vida de Libanio, o primeiro atesta que:

Quando o jovem jesuíta mineiro, João Batista Libanio, vindo de Frankfurt-am-Main, na Alemanha, onde cursara seus estudos teológicos, chegou a Roma, em 1963, estava assumindo a difícil tarefa de substituir, na orientação pedagógica dos estudantes de teologia do Colégio Pio Brasileiro, o brilhantismo e a competência do seu antecessor, Pe. Marcello Azevedo, SJ [...]. Professores existem muitos, bons e maus. Capazes, porém, de fazer discípulos são muito poucos. Mais raros ainda aqueles que tocam o mais íntimo das pessoas, fazendo-as de certo modo ‘nascerem de novo’, mudarem o rumo e direção, podendo, por isso mesmo, reivindicar uma paternidade espiritual e intelectual em relação aos seus discípulos. Não posso dizer que essa qualidade única já transparecesse nos primeiros passos da atuação de Libanio no Pio Brasileiro, quando fui um de seus orientandos nos meses finais de minha estada em Roma. O certo é que seu estilo era outro em relação ao Pe. Marcello e já deixava transparecer sua inteligência privilegiada, as bases sólidas de sua formação humana, teológica e

²⁷ João Batista Libanio foi o orientador deste pesquisador no mestrado em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Cf. GUIMARÃES, Edward. **A crise do cristianismo pré-moderno e as pistas para a sua configuração atual na obra de Andrés Torres Queiruga**. (2006). Dissertação (mestrado). Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, 2006.

²⁸ Faustino Teixeira possui formação em filosofia, teologia e ciências da religião. Professor de teologia das religiões do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde coordenou o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. É pesquisador do CNPq e consultor da CAPES e do ISER-Assessoria. Entre suas muitas obras encontra-se: Id. **Teologia das religiões**. Uma visão panorâmica. São Paulo: Paulinas, 1995; Id. **Buscadores do diálogo**. Itinerários inter-religiosos. São Paulo: Paulinas, 2012.

cultural, em que despontavam as qualidades do educador nato que não cessou de aprimorar-se. (BEOZZO, 2002, p. 23.25-26).

A ênfase dada por Beozzo na percepção da singularidade do dom recebido por Libanio, o de uma inteligência excepcional, é colocada ao lado do cultivo, ao longo de sua jornada, da vida intelectual e da arte de ser educador, formando assim uma espécie de alicerce sólido para a formação humana, teológica e cultural. Juntos, dom e dedicação, possibilitaram a ele um desenvolvimento amplo das qualidades de educador nato, realidade processual que, segundo o próprio Libanio, foi acolhida como autêntico projeto de vida, estando sempre em construção. Por isso, procurou encarar a missão de orientador de estudos não como dado adquirido, mas como desafio, cuja resposta precisava ser avaliada e aperfeiçoada continuamente, sem ceder à tentação do acomodar-se em zonas de conforto. Se Libanio tinha consciência dos dons recebidos, com muito mais radicalidade, assumiu a autocompreensão da condição humana de ser em contínuo processo de aprendizagem.

Já para o segundo, Faustino Teixeira, um entre inúmeros talentos lapidados, de certa forma, na “escola libaniana”²⁹ e que se tornou profundo conhecedor da vida e da obra de João Batista Libanio, sobre a fecundidade do período de Roma, afirma:

Ali começou o seu frutuoso trabalho de formação e iniciação à vida intelectual de muitos brasileiros. Era alguém preparado para o cargo, animado pela força da juventude e pelo cultivo intelectual gestado em faculdades teológicas da Espanha (Comillas) e Alemanha (Hochschule Sankt Georgen – Frankfurt). (TEIXEIRA, 2012a, p. 159).

Teixeira situa, neste período específico, o início da longa jornada na práxis formativa, concretizada com esplendor por Libanio, e destaca dois fatores importantes que o animavam: o idealismo da juventude e também a capacitação resultante de processo anterior de cultivo da vida intelectual. Ainda que fosse conquista insipiente e por esmerar-se ao longo de anos de labor, as bases já estavam lançadas.

Libanio mesmo se referia à experiência vivida no Colégio Pio Brasileiro como a de um autêntico laboratório, onde lançou as bases para a sua futura vocação intelectual a serviço da formação. Foi o início de seu inquieto, criativo e fértil trabalho no campo da formação e iniciação à vida intelectual de inúmeros orientandos e orientandas.

²⁹ Entende-se por “escola libaniana” as características estruturantes do jeito de educar para a autonomia e de ensinar o fazer teológico, consolidado por João Batista Libanio na sala de aula e na condução de seus/as alunos/as, orientandos/as e dirigidos/as. Os/as alunos/as, orientandos/as e dirigidos/as eram estimulados e interpelados em sua autonomia, pelo exemplo e pela forma de conduzir, a conquistar a consciência crítica pelo cultivo da vida intelectual e do diálogo crítico e autocrítico nas relações acadêmicas, sociais e eclesiais, e o nível heurístico do conhecimento. Esse itinerário ficará claro na Segunda Parte da tese.

Nesse período, ele foi impactado por duas experiências eclesiais que estão intrinsecamente implicadas e que impulsionarão nele processos de profunda transformação teológico-pastoral. A primeira foi a vivência do processo do Concílio Vaticano II, com amplos desdobramentos para todos os âmbitos da vida eclesial, com sessões realizadas em Roma, entre os anos de 1962 e 1965. A segunda foi a recepção do Concílio Vaticano II pela Igreja da América Latina. Libanio foi impactado pela coragem profética das reflexões e pela relevância eclesial, social e política da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, realizada na cidade de Medellín, na Colômbia, de 24 de agosto a 6 de setembro de 1968. Talvez por isso pode-se compreender com maior abrangência a afirmação do teólogo José Comblin em considerar o evento Medellín como “a ata de nascimento da Igreja latino-americana”, quando esta assumiu o “seu rosto próprio, sua identidade, suas opções pastorais, suas comunidades de base, a leitura popular da Bíblia, a Teologia da Libertação, sua luta pela justiça e seus mártires” (BEOZZO, 2017, p. 13).

Ao voltar ao Brasil, no início de 1969, no marco de seus 37 anos, no auge da ditadura militar,³⁰ Libanio fixou-se primeiro em Belo Horizonte até 1974, onde exerceu fecundo trabalho de evangelização entre os jovens, como assistente dos Cursos de Juventude Cristã - CJC, ao mesmo tempo que lecionava teologia, durante o primeiro semestre na Faculdade de Teologia Cristo Rei de São Leopoldo, Rio Grande do Sul (1969-1971 e 1974) e na da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1972-1973), e durante o segundo semestre no Instituto de Filosofia e Teologia (IFT) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1969-1974)³¹. Retomou o magistério na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro de 1975 a 1981, residindo no Rio de Janeiro como formador responsável pelos estudantes jesuítas de teologia.³²

Durante este período, foram incontáveis as pesquisas, debates, produções, conferências, palestras, cursos e assessorias suscitadas pelos diversos grupos aos quais se vinculou: a equipe de assessores teológicos da *Confederación Latino-Americana y Caribeña de Religiosos/as* (CLAR); a equipe de assessores teológicos da Conferência dos Religiosos/as do Brasil (CRB); a equipe de assessores teológico-pastorais do Instituto Nacional de Pastoral (INP), da

³⁰ No ano de 1968, o governo militar promulgou o famoso Ato Inconstitucional n. 05, AI-5, tornando o regime violento e trágico pela gravidade dos desdobramentos: perseguições, prisões arbitrárias, torturas, desaparecimentos de presos políticos, mortes, exílios... Há muito material escrito sobre este conturbado período da história do Brasil.

³¹ O Instituto de Filosofia e Teologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais passou a se chamar Instituto de Filosofia e Teologia Dom João Resende Costa, tendo a sigla IFT passando a ser registrada como IFTDJ.

³² Cf. MAC DOWELL, João Augusto Anchieta Amazonas. “*Biografia do Pe. João Batista Libanio SJ*”. Disponível em: <<http://jllibanio.org.br/index.php/biografia>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); a equipe de professores e pesquisadores do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Econômico e Social (IBRADES), do Centro João XXIII; o grupo Emaús, formado por intelectuais comprometidos com a caminhada da Igreja dos pobres, a transformação das estruturas injustas da sociedade e a emergência da Teologia da Libertação, e o grupo da Tropa, formado por jovens diversos que Libanio acompanhou por longos anos.³³

Libanio voltou a ter residência fixa em Belo Horizonte a partir de 1982, aos 50 anos de idade, como professor de teologia do recém-inaugurado Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus (CES), no Instituto Santo Inácio (ISI)³⁴, do qual, além de professor, foi o Diretor da Faculdade de teologia. Foi um dos fundadores e o primeiro presidente da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER), em 1985. Lecionou teologia também no Seminário arquidiocesano de Belo Horizonte, sob a coordenação do pe. Alberto Antoniazzi (1987-1989). Permaneceu na capital mineira, sua terra natal, durante quase 32 anos entre atividades como professor, orientador de estudos, pesquisador, escritor, assessor, conferencista, palestrante, diretor espiritual e vigário paroquial³⁵, até sua morte no final de janeiro de 2014.³⁶

Que impactos o Concílio Vaticano II e sua recepção na Igreja da América Latina provocaram na vida de Libanio?

Capítulo 2. O impacto do Concílio Vaticano II: perspectivas teológico-pastorais

O foco deste capítulo é analisar o teor determinante dos impactos provocados pelo Concílio Vaticano II e por sua recepção criativa na América Latina. Alguns acontecimentos são

³³ A rica experiência de Libanio nestes grupos será abordada mais a frente, ainda nesta primeira parte da pesquisa.

³⁴ A partir de 2005, o Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus (CES), no Instituto Santo Inácio (ISI), passou a ser denominado por Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE).

³⁵ Libanio atuou e foi vigário paroquial na Paróquia Nossa Senhora de Lourdes, na cidade de Vespasiano, Região Metropolitana de Belo Horizonte, de 1983/84 até sua morte em 2014. Sobre esta atuação pastoral de Libanio há dois artigos testemunhais do pároco pe. Lauro Elias. Cf. ELIAS, Lauro. Libanio, teólogo e pastor: um olhar sobre o paróquiato do teólogo. In: KONINGS, Johan (Org.). **Teologia e Pastoral**. Homenagem ao Pe. Libanio. op. cit., p. 147-167; Id. A pastoral como espaço de diálogo da teologia com o mundo. Testemunho sobre João Batista Libanio. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Orgs.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. op. cit., p. 181-193.

³⁶ O pesquisador teve uma convivência de 25 anos com João Batista Libanio. Durante este período, ele foi diretor espiritual e confessor (1989-2014), sendo na prática, também diretor de estudos, foi professor de teologia durante a graduação, foi professor e orientador da dissertação de mestrado em teologia, pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia - FAJE (2002-2004). Além disso, o pesquisador teve a oportunidade de participar, com ele, do grupo Emaús; do grupo de pesquisa Fé e contemporaneidade, por ele coordenado, na FAJE; de escrever, com ele, um livro (Cf. LIBANIO, João Batista; GUIMARÃES, Edward. **Linguagens sobre Jesus**. A linguagem das juventudes e da libertação. São Paulo: Paulus, 2013) e de ministrar, junto com ele, uma disciplina no curso de teologia pastoral, na paróquia Nossa Senhora de Lourdes, em Vespasiano. Libanio foi daqueles mestres que se fez tão próximo ao ponto de se tornar, mais que amigo, verdadeiro irmão e companheiro do Caminho.

tão impactantes e determinantes nos processos vitais pessoais, sociais ou eclesiais que se tornam verdadeiros marcos simbólico-temporais, divisores da trajetória histórica da vida de uma pessoa, grupo, comunidade ou instituição, de tal modo que se pode falar, ainda que dialeticamente, de um “antes” e de um “depois”. Na vida do teólogo João Batista Libanio, o Concílio Vaticano II e a singularidade de sua recepção na Igreja latino-americana estão indubitavelmente entre os marcos mais significativos, daqueles que afetam profundamente toda a estrutura. Todo seu labor teológico-pastoral, com vigorosa produção acadêmica, pastoral e popular, de alguma forma, está diretamente relacionado com o espírito e a dinâmica suscitada pelo Concílio, sobretudo, no esforço eclesial por interpretá-lo e recebê-lo nas coordenadas e desafios da realidade singular, profundamente desigual e injusta da América Latina.

Não temos aqui qualquer pretensão de analisar este evento em si, os acontecimentos anteriores que o suscitaram e os seus desdobramentos eclesiais, mas tão somente investigar e explicitar os impactos fecundos – antes, durante e depois – na dinâmica do caminhar intelectual do teólogo e professor João Batista Libanio.³⁷ Como ele mesmo atesta:

Ter vivido os anos preparatórios do Concílio como estudante de teologia e os anos conciliares e pós-conciliares já formado e em Roma, ao lado do episcopado brasileiro, significou-me experiência única para o repensamento de toda a teologia tradicional. Além disso, por coincidência ensinavam na Universidade Gregoriana, onde estudavam os seminaristas brasileiros de que eu era orientador de estudos, excelentes teólogos de linha dita progressista. (LIBANIO, 2012b, p. 198).

³⁷ Embora toda sua obra seja marcada pelo horizonte aberto pelo Concílio Vaticano II, sobre a compreensão teológico-pastoral deste evento, além de inúmeros artigos, conferências e cursos, no marco dos quarenta anos de seu término, Libanio publicou um livro específico. Cf. LIBANIO, João Batista. **Concílio Vaticano II**. Em busca de uma primeira compreensão. São Paulo: Loyola, 2005. Em nossa percepção, Libanio debruçou, com muito maior vigor, no discernimento dos desafios e urgências teológico-pastorais presentes no processo de recepção do Concílio na Igreja da América Latina e na coletiva busca de resposta, à luz da fé cristã, aos desafios e urgências discernidos da realidade específica do Continente Latino-americano. Além dos inúmeros artigos, publicou os seguintes livros: Cf. Id. **As grandes rupturas sócio-culturais**. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: CRB, 1980; Id. **A volta à grande disciplina**. Reflexão teológico-pastoral sobre a atual conjuntura da Igreja. São Paulo: Loyola, 1983; Id. **Cenários da Igreja**. São Paulo: Loyola, 1999; Id. **Igreja contemporânea**. Encontro com a modernidade. São Paulo: Loyola, 2000; Id. **A religião no início do milênio**. São Paulo: Loyola, 2002; Id. **Olhando para o futuro**. Prospectivas teológicas e pastorais do Cristianismo na América Latina. São Paulo: Loyola, 2003; Id. **Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano**. Do Rio de Janeiro a Aparecida. São Paulo: Paulus, 2007. De modo especial, empenhou-se na formação da consciência crítica dos religiosos e das lideranças cristãs, bem como na legitimação da Teologia da Libertação junto ao Magistério da Igreja e em seu vigor pastoral. Além de inúmeros artigos, publicou as seguintes obras: Cf. Id. **A consciência crítica do religioso**. Rio de Janeiro: CRB, 1974; Id. **Evangelização e Libertação**. Reflexões aplicadas à vida religiosa. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: CRB, 1975; Id. **O problema da salvação no catolicismo do povo**. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: INP/CNBB, 1977; Id. **Formação da consciência crítica**. 1. Subsídios filosófico-culturais. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: CRB, 1978; Id. **Formação da consciência crítica**. 2. Subsídios sócio-analíticos. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: CRB, 1979; Id. **Formação da consciência crítica**. 3. Subsídios psicopedagógicos. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: CRB, 1979; Id. **O que é pastoral**. São Paulo: Ed Brasiliense, 1982; Id. **Pastoral numa sociedade de conflitos**. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: CRB, 1982; Id. **Vida religiosa**. Sempre a renascer. São Paulo: Paulinas, 1995; Id. **Obediência na liberdade**. São Paulo: Paulinas, 1995; Id. **A vida religiosa na crise da modernidade brasileira**. São Paulo: Loyola/ Rio de Janeiro: CRB, 1995.

Não há lugar para dúvidas quando constatamos e afirmamos a grandeza do significado e a força dos impulsos que o Concílio e seus inúmeros processos eclesiais provocaram na trajetória de vida de Libanio.

Que influência tiveram os processos e acontecimentos eclesiais anteriores à convocação do Concílio Vaticano II no processo formativo de Libanio?

2.1 O torvelinho de um crescente processo de mudança de época

Já se mencionou que o jovem Libanio, aos 26 anos, no ano de 1958, saiu do Brasil. Foi enviado pela Companhia de Jesus para estudar na Europa. E depois de um ano na Espanha, tendo aí vivido em contexto de profundo fechamento e mesmo condenação ao mundo moderno, foi impactado por outro contexto histórico-eclesial na Alemanha. A partir de 1959, no curso de Teologia em Frankfurt, Libanio foi paulatinamente envolvido e afetado pelos encantos suscitados pelo Espírito Santo através dos sinais do tempo. Havia não apenas novos ares criados por diversos movimentos, mas a emergência de um novo sujeito social que clamava por profundas mudanças. Estavam criadas as condições históricas para que o papa João XXIII, na celebração de Natal de 1961, convocasse o Concílio Vaticano II. Com palavras do próprio Libanio,

as condições eclesiais modificar-se-ão com a emergência do novo sujeito social graças a uma série de movimentos que vinham trabalhando a Igreja de modo mais intenso a partir do entreguerras. Um surto de renovação atingia todos os setores da Igreja de maneira ainda incipiente. (LIBANIO, 1980, p. 87).

A ruptura que foi reconhecida e assumida pela Igreja no Concílio vinha se enraizando ou se preparando ao longo de mais de um século. A partir do método genético-estrutural, em uma pesquisa organizada quando atuava no Centro João XXIII, no final da década de 70, há um pouco mais de uma década do término do Concílio, Libanio afirma que:

A ruptura do Vaticano II foi-se preparando ao longo de mais de um século [...] a consciência da ruptura do Vaticano II já se começara a ter, faz muito tempo. Ela não se produziu com o Concílio. Este é um símbolo. Elementos dela já estavam presentes no modelo anterior, só que não eram nem hegemônicos, dominantes, nem explicitamente percebidos [...]. De fato, elementos que serão decisivos no modelo Vaticano II já estavam presentes no modelo anterior, ainda sob outra forma de percepção e sem a mesma força dominante. Portanto, não existe tão grande distância de tempo entre os modelos antes e depois Vaticano II. (LIBANIO, 1980, p. 192-193).

Com maior clareza, pode perceber o longo processo histórico de maturação dos elementos que serão hegemônicos e decisivos na ruptura assumida eclesialmente no Concílio Vaticano II. Em momento posterior, no marco celebrativo dos quarenta anos do encerramento do Concílio, Libanio confirmará sua leitura do contexto pré-conciliar, descrevendo a crescente

exigência de mudança e renovação no interior da Igreja criado pela emergência de um novo sujeito social.

A porta de entrada do sujeito moderno na Igreja foram os diversos movimentos que vinham surgindo em seu interior havia mais de um século. Os sujeitos sociais não caem abruptamente feitos do céu. Eles se constroem no meio dos movimentos da história [...]. lentamente começou a aparecer no século XIX, e mais intensamente no século XX, uma série de movimentos que carregavam no bojo os traços do futuro sujeito moderno. [Por meio deles podemos] entender melhor como foi possível a eclosão na aula conciliar de tantas reivindicações modernas que estavam incubadas na vitalidade de tais realidades eclesiais. (LIBANIO, 2005a, p. 21).

Embora, neste último, escrito muito tempo depois, ele vai além e reconhece a singularidade e a importância do processo de mudança de época em curso. Um poderoso tsunami aí foi criado cuja trajetória não deixará intocável e do mesmo jeito qualquer realidade eclesial e nenhum de seus fieis. A dinâmica de transformação eclesial, que ele pôde viver bem de perto, consolidou em sua reflexão sobre o Concílio a tese de que acontecia, então, uma autêntica viragem histórica. Trata-se da passagem do sujeito social pré-moderno para o sujeito social moderno. Com esta passagem, a matriz cultural da objetividade, com suas pretensões de apreensão da essência das verdades eternas e imutáveis será cada vez mais submergida pelas gigantescas e poderosas ondas da subjetividade. (LIBANIO, 2005a, p. 15-20).

Sete desses movimentos, pela sua importância histórica, pelos traços de modernidade que lhes caracterizam e, por causa desta pesquisa, pelos impactos provocados na trajetória de vida de Libanio, merecem aqui ser sublinhados: o bíblico, o litúrgico, o ecumênico, o missionário, o leigo, o teológico e o social

2.1.1 Movimento bíblico

Para Libanio, as raízes deste movimento podem ser situadas na já distante *sola Scriptura* dos reformadores do século XVI, com sua pretensão, seja de suscitar o desejo nos fieis, seja de legitimar a dinâmica de ler e interpretar a Palavra de Deus a partir de suas experiências pessoais.

Segundo Libanio, como reação a essa entrada do sujeito moderno no mundo protestante, a Igreja católica, a partir do Concílio de Trento, lhe contrapunha, basicamente, a objetividade do ensinamento do clero nas homilias, sem qualquer abertura, ou mesmo conhecimento, por parte dos pregadores, dos avanços dos estudos exegéticos. A formação teológica, oferecida ao clero, favorecia a leitura objetivista ou fundamentalista da Escritura, pois, estava fundamentada numa concepção mecanicista e literalista do conceito de inspiração do Espírito Santo e na consequente tese da absoluta inerrância bíblica, em todos os seus pormenores. Soava quase como blasfêmia, esse querer submeter a Palavra de Deus a análises literárias ou dissecá-la com

as navalhas dos métodos científicos: “como se pode permitir um estudo crítico de um texto de que Deus é o próprio autor?” (LIBANIO, 2004, p.173). Mas essa vigilância da autoridade eclesiástica católica conservadora, com o recurso às chamadas “histórias sagradas”, não impediu, durante muito tempo, a entrada na vida dos fieis dos germes do “livre exame” protestante, nem evitou o despertar da sede de contato direto com os livros sagrados.

Libanio pontua neste contexto que

Com o grito de “volta às fontes”, tivemos uma revitalização dos conhecimentos bíblicos em nível científico e de maior penetração de suas conquistas no meio dos fieis em forma de ampla divulgação. Ao lado, processava-se uma redescoberta dos Santos Padres, que deixavam a impenetrável fortaleza das línguas orientais ou latina para serem lidos pelos cristãos curiosos nas línguas vernáculas. Assim, em 1943 os PP. H. de Lubac e Daniélou iniciaram essa obra monumental da edição bilingue – língua original e francesa – das obras patrísticas com a coleção “Sources Chrétiennes”. (LIBANIO, 1980, p.87-88).

O emergir do movimento bíblico católico se dá pela confluência de muitos fatores, implicando uma crescente abertura da exegese às ciências modernas da história, da linguagem e da hermenêutica. Este movimento promoverá profunda modificação desse cenário fundamentalista ao promover o contato da racionalidade científica e a abertura às veredas criadas pelas investigações históricas e pesquisas científicas na interpretação das Escrituras. Além disso, avalizará e promoverá, não sem conflitos e dificuldades, o emprego do método histórico-crítico nos estudos bíblicos e os avanços da exegese: o da crítica textual, da crítica das fontes, dos gêneros literários, da tradição, da redação, da comparação, com uso dos recursos da linguística. Por fim, acolherá a influência da subjetividade sobre os fieis despertando neles o interesse pela leitura e pelo estudo pessoal da Escritura, não se contentando mais com a postura passiva e dependente diante da homilética (LIBANIO, 2005a, p. 22-25).

Para Libanio, o movimento bíblico colocou as balizas para a superação da era do fundamentalismo e literalismo bíblico, apoiado na concepção da Escritura como ditada por Deus ao hagiógrafo. Isso porque o lado humano do escritor bíblico, sujeito às vicissitudes de toda redação, analisável pelos instrumentos das ciências, estava sendo assumido:

Pio XII vai mais longe ao apoiar os trabalhos corajosos de exegetas do Pontifício Instituto Bíblico, sobretudo com a Encíclica *Divino afflante Spiritu*. A ciência moderna entrava por meio da arqueologia bíblica, papirologia, descoberta de novos manuscritos, da linguística no conhecimento e interpretação da Escritura. Rompeu-se a rigidez da existência de um único sentido literal dos textos bíblicos, que era ensinado autoritariamente pelo magistério. Criou-se maior liberdade para o exegeta ir aproveitando os dados científicos para interpretar os sentidos da Palavra de Deus. Terminava a era do fundamentalismo e literalismo bíblico, apoiado na concepção da Escritura como ditada por Deus ao hagiógrafo. Assumia-se o lado humano do escritor bíblico, sujeito às vicissitudes de toda redação, analisável pelos instrumentos das ciências. (LIBANIO, 2005b, p. 12).

O movimento bíblico, como se pode deduzir, por ser a *norma normans* da teologia, criou as condições culturais e eclesiais para a afirmação hegemônica de ruptura com determinada mentalidade religiosa e favoreceu a emergência daquela concepção de revelação que será consignada na Constituição Dogmática *Dei Verbum*.

Quando se acessam os dois livros didáticos de Libanio, elaborados para os cursos de Teologia Fundamental, Revelação e Fé, percebe-se, com clareza solar, o quanto o movimento bíblico, com seus desdobramentos e contribuições, seja no que foi consignado na *Dei Verbum*, seja no que foi consolidado na leitura popular da Bíblia na caminhada da Igreja da América Latina, fizeram a diferença no fazer teológico de Libanio (LIBANIO, 1992, p. 111-247.309-364.431-462; LIBANIO, 2000, p. 41-170.335-466). No artigo “*A teologia fundamental: itinerário de um professor*”, Libanio descreve, com riqueza de detalhes, o próprio processo histórico vivido como professor atento às transformações socioculturais. Ele testemunhou a passagem de uma mentalidade predominantemente apologética, objetivista e fundamentalista, passando pela dupla face da primeira e segunda ilustração, da razão teórica europeia e da razão prática latino-americana, até a hegemonia de uma mentalidade existencial e dialógica, marcada pela subjetividade pós-moderna, do mundo virtual, imediatista e presentista. Cada qual a exigir do educador um tipo de reflexão e abordagem teológica distinta (LIBANIO, 2012c, p. 13-25).

2.1.2 Movimento litúrgico

Para entender o contexto anterior a esse movimento, tome-se como marco simbólico o Concílio de Trento. A mentalidade³⁸ pré-moderna reinante tornou hegemônica uma concepção quase mágica da ação litúrgico-sacramental, que de modo singular aparece na compreensão da expressão teológica *ex opere operato*, cujos traços até hoje permanecem arraigados na mentalidade de muitos fiéis nas comunidades cristãs. A teologia eucarística, a título de exemplo, deixou-se configurar pela dimensão canônico-jurídica, tendo como consequência o arrefecimento da participação da comunidade e a exaltação do aspecto cúltico. Na vivência litúrgica, com toda piedade e respeito, o momento da elevação para adorar a hóstia consagrada alimentava a convicção de que naquele instante se dava a presença real de Cristo pela

³⁸ Libanio dava importância a distinção entre mentalidade e ideologia. A primeira, mais imprecisa e pouco reflexa, resultante de opiniões e concepções recebidas e acolhidas, a segunda, mais rigorosa e elaborada. Cf. LIBANIO, João Batista. **Educação católica**. Atuais tendências. São Paulo: Loyola/AEC, 1983, p. 40. Suas reflexões sobre ideologia ligadas ao contexto político de luta em defesa da cidadania encontram-se sistematizadas em um livro de 1995, dirigido aos jovens, sendo reformulado na 2ª edição, em 2004. Cf. Id. **Ideologia e cidadania**, São Paulo: Moderna, 2004.

transubstanciação do pão e do vinho. O ato pessoal de culto à hóstia, advindo da Idade Média, analisa Libanio, decaiu na mente popular para um fisicalismo eucarístico, de modo que a relação com o sacramento se tornou mais importante e valorizada que a relação entre as pessoas.

As raízes do movimento litúrgico estão situadas na segunda metade do século XIX, mas recebeu seu impulso no início do século XX, a partir de uma pesquisa feita e divulgada pelo mosteiro Mont César, na Bélgica, que constata a escassa participação dos fiéis no culto cristão. Essa constatação impulsionou inúmeras pesquisas científicas e históricas oferecendo elementos para que a reflexão teológico-litúrgica tivesse como alvo a superação de uma compreensão coisificada dos sacramentos e a recuperação de sua dimensão simbólica e de mediação para a celebração do Mistério de Deus. Buscava-se maior compreensão do mistério celebrado, proximidade afetiva e participação efetiva, pessoal e comunitária na liturgia, com ritos, portanto, mais simples e acessíveis.

O movimento litúrgico, para Libanio, condensava uma série de reivindicações e anseios. Era preciso romper com o acento exagerado considerado no valor objetivo do rito, avaliado pelo critério do cumprimento exato e rígido de rubricas obrigatórias, eternas e imutáveis, ainda quando incompreensíveis (LIBANIO, 2005a, p. 26-29). A pessoa precisa ocupar o centro e não a norma. Tornou-se urgente, enquanto sinal dos tempos, oferecer celebrações vivenciais, mais próximas das experiências das pessoas; celebrações significativas, com mais sentido e compreensão para quem delas participam; celebrações criativas e interativas, com ritos envolventes. Trata-se da emergência da dimensão existencial, subjetiva e intersubjetiva, com aguda sede de autonomia, participação e proximidade das pessoas (LIBANIO, 2005b, p.12).

2.1.3 Movimento ecumênico

A reforma protestante e a reação apologética católica criou muros em vez de pontes entre as Igrejas. Fechou, durante muito tempo, as portas do catolicismo seja para a necessária autocrítica, seja para uma revisão da afirmação unilateral da teologia do retorno dos filhos à casa paterna. Assim, o único caminho possível para uma futura união das Igrejas somente poderia ser cogitado a partir do retorno à única verdadeira Igreja de Cristo, a Igreja católica.

O movimento ecumênico nascerá, portanto, fora dos muros da Igreja católica quando missionários anglicanos e protestantes começaram a perceber o problema da divisão como contradição escandalosa e obstáculo à evangelização. No ano de 1910, em Edimburgo, na Escócia, acontece a Conferência Missionária Mundial, considerada para muitos como o marco do nascimento do movimento ecumênico. Aos poucos, a Igreja católica passa de ausente a

observadora deste crescente movimento. Ele foi acolhido no seio do catolicismo de forma visível e oficial apenas com o papa João XXIII, quando, em 1960, criou o Secretariado para a União dos Cristãos. Este Secretariado, presidido pelo cardeal Bea, terá participação ativa no Concílio Vaticano II, criando clima de abertura e diálogo com os irmãos de outras denominações cristãs.

As pesquisas científicas ajudaram a compreender o processo histórico da Reforma, a vencer os preconceitos e a superar as posturas unilaterais e maniqueístas. A partir do movimento ecumênico, o recinto fechado da Igreja católica pré-moderna foi aberto para o contato dialogante crescente com outras visões cristãs, religiosas, filosóficas e, até mesmo, com o mundo dos ateus (LIBANIO, 1980, p. 89). O espírito ecumênico paulatinamente promoverá a passagem dos muros da apologética para as pontes do diálogo e comunhão, embora de forma imperfeita, mas em direção à plena comunhão na diversidade (LIBANIO, 2005a, p. 29-32).

Libanio vivenciou, bem de perto, todo esse processo de crescente abertura e acolhida, no seio do cristianismo católico, ao movimento ecumênico. Assumir a atitude de tolerância, diálogo, respeito e reconhecimento da pluralidade de Igrejas cristãs implicava superar a rigidez do modelo tridentino e iniciar outro modo de ser Igreja (LIBANIO, 2005b, p. 13-14).

2.1.4 Movimento missionário

A concepção pré-moderna de Deus, da salvação e da ação da Igreja, promoveu um elã missionário sustentado por uma compreensão literal do axioma “*extra ecclesiam nulla salus*” – fora da Igreja não há salvação. Como pressuposto, a ação misteriosa de Deus, a liberdade e a consciência das pessoas eram compreendidas, quase de forma exclusiva, a partir da realidade visível dos sinais sacramentais. Sem a presença da Igreja, com sua prática sacramental, a salvação não poderia alcançar a vida das pessoas.³⁹

³⁹ Para explicitar as mudanças de sentido na compreensão desse axioma ao longo da história, Libanio publicou um artigo na revista *Perspectiva Teológica*. Cf.: LIBANIO, João Batista. *Extra ecclesiam nulla salus*. In: **Perspectiva Teológica** 5:8, p. 21-49, 1973. Veja também do autor: Id. Reflexões teológicas sobre a salvação I. In: **Síntese Nova Fase**, n. 1, p. 67-93, 1974 e Id. Reflexões teológicas sobre a salvação II. In: **Síntese Nova Fase**, n. 2, p. 67-83, 1974. A reflexão sobre este axioma do século III foi retomada em seu tratado da fé, na qual Libanio mostra que ele encontra a sua compreensão original e a chave para sua interpretação e ressignificação no contexto pastoral e não dogmático, de se pensar a relação entre fé e salvação. E, mais especificamente sobre a necessidade da Igreja e dos sacramentos para a salvação, quando, no Oriente, Orígenes faz um apelo aos judeus à conversão para Cristo, ou, quando, no Ocidente, Cipriano combate as heresias que ameaçavam a unidade da Igreja. O axioma se tornou problemático em sua evolução histórica quando a letra passou a prevalecer sobre o significado original e primigênio. Dificuldades que perduraram até o Concílio Vaticano II, quando se deu a superação de seu estreito horizonte hermenêutico. Vale a pena a leitura de todo o capítulo 13. Cf.: Id. **Eu creio. Nós cremos**. Tratado da fé, São Paulo: Loyola, 2000, p. 279-293.

A derrocada da Europa, com as duas grandes guerras mundiais, acelerou o processo de descolonização da África, da América e da Ásia. A cultura europeia e o cristianismo, enquanto religião do colonizador, passam a ser compreendidos como etnocêntricos e imperialistas. “O sujeito social moderno manifesta maior sensibilidade para as diferentes culturas, seu valor, seu direito de sobrevivência. E a evangelização tornava-se então uma tarefa difícil e complexa” (LIBANIO, 1980, p. 89). Consequentemente, diante da emergência de uma nova consciência que valorizava as culturas autóctones, já não havia espaço para uma concepção de evangelização em categorias da cultura do velho continente. Começa a brotar na reflexão dos missionários europeus, fecundados pelas contribuições da antropologia cultural, as sementes do que viria a ser a chave da inculturação.

Os desafios do pluralismo religioso, da descristianização da própria Europa e do ateísmo, encontrarão cada vez mais espaço na reflexão teológica. A teologia passa a ser vista radicalmente como antropologia e como pastoral. Surge uma concepção de história da salvação articulada intimamente com a história humana. Emerge uma concepção de missão que acolhe a presença atuante, prévia, do Espírito Santo em todas as culturas, povos e nações.

Libanio, enquanto filho legítimo da evangelização europeia na América Latina, será profundamente afetado por este processo de desconstrução crítica de uma mentalidade cultural e religiosa (LIBANIO, 2005a, p. 32-34). Talvez por isso assumirá incansavelmente a tarefa de participar ativamente da recepção criativa e original do Concílio na Igreja e na teologia latino-americana, não mais como Igreja-reflexo, mas Igreja-fonte, para usar uma terminologia por ele assumida de um texto paradigmático de Lima Vaz (VAZ, 1968, p. 17-22).

2.1.5 Movimento leigo

O modelo tridentino suscitou, no seio da Igreja, uma concepção hegemônica de relação entre o clero e os leigos: uma relação de submissão, de inferioridade, de quase minoridade, de passividade destes em relação àqueles. As organizações de cristãos leigos deste tempo, tais como o Apostolado da Oração, a Congregação Mariana e a Cruzada Eucarística, giravam em torno da figura do padre e carregavam o espírito de fidelidade e obediência às autoridades eclesíásticas, sem qualquer interferência na organização da vida eclesíastica. Diante disso, quem se abria ao mundo moderno ou sofria os impactos do fenômeno da secularização e da urbanização, geralmente, afastava-se da Igreja.

O movimento leigo surgirá dos cristãos que, mesmo insatisfeitos com os rumos do cristianismo, buscavam o difícil equilíbrio entre a fidelidade e a crítica, entre a permanência e o difícil desbravar de caminhos novos. Assim, o chamado movimento leigo nasce com o

surgimento da Ação Católica. Criada por um padre belga, J. Cardijn (1882-1967), ela produziu uma virada importante e inesperada. Conseguiu inserir e engajar muitos estudantes secundaristas (JEC), universitários (JUC) e operários (JOC e ACO) no enfrentamento dos desafios de ser cristão diante da problemática do mundo moderno. Mas, ao se fazerem presentes, como cristãos, em seus ambientes específicos, acabaram trazendo os questionamentos da realidade para dentro da Igreja também. Desse modo, formaram-se muitos leigos autônomos, críticos e com iniciativas, que começaram a participar e a atuar no interior da Igreja, sobretudo no campo da liturgia e da pastoral: “Significava mudança qualitativa em relação a movimentos anteriores, no sentido de assumirem mais nitidamente uma posição ativa e participativa no interior da Igreja” (LIBANIO, 1980, p. 88).

Segundo Libanio, foi nesse contexto de mudança que Y. Congar, J. Maritain e E. Monier desenvolveram importantes reflexões sobre a presença e atuação do leigo cristão na Igreja, no mundo e, de modo especial, na política. Valorizaram, assim, a dimensão batismal, despertando nos leigos a experiência de ser sujeito de direitos e deveres na Igreja e criando uma consciência de autonomia e responsabilidade (LIBANIO, 2005a, p. 35-36; LIBANIO, 2005b, p. 14-15).

2.1.6 Movimento teológico

Predominava nos seminários e universidades eclesiásticas uma neo-escolástica manualística e, para os clérigos, consignada na prática da “teologia escolar” com pretensões de “*theologia perennis*”. Tratava-se de uma “teologia do Denzinger”, para utilizar uma expressão do teólogo Karl Rahner, ou ainda, de uma “teologia arma de guerra” diante de dois grandes adversários a serem combatidos: a Reforma e a modernidade. As definições do primado do papa e da infalibilidade de seu magistério reforçavam ainda mais na consciência do fiel a submissão e a dependência em questão dogmática, moral e disciplinar. Entre os papéis primários da reflexão teológica, sobressaíam a defesa do magistério e a refutação das posições adversárias. Não havia muita abertura para pensar os problemas novos ou abrir perspectivas inovadoras. Além do divórcio com o pensamento moderno, não se pensava teologicamente as questões postas pela vida dos fiéis.

Resultante de um longo processo de maturação do sujeito eclesial moderno, no complexo contexto pós-guerra, surge um movimento teológico que assume, de modo claro e explícito, o diálogo com a modernidade e as ciências, denominado *Nouvelle Théologie*.⁴⁰ Entre

⁴⁰ Dentre a brilhante geração de teólogos surgidos no seio dessa escola, pode-se elencar seus expoentes tão frequentados por Libanio: Y. Congar, J. Daniélou, H. de Lubac, M. -D. Chenu e L. Bouillard. Mas também outros grandes teólogos contemporâneos, tais como K. Rahner, B. Häring, J. Ratzinger, H. Küng, H. U. von Balthasar,

seus antecedentes merece menção a renovação teológica da Escola de Tübingen (LIBANIO; MURAD, 1996, p. 140; LIBANIO, 2005a, p. 38)⁴¹, no século XIX, com seu esforço de diálogo com o romantismo e o idealismo alemães; o surto teológico na França, nos inícios do século XX, vigorosamente condenado por Pio X como “modernismo” e a “suma de todas as heresias”, com estudos de exegese, patrologia, história das religiões, história dos dogmas e história da Igreja (LIBANIO; MURAD, 1996, p. 142; LIBANIO, 2005a, p. 38)⁴²; o movimento querigmático de Innsbruck, durante o entre-guerras, com sua proposta de dois ensinamentos diferentes de teologia, uma acadêmica, erudita, sistemática, com rigor científico e linguagem técnica, e outra contextualizada, pastoral, voltada para a pregação, centrada no projeto salvífico de Deus, realizado em Jesus Cristo, de caráter querigmático e mais próxima da cultura moderna (LIBANIO; MURAD, 1996, p. 143-144; LIBANIO, 2005a, p. 38-39; LIBANIO, 2005b, p. 16-17).⁴³

A *Nouvelle Theologie* foi uma das principais influências, que produziu verdadeira revolução copernicana no processo formativo de Libanio, acolhida por ele como viçosa e fecunda primavera – “daí surgirá abundante e maravilhosa produção teológica da década de 50 e 60” – após o longo e rigoroso inverno da “esterilidade dos manuais” (LIBANIO, 1980, p. 90-91). Em outras palavras, este jeito novo de fazer teologia consolidou uma primeira ruptura provocada pela entrada e acolhida da modernidade. A “nova teologia” assumia a dimensão de sujeito, as experiências do homem moderno, as inúmeras contribuições das ciências, da história, da literatura, da filosofia e a compreensão global da existência como parte integrante do processo crítico de pensar desde a fé cristã, ou seja, do fazer teológico. Além disso, resgatou o uso dos métodos histórico-críticos na interpretação da Escritura. Valorizou, em sua concepção eclesial, a dimensão de mistério, de comunidade e de participação. Articulou, de modo mais integrado, as dimensões natural e sobrenatural. Defendeu uma inteligência processual e histórica das verdades da fé, opondo-se à concepção fixista e formal da letra predominante até então. Acolheu a concepção evolucionista de Teilhard de Chardin (LIBANIO, 1980, p. 90-91) e as grandes perguntas da modernidade. Desse modo, mesmo combatida por Pio XII, seus

E. Schillebeeckx, O. Cullmann, J. Alfaro, R. Latourelle, Z. Alszeghy, B. Lonergan, M. Flick, J. Fuchs, J. Moltmann, J. B. Metz. A maioria deles esteve diretamente envolvida como consultores, peritos e/ou assessores dos padres conciliares no Concílio Vaticano II e deram contribuições relevantes e determinantes no processo de elaboração de seus inúmeros documentos.

⁴¹ Da Escola de Tübingen elegem-se para aqui ser mencionados alguns de seus expoentes que aparecem citados na obra libaniana: J. S. Drey, J. B. Hirscher, J. A. Möhler e J. E. Kuhn.

⁴² Desse movimento teológico francês, destaca-se o teólogo A. Loisy.

⁴³ Alguns nomes foram precursores desse movimento teológico querigmático austríaco, dentre eles J. M. Lagrange, Grand-maison, Lebreton, J. Maritain. Mas da Escola de Innsbruck sobressaem nomes como J. A. Jungmann, H. Rahner, J. B. Lotz e outros.

pressupostos reflexivos para um outro modo de fazer teologia conquistarão hegemonia no seio da Igreja católica durante o Concílio Vaticano II (LIBANIO, 2005a, p. 39-41).

2.1.7 Movimento social

A Igreja católica durante muito tempo permaneceu prisioneira da herança histórica do absolutismo eclesiástico e político, radicalizado a partir do século XI, com o papa Gregório VII fazendo-se chamar de “pontífice universal”. A emergência do pensamento liberal, na modernidade, combaterá frontalmente e de forma crescente os fundamentos políticos do poder eclesiástico. Durante o pontificado de Pio X (1903-1914) aconteceram posições radicais de condenação do mundo moderno. O marco simbólico do ocaso desse poder – hegemônico desde os áureos tempos do absolutismo religioso católico, do poder temporal da Igreja e do Papa – reduzido a quase nada, é o Tratado de Latrão, celebrado entre Mussolini e o papa Pio XI, em 13 de maio de 1919. Nele define-se o Estado da cidade do Vaticano sob a soberania do Pontífice Romano, tal como o conhecemos até os nossos dias.

A partir desse embate político e de crescente perda de poder, compreende-se, não sem tristeza, porque os direitos humanos, na concepção da modernidade, tenham sido combatidos e rejeitados, neste período, pelo ensinamento oficial da Igreja que ainda se autoconcebia, de forma aristocrática, como a sociedade perfeita.

No campo da política, com o advento do movimento social se consolidarão avanços significativos, embora não lineares, na relação da Igreja com a modernidade, ao promover a “Doutrina Social da Igreja”. É por meio dela que a Igreja, a partir do papa Leão XIII, passará a se relacionar e a dialogar com “as coisas novas” que estavam acontecendo no mundo moderno. Pode ser considerada como marco simbólico do surgimento da “Doutrina Social da Igreja” a promulgação da “*Rerum novarum*”, por Leão XIII, em 1891. Com ela, emerge a defesa da dignidade do trabalho, de leis justas, que impeçam a sua redução a mera mercadoria, e o direito de livre associação dos operários. O papa Pio XII deu importante passo e abriu diálogo com a modernidade ao reconhecer os valores da democracia. Em seguida, muitos pensadores cristãos passam a defender a separação entre a Igreja e o Estado.

Um pouco antes do Concílio Vaticano II, o papa João XXIII promulga a “*Mater et magistra*”, na qual defende a dignidade do trabalhador e do trabalho como meio de realização humana. Com o Concílio em andamento, João XXIII elabora a “*Pacem in Terris*”, verdadeiro tratado dos direitos humanos em chave cristã, interpretando a ascensão das classes trabalhadoras como verdadeiro sinal dos tempos.

Ao lado desse desenvolvimento teológico do magistério da Igreja, surge, com J. Cardijn (1882-1967), a chamada pastoral social – impulsionando importantes experiências no moderno mundo do trabalho com a Ação Católica e uma diversidade de movimentos populares (LIBANIO, 2005a, p. 41-47; LIBANIO, 2005b, p. 17).

Como a vivência bem próxima do Concílio Vaticano II impactou na formação e na trajetória de vida de João Batista Libanio?

2.2 A vivência transformadora do Concílio Vaticano II

Como já mencionado, aos 31 anos, Libanio é enviado para Roma, em agosto de 1963, pois havia sido designado para o cargo de Orientador de Estudos no Pontifício Colégio Pio Brasileiro. Chegou na “cidade eterna” no turbilhão das reflexões teológico-pastorais, durante a efervescência dos processos preparativos para a retomada do Concílio, cerca de dois meses após a morte do papa João XXIII, ocorrida em 03 junho, e da eleição de seu sucessor, o cardeal Montini, que assumiu o ministério de Pedro sob o nome de Paulo VI, no dia 22 de junho.

Libanio, recém-ordenado presbítero, ainda estava na França, quando ocorreu a abertura do evento, em 11 de outubro de 1962 e durante os quase dois meses da primeira sessão, terminada em 08 de dezembro de 1962. Se na Espanha seu primeiro contato com a teologia foi marcado pelo conservadorismo, na Alemanha, ao contrário, experimentou os encantos de outro jeito de fazer teológico possível, marcado pela centralidade da hermenêutica, pelo movimento de “volta às fontes” e pela abertura existencial e dialogal com a cultura moderna, as ciências e as outras igrejas e religiões. O revisitar as fontes, de maneira contextualizada historicamente, não objetivava uma mera volta ao passado, mas, ao contrário, tratava-se de buscar os fundamentos para uma atualização crítica da mensagem e da experiência cristã nos horizontes epistemológicos da modernidade. Este processo provocou ruptura radical em relação à forma clássica tomista, tornada manualística, fechada e abstrata, de fazer teologia.

Residindo em Roma, a partir de 1963, Libanio pode participar, presencialmente, da inauguração solene da segunda sessão, que aconteceu de 29 de setembro a 04 de dezembro de 1963, presidida por Paulo VI, e, de forma externa, mas próxima e atentamente, das sessões seguintes – da terceira, que se realizou de 14 de setembro a 21 de novembro de 1964; e, finalmente, da quarta, que ocorreu de 14 de setembro a 08 de dezembro de 1965. Em seguida, pode acompanhar de perto os impactos e as primeiras reações após a promulgação do término do Concílio.

Em entrevista, ao descrever esta singular experiência, Libanio compartilhou suas impressões esculpidas no mármore da memória:

Estive presente na inauguração solene da segunda sessão do Concílio, presidida por Paulo VI, recém-eleito papa. Recordo-me bem do impacto do discurso inaugural em que pedia aos padres conciliares que se debruçassem sobre a temática fundamental da Igreja. Que ela dissesse a si mesma quem ela era sob o duplo olhar para seu interior e para as relações com as outras denominações cristãs e religiosas, com o mundo contemporâneo na densa problemática atual. Quase ao lado do Colégio Pio Brasileiro na mesma Via Aurélia 481, erguia-se a Domus Maria, sede da Ação Católica Italiana Feminina. Aí se hospedaram, durante o Vaticano II, quase todos os bispos brasileiros [...]. Organizaram-se para eles, nas três últimas sessões do Concílio, 84 conferências de teólogos e de especialistas em diversos campos da moral, da sociologia, da exegese. Pude participar de muitas delas e assim entrei em contacto com homens como K. Rahner, E. Schillebeeckx, H. Küng, O. Cullman, Y. Congar, B. Häring e inúmeros outros de altíssimo nível teológico. Verdadeiro banho daquela teologia moderna que gestou o Concílio. (LIBANIO, 2012b, p. 09-10).

Como se pode notar, a vivência do Concílio oportunizou ao jovem teólogo Libanio incrível experiência teológico-pastoral: conhecer de perto o peso e a complexidade dos processos de uma instituição bimilenar; perceber, com extraordinária proximidade e de forma impactante, o papel e a função da reflexão teológico-pastoral crítica moderna, que, em riquíssimos debates, discerne e procura responder aos desafios e urgências da realidade contemporânea; acompanhar o processo criativo da reflexão teológica que procura forjar caminhos novos em busca de respostas, procurando manter a dupla fidelidade, à Tradição e ao tempo presente; entrar em contato direto com os grandes teólogos desse tempo, ouvindo suas conferências ou debruçando-se sobre seus escritos; acompanhar, no calor dos acontecimentos, os desdobramentos, impactos, reações de abertura e de fechamento, as crises de insegurança e os esforços para a recepção da árdua renovação impulsionada por este Concílio Ecumênico.

Para Faustino Teixeira, referindo-se especificamente para um teólogo,

Não havia melhor ocasião para se estar na Itália, em plena primavera conciliar. Libanio pôde acompanhar com os alunos toda a gestação dos grandes documentos que marcaram a vida da Igreja Católica nas décadas seguintes. Os grandes nomes da teologia estavam em Roma, acompanhando o evento conciliar, e muitos dos textos fundamentais desses pensadores foram objeto das sínteses e esquemas que Libanio organizou para a preparação dos estudantes. Os inúmeros esquemas elaborados nesse processo de formação dariam, certamente, muitos livros, e tinham uma ampla abrangência, envolvendo os grandes temas da teologia sistemática, da liturgia, da pastoral e da moral. (TEIXEIRA, 2012b, p. 159-160).

Faustino Teixeira aponta para o significado desta rica experiência eclesial, teológica e pastoral, oportunizada pela dinâmica vivida por Libanio durante o Vaticano II: contato com as acaloradas discussões eclesiais, com o pensamento dos grandes teólogos e uma oportunidade pedagógica singular de sintetizá-los e redizê-los para os estudantes do Pio Brasileiro. Uma vivência que, por sua fecundidade, abriu vastos horizontes para a sua incontida produção teológica, marcada pelas inúmeras possibilidades pastorais descortinadas ou legitimadas pelo

grande Concílio e os desafios lançados a cada Igreja particular para recebê-lo em sua própria realidade eclesial.

Durante o curso de teologia na Alemanha, mas, sobretudo, durante o período em que esteve em Roma, Libanio teve contato direto com os grandes nomes da reflexão teológica antes, durante e depois do Concílio. Conforme testemunha o teólogo historiador da Igreja, Oscar Beozzo, que nesta época era estudante do 3º ano de teologia em Roma, Dom Hélder Câmara e o secretariado da CNBB criaram um esquema de estudo, debate e preparação dos diferentes assuntos em pauta no Concílio para superar a perplexidade de muitos bispos brasileiros diante das propostas teológicas discutidas nas aulas conciliares. Como estes estavam quase todos hospedados na Domus Mariae, a poucos passos do Colégio Pio Brasileiro, Beozzo afirma que:

Pe. Antônio P. Gugliemi, um biblista brasileiro trabalhando em Roma, passou a organizar conferências, onde os mais importantes teólogos e peritos conciliares eram convidados a apresentar os temas em discussão e expor suas posições. Só nas últimas sessões do Concílio foram realizadas cerca de 80 dessas conferências [...]. As conferências da Domus Mariae foram, pois, uma verdadeira universidade teológica e um fórum de debates para os bispos brasileiros durante todo o Concílio e funcionaram cada vez melhor e sem interrupção ao longo das quatro sessões em que pese a oposição velada, quando não aberta, de órgãos da Cúria Romana. (BEOZZO, 1993, p. 80-81).

Essas conferências, apresentadas aos bispos brasileiros pelos mais importantes teólogos e peritos conciliares, seguidas de fórum de debates, sobre as temáticas mais importantes que atravessaram as sessões do Concílio, concretizaram autêntica “universidade teológica”, ou seja, ofereceram a oportunidade de sistematizar os grandes temas que perpassam a reflexão teológica na perspectiva contemporânea.

Como tais conferências foram, quase sempre, abertas aos professores e estudantes do Colégio Pio Brasileiro, Libanio não apenas esteve presente, mas, atento, procurou sistematizar e organizar as aulas e discussões para repeti-las, posteriormente, em vista de um maior entendimento dos estudantes. Ao fazer suas anotações, esquemas e sínteses, consciente de suas responsabilidades como repetidor, pode formar e formular uma visão generalista e privilegiada dos conteúdo teológico-pastoral do Concílio (LIBANIO, 2012d, p. 210).⁴⁴

Essa experiência singular do Concílio, pela função exercida em Roma, mas também pelos dotes pessoais, oportunizará e capacitará Libanio para que viesse a se tornar, um pouco mais tarde, um dos maiores e mais perspicazes assessores teológico-pastorais da Igreja latino-americana. Ganhou fama a sua extraordinária competência para fazer sínteses, captar as ideias

⁴⁴ Libanio, embora reconhecesse o papel dos especialistas, gostava de se caracterizar utilizando as categorias de Edgar Morin: “prefiro o gênero do generalista ao do especialista”.

estruturantes, de explicitar as conexões entre as ideias principais, de perceber as tendências e caracterizar os novos cenários que se descortinavam. As lições aprendidas ao longo desta rica experiência contribuirão, de forma decisiva e significativa, na consolidação da práxis pedagógica libaniana. Ao longo desta pesquisa, ter-se-á oportunidade para aprofundar o que aqui se afirma ao se explicitar os traços desta singular pedagogia.

Dentre as pessoas que encarnam a importante figura do mestre na vida do discípulo, ao longo do processo formativo de João Batista Libanio, quais devem ser aqui sublinhadas?

Capítulo 3. Grandes influências no processo de formação

O cantor e compositor Gonzaguinha imortalizou, na canção “Caminhos do Coração (Pessoa = pessoas)”, uma bela compreensão da vida humana enquanto realidade sempre inserida em oceânica rede, quase infinita, de relações, e mergulhada totalmente num infundo processo de aprendizado. Na letra dessa canção, este renomado poeta carioca, que faleceu ainda jovem, desvela a experiência da gratidão como um dos segredos mais profundos da vida:

E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar [...]. (GONZAGUINHA, CD Caminhos do Coração, EMI, 1982)

Deixando-se guiar por essa consciência relacional tão importante, a pesquisa reconheceu que, ao longo do longo processo de formação de João Batista Libanio, alguns mestres, pela densa influência sobre ele exercida e sob diferentes aspectos, foram decisivos e, por isso, aqui serão sublinhados. Estes ajudaram a forjar verdadeiros referenciais no cultivo da vida intelectual e no processo de gestação, desenvolvimento e concretização de sua pedagogia teológico-pastoral heurístico-libertadora.

Nos aspectos gerais da formação intelectual, fora do âmbito estrito do pensar teológico, quem foram os mestres que mais impactos provocaram em João Batista Libanio?

3.1 Alguns mestres que lhe descortinaram horizontes novos

Merecem ser aqui ser realçados, pela importância que tiveram no processo formativo estruturante de João Batista Libanio: Franz Lennartz, Oscar Müller, Antônio Aquino, Henrique

Cláudio de Lima Vaz e Paulo Freire. Estes ajudaram a forjar os grandes referenciais humanistas que o acompanharam em sua trajetória como intelectual, cujo projeto de vida se concretizou no âmbito da formação da consciência crítica e da transformação das estruturas injustas na Igreja e na sociedade.

3.1.1 Franz Lennartz

Em primeiro lugar, evocamos a pessoa de Franz Lennartz, um colega jesuíta que Libanio conheceu e do qual se tornou amigo nos tempos do escolasticado em Frankfurt, Alemanha. Inúmeras vezes em palestras e em textos publicados, Libanio explicitou gratidão ante a consciência das marcas nele deixadas por esta pessoa, sobretudo, em relação a uma visão antropológica marcada pelas contribuições da psicologia profunda, de modo especial, da psicanálise, do personalismo e do existencialismo. No capítulo 6 “Senso crítico”, do livro *Introdução à Vida Intelectual*, Libanio utiliza, como epígrafe, citação lapidar de Lennartz: “Só poucos são capazes de amar e de também ainda ser críticos; ainda menos os capazes de ser críticos e entretanto amar” (LIBANIO, 2001b, p. 91). Isso porque não obstante emocionalmente haja conflito entre a criticidade e a caridade, no nível mais profundo da pessoa deve-se conquistar uma harmonia, verdadeiro ideal do senso crítico: colocar-se criticamente a serviço da caridade. Lennartz era reconhecido por Libanio como um valioso mestre que alargou seus horizontes de compreensão diante da complexidade da vida humana:

Estudando teologia na Alemanha, conheci um alemão, Franz Lennartz, colega meu mais velho e muito mais experiente. Tinha estado no Japão como missionário. Hoje reconheço que ele me foi mais que um amigo, um mestre. Sua marca indelével também está no meu livro *Introdução à vida intelectual*. Abriu-me os olhos para o universo da psicologia profunda, da personalidade, do conhecimento humano, da vida como experiência existencial. Era todo um campo muito novo para um mineiro que ao deixar o Brasil, aos 26 anos, apenas conhecia o mundo externo. Uma formação extremamente fechada e um ano passado na Espanha, ainda mais fechado, cobrira com o véu uma personalidade curiosa, sedenta de aprender e de abrir-se ao mundo da verdade, da beleza, de horizontes maiores. A Alemanha, na mão desse meu amigo, foi o palco da descoberta. (LIBANIO, 2002a, p. 183).⁴⁵

As palavras testemunhais de Libanio não deixam lugar a dúvidas sobre os impactos e a importância que tiveram, em sua formação pessoal, as lições aprendidas na convivência com este mestre. Foram reconhecidas como fundamentais no processo de alargamento de seus horizontes de compreensão da existência humana.

⁴⁵ Libanio, em mais de uma ocasião, disse que continuou a cultivar esta que foi para ele valorosa e fecunda amizade, mesmo depois que Franz Lennartz deixou a Companhia de Jesus e se casou.

O acesso ao universo complexo da “psicologia profunda, da personalidade, do conhecimento humano da vida como experiência existencial” oportunizou a ele acesso a precioso filão a ser explorado. Primeiro, ampliar as possibilidades e os limites do autoconhecimento e do conhecimento alheio, bem como do mistério irredutível que habita, intrínseca e constitutivamente, cada pessoa. Segundo, transformar por completo o seu jeito de relacionar, orientar e acompanhar os processos de cada pessoa, que dele se acercava, necessitado de alguém que fosse orientador espiritual e/ou de estudos. Esse aprendizado oportunizou a Libanio desenvolver profundo senso de respeito à singularidade, com suas possibilidades e limites, e ao mistério maior que cada pessoa encarna.

Percebe-se esta rica influência de Lennartz sobre Libanio, de modo muito especial, quando, em sua tarefa de ensinar e orientar, ele compreende que “a vocação intelectual envolve o homem todo” e que, com possibilidades e limites, adquire feição e ritmo próprios em cada ser humano (LIBANIO, 2001a, p. 27-35.51-80.91-122).⁴⁶ Cabe, então, ao mestre renunciar a toda pretensão de controle sobre o outro e tão somente procurar estimular, sobretudo pelo testemunho pessoal, o processo de autoconhecimento; ajudar a trabalhar as motivações profundas e a clarear os objetivos; promover a tomada de consciência da conquista da liberdade e da responsabilidade intelectual, bem como de suas exigências; disponibilizar, ao alcance do sujeito, o instrumental técnico necessário à tarefa que este se propõe realizar.

Em seu livro “A arte de formar-se”, ao falar do trabalho do formador, esta concepção da complexidade do ser humano aparece de forma explícita:

Os autênticos formadores possuem alma de artista e trabalham os formandos com gratuidade, inspiração, senso de beleza. A primeira pergunta do formador a si mesmo: sou técnico de pedagogia, aplico simplesmente técnicas que aprendi em cursos de extensão e outros? Ou sinto a vocação de zelar pelos formandos como seres humanos a ser trabalhados com cuidado e amor? A formação trata de seres humanos e não de objetos [...]. A arte de formar-se implica perceber a pluralidade fantástica do ser humano a engendrar inúmeras maneiras de pensar, sentir, experimentar, viver. Tomar consciência delas, lapidá-las fazem parte de tal arte. (LIBANIO, 2012a, p. 17.19).⁴⁷

Como ter-se-á a oportunidade de explicitar, no fazer teológico heurístico da libertação, tais percepções se mostram determinantes para uma produção de conhecimento que se

⁴⁶ Libanio reconhece que seu livro **Introdução à vida intelectual** está profundamente marcado pelo que aprendeu com Lennartz, mas, de modo mais explícito, tais influências podem ser encontradas na primeira parte do livro, sobretudo nos capítulos 1. A vocação intelectual; 3. Atitude realista e criativa; 4. Honestidade intelectual; 6. Senso crítico; e 7. Responsabilidade na vida intelectual. Nesses capítulos aparece de modo mais explícito a compreensão do mistério de autonomia, liberdade, responsabilidade e criatividade que cada ser humano encarna.

⁴⁷ O livro **A arte de formar-se** é de 2001, mas é na sexta edição, revista e ampliada no ano de 2012, que Libanio explicita, de modo ainda mais contundente, a importância da concepção antropológica para o trabalho do formador e do orientador de estudos, mas também do próprio formando/orientando que assume o próprio processo de formação.

concretize enquanto “companhia, memória e profecia”.⁴⁸ Que contribua para iluminar significativamente o nosso modo de viver, que provoque a busca e a conseqüente conquista do equilíbrio afetivo, seja por uma compreensão mais ampliada da vida, seja por se consolidar como sabedoria prática para o bem viver.

3.1.2 Oscar Müller

Em segundo lugar, recorda-se a pessoa de Oscar Müller, jesuíta brasileiro que Libanio teve a oportunidade de conhecer, conviver e tornar-se amigo, de modo mais intenso, durante o período em que viveu em Roma. Por diversas vezes, Libanio compartilhou, em conversas informais, palestras e escritos publicados, a profundidade libertadora do que teve a oportunidade de aprender na convivência com o Pe. Müller. Foi, para Libanio, uma pessoa realmente extraordinária. Era assim que se referia a este mestre:

Em termos de personalidade, o jesuíta que mais me influenciou o encontrei em Roma no Colégio Pio Brasileiro: Pe. Oscar Müller. Esteve presente no início da minha primeira missão, depois da 3ª Provação, de orientar intelectualmente os estudantes do dito Colégio. Pe. Müller exercia a função de padre espiritual dos seminaristas e se tornou referência para mim pela profunda liberdade interior e em face das exterioridades comuns em nossas casas e no interior da Igreja. (LIBANIO, 2012b, p. 8-9).⁴⁹

Libanio afirmava categoricamente ter aprendido com ele a valorizar e a confirmar um traço que aprendera, de forma incipiente, com seu próprio pai, e que lhe descortinou um íngreme, mas necessário caminho de acesso à conquista da liberdade interior. Liberdade de fazer da própria vida uma realidade que se deixa animar pela lógica do amar e servir. Liberdade para ouvir, acolher e compreender, com profundo respeito, o mistério que é cada pessoa que de nós se aproxima. Liberdade para acolher sem julgar ou condenar. Liberdade para fazer de si um autêntico espaço de confiança e compreensão, e por isso servir de impulso libertador para o

⁴⁸ Trata-se do título do sugestivo e poético livro de Bruno Forte: FORTE, Bruno. **A teologia como companhia, memória e profecia**: introdução ao sentido e ao método da teologia como história. São Paulo: Paulinas, 1991.

⁴⁹ Os textos de Oscar Müller aparecem muito citados em diversos livros de João Batista Libanio. A título de exemplo: Cf.: LIBANIO, João Batista. **A consciência crítica do religioso**. Rio de Janeiro: CRB, 1974, p. 35.54; Id. **Evangelização e libertação**. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: CRB, 1976, p. 80.170; Id. **A arte de formar-se**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 232. A nota 7 da entrevista de Libanio a Graziela Wolfart e Luis Carlos Dalla Rosa, para a Revista On line do IHU, citada anteriormente, sintetiza breve biografia do Pe. Oscar Müller. De sua autoria, pode-se citar: MÜLLER, Oscar. **O primado da caridade**. São Leopoldo: Centro de Espiritualidade Cristo Rei, 1984; Id. **Obstáculos para uma autêntica experiência de Deus na vida religiosa**. Rio de Janeiro: CRB, 1974. Alguns artigos dele recomendados por Libanio enquanto reflexão que visa à conquista da consciência e da liberdade: MÜLLER, Oscar. Um tipo de fixação afetiva. In: **Grande Sinal**, Vozes: Petrópolis, 25, v. 10, p. 746-753, 1971; Id., Sofrimentos internos insuspeitados e sua superação. In: **Grande Sinal**, Vozes: Petrópolis, 27, v. 3, p. 175-189, 1973; Id. Sentir, pensar, querer e agir: um contributo para clarificar nossa vida interior. In: **Grande Sinal**, Vozes: Petrópolis, 29, v. 6, p. 403-416, 1975; Id. Realização humana e Vida Religiosa. In: **Grande Sinal**, Vozes: Petrópolis, 28, v. 4, p. 243-258, 1974.

outro que se sabe, previamente, acolhido e amado independente de qualquer situação em que se encontre.

Sem essa libertação, como ver-se-á, a pedagogia teológico-pastoral heurístico-libertadora de Libanio não alcançaria todo seu esplendor. Para ser um pedagogo heurístico libertador, como também para ser um teólogo da libertação, a pessoa precisa se libertar. Somente assim será capaz de dialogar, compreender, respeitar o outro na diferença, amar e servir. Muitos dos entraves advindos das relações humanas tão deturpadas que acontecem no interior da academia seriam superados, ou pelo menos se tornariam menores, diante do cultivo esmerado da liberdade pessoal e do senso de respeito pelos caminhos do outro.

Por tudo isso, adquire importância singular aqui citar outro testemunho de Libanio no qual explicita de forma ainda mais contundente o legado de aprendizado com Oscar Müller:

Falar dele [Müller] seria um nunca acabar. Numa palavra, ele aprofundou em mim um traço que trouxera de meu pai, mas que a formação tradicional daquela época quase apagara: um sentido agudo pela liberdade pessoal e pelo respeito aos caminhos dos outros, sem escandalizar-me, sem impor minha posição. Liberdade e respeito. (LIBANIO, 2002a, p. 183).

As dinâmicas da vida intelectual, com seus inúmeros serviços, teriam muito maior alcance se as relações fossem pautadas pelo crivo de um sentido agudo da liberdade pessoal e pelo respeito aos caminhos de cada um, sem qualquer forma de imposição, juízo condenatório ou dominação.

Para Faustino Teixeira, “talvez tenha sido esse um dos princípios norteadores de toda a pedagogia de Libanio, em sua trajetória com os grupos de jovens” (F. TEIXEIRA, 2012a, p. 162).⁵⁰ Corroborar esta posição Maria Teresa Bustamante Teixeira, membro do Grupo Tropa, ao testemunhar sobre a postura pedagógica de Libanio junto aos jovens: “alguns valores se destacam como o respeito à liberdade, talvez o que mais me marca até hoje. E, claro, sua capacidade de estimular a formação de uma visão crítica” (M. T. B. TEIXEIRA, 2012, p. 26)

3.1.3 Antônio Aquino

Em terceiro lugar, destaca-se a pessoa de Antônio Aquino, outro jesuíta que deixou marcas importantes ao longo da formação intelectual de Libanio: a do cultivo da amizade, do gosto pela leitura, da desenvoltura na arte da escrita e do respeito à liberdade do outro, com quem se relaciona, e inclusive de pensar de forma distinta da sua.

⁵⁰ Cf. TEIXEIRA, Faustino. Cultivo da formação e a vida intelectual. In: MURAD, Afonso e BOMBONATTO, Vera (Orgs). op. cit., p. 162. Pela importância desse princípio, para o que se pretende explicitar ao longo desta tese, ter-se-á oportunidade de se debruçar mais detidamente sobre ele, no final desta parte.

Sobre ele há importantes testemunhos. Parte-se das próprias palavras do autor de referência nesta pesquisa:

Padre Antônio Aquino, durante longos e longos anos estabeleceu comigo uma amizade epistolar e por ela recebi grande influência. Ele tinha enorme talento metodológico. Meu livro *Introdução à vida intelectual* encontrou nessa amizade seus primórdios. Do padre Aquino aprendi a disciplina e a organização intelectual, a importância da leitura, a necessidade de começar a escrever cedo. Assim já durante os estudos de filosofia, com a vaidade juvenil, vi artigos meus saírem numa revista canadense e depois um artigo mais substancial na revista *Verbum* da PUC-Rio. Durante meus estudos na Europa, ele me pedia artigos que eu lhe mandava para uma revista dirigida por ele. Se hoje não tenho inibição em escrever, muito devo a esse mestre que bem cedo me levou a perder o medo e vencer a preguiça de escrever. (LIBANIO, 2002a, p. 182).

Para quem descobriu a beleza e o fascínio do cultivo da vida intelectual como via estruturante para a realização de seu projeto de vida de amar e servir, as influências recebidas de Antônio Aquino, de fato, foram decisivas e mesmo fundamentais: a valorização do cultivo da amizade como fonte de equilíbrio afetivo, da disciplina e da organização intelectual, bem como o anseio e o apreço pela leitura e pela escrita. A volumosa produção intelectual de Libanio testemunha a seriedade com que tomou para si as lições aprendidas com padre Aquino.

Faustino Teixeira também corrobora a importância intelectual dessa figura aqui em destaque, ao longo da formação de Libanio, sobretudo no alicerçar dos traços essenciais que conformarão a sua carreira acadêmica e o seu jeito peculiar de formador: “a presença de padre Aquino na vida de Libanio e a dinâmica dessa ‘amizade epistolar’ favoreceram a tranquilidade e a leveza para que ele avançasse na arte de escrever. E sua enorme produção literária é o sinal mais vivo desse desbloqueio” (TEIXEIRA, 2012a, p. 160-161).⁵¹

Nestes tempos difíceis de manifestações sangrentas de “identidades assassinas”⁵², de reações extremadas e de intolerância violenta para com o outro, para com aquele que porta mentalidade diversa, vale a pena realçar a relação de admiração e reconhecimento de Libanio para com Antônio Aquino, pois, mantiveram uma amizade sincera e firme até à morte, mesmo quando se sabe que tenham tomado posições intelectuais distintas. Libanio assumiu visceralmente o pensar teológico da libertação e Aquino se encaminhou por vias mais conservadoras, sobremaneira no final de sua vida (LIBANIO, 2012b, p. 9).

⁵¹Cf. TEIXEIRA, Faustino. Cultivo da formação e a vida intelectual. In: MURAD, Afonso e BOMBONATTO, Vera (Orgs). op. cit., p. 160-161.

⁵² O conceito de “identidade assassina”, uma variante implacável de “identidades tribais”, foi trabalhado de forma muito instigante pelo escritor Amin Maalouf. Cf.: MAALOUF, Amin. **As identidades assassinas**. Miraflores: Difel, 1999. Veja também: MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**. O declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

3.1.4 Henrique Claudio de Lima Vaz

Em quarto lugar, merece grande destaque a pessoa de Henrique Claudio de Lima Vaz, o estimado pe. Vaz, como era conhecido na intimidade por aqueles que com ele cultivaram relações de proximidade. Considerado por Libanio, em seu tempo, como o maior filósofo da América Latina (LIBANIO, 2008, p. 15), foi para ele um primoroso modelo vivo de intelectual, amigo, honesto e desnudado de toda e qualquer arrogância ou presunção. Por tudo isso, reconhece que “embora não se inscreva entre os teólogos no sentido estrito, o padre Vaz permaneceu-me sempre interlocutor privilegiado” (LIBANIO, 2012d, p. 210).⁵³ E vai mais longe no reconhecimento deste mestre em sua vida, ao afirmar que

No campo intelectual exceleu a figura do pe. Henrique Cláudio de Lima Vaz. Depois que voltei da Europa, em janeiro de 1969, vivemos a maioria dos anos na mesma comunidade até a sua morte em 2002. Nutrimos longa e profunda amizade. Com o modo de viver simples, com a dedicação aos estudos, com a extrema modéstia e vastíssima cultura serviu-me de modelo vivo para minha trajetória intelectual e existencial. (LIBANIO, 2012b, p. 9).

Se para muitos a vida intelectual tem suas tentações e/ou graves doenças, para outros, como padre Vaz, nela conseguem encarnar o que há de mais nobre na trajetória humana: cultivo da simplicidade, sempre encantada, diante da preciosidade da vida; da modéstia de ser um ávido e eterno aprendiz; da honestidade intelectual; da clareza de quem fez da própria existência um dom capaz de colocar todo conhecimento adquirido a serviço da vida.

De modo ainda mais explícito, sobre padre Vaz, Libanio explicita:

O padre Vaz é o pensador que mais cito em meus escritos. Falar dele seria interminável. Na década de 1950 foi o mestre jovem. Inteligente, extremamente atualizado me seduziu imediatamente. Dentro das estruturas rígidas de então, ele logo tornou-se, pela abertura de suas ideias, suspeito diante de inteligências extremamente conservadoras que ocupavam cargos de formação na Igreja e Companhia. Mas, ao

⁵³ Cf. Entrevista a Flávio Senra para o programa *Religare*. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Orgs). op. cit., p. 210. De fato, Lima Vaz aparece como interlocutor crítico, em diversas obras e artigos de Libanio. Dentre as inúmeras citações de livros e artigos recorrentes da vasta obra vaziana feitas por Libanio, destaca-se: VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Humanismo hoje: tradição e missão**. Belo Horizonte: PUC Minas/ Instituto J. Maritain, 2001; Id. **Escritos de Filosofia IV: Ontologia e história**. São Paulo: Loyola, 2001 (trata-se de reedição de Ontologia e História. São Paulo: Duas cidades, 1968); Id. **Experiência mística e filosofia na tradição ocidental**. São Paulo: Loyola, 2000; Id. Globalização e novos desafios. In: **REB** 56, p. 803-829, 1996; Id. Religião e modernidade filosófica. In: **Síntese Nova Fase** 18, n. 53, p. 149-151, 1991; Id. Cristianismo e Utopia. In: **Escritos de Filosofia I**, Problemas de Fronteira. São Paulo: Loyola, 1986, p. 291-302; Id. Ideologia e verdade. In: **Revista Vozes**, Petrópolis: Vozes, 60 (1966); Id. Análise marxista e pastoral. In: **ad instar manuscripti**, Rio de Janeiro, 1977; Id. A experiência de Deus. In: Vaz, Henrique Cláudio de. **Experimentar Deus hoje**. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 74-89; Id. O problema atual da hermenêutica. n: **ad instar manuscripti**, Belo Horizonte, 1973; Id. Fé e linguagem. In: CINTRA, Raimundo (Org.) **Credo para amanhã II**. Petrópolis: Vozes, 1971, 17-45; Id. Igreja-reflexo vs. Igreja-fonte. In: **Cadernos brasileiros** 46, p. 17-22, mar/abr, 1968; Id. A Igreja e o problema da ‘conscientização’. In: **Revista Vozes**, Petrópolis: Vozes, 62, v. 6, p. 483-493, 1968; Id. **Universo científico e visão cristã em Teilhard de Chardin**, Petrópolis: Vozes, 1967; Id. **Humanismo e anti-humanismo em face do ensinamento social da Igreja**. Rio de Janeiro: Ibrades (mimeografado), 1971.

mesmo tempo, causava-nos uma atração irresistível. Tenho até hoje uma cadernetinha de 1953, onde anotei os livros que ele me aconselhava ler. Entramos os dois na biblioteca dos professores, onde estavam os melhores livros, mas a que não tínhamos acesso. Ele percorreu comigo as estantes e ia, como mestre, apontando para seu discípulo os livros importantes com rápido comentário e eu com a avidez jovem os anotava sagradamente. Já tinha um roteiro para a vida de estudo. (LIBANIO, 2001c, p. 184).

As longas citações pretenderam oferecer ao leitor acesso direto às grandes perspectivas históricas de Libanio oferecidas por ele mesmo. Neste caso acima, para ilustrar, com riqueza de detalhes, traços da pedagogia libertadora dos grandes mestres. O que padre Vaz foi para Libanio, padre Libanio pedagogicamente foi – com muito maior teimosia, paciência, esperança e tempo de dedicação – para muitos de seus dirigidos. O tempo doado, a paciência obstinada com o neófito e a terna generosidade de si entregues ao discípulo fazem toda diferença nos processos de ensino-aprendizagem.

Para se ter ideia da força penetrante do pensamento vaziano na estrutura heurística do pensamento teológico de Libanio, este ao sintetizar os cinco baluartes da cultura ocidental para uma de suas categorias analíticas mais caras, modernidade, inspira-se em Lima Vaz, confira:

Inspirado na ampla obra de H. Vaz, apontamos como traços fundamentais da modernidade ocidental: a razão ilustrada, a mentalidade científica, a autonomia do sujeito, a consciência histórica, a valorização da práxis tanto no sentido de democracia como de ação transformadora da realidade. (LIBANIO, 2014, p. 170).

O reconhecimento da autonomia do sujeito e de seu necessário enraizamento histórico-existencial são pontos estruturantes da pedagogia teológico-pastoral heurístico-libertadora desenvolvida por Libanio. Com maior intensidade ainda pode-se apontar a relação de interação participativa e democrática entre formando e formador, orientando e orientador. Isso será desenvolvido de modo adequado quando tratarmos diretamente desta temática na segunda e terceira parte da pesquisa.

Por tudo isso, vale a pena ainda deter-se a explorar o filão do testemunho libaniano sobre Vaz⁵⁴:

⁵⁴ Para conhecer Lima Vaz aos olhos de Libanio vale a pena ler as sete lições aprendidas com este mestre do saber tão explicitamente presentes e impregnadas no legado intelectual de Libanio: 1ª Pensar é situar todo pensamento, conceito, tema, no contexto histórico mais amplo; 2ª Recorrer sempre aos clássicos como critério de juízo dos *derniers cris*; 3ª Elaborar com rigor os conceitos, desarmando as afirmações generalizadas, simplistas, unilaterais, superficiais; 4ª Manter o equilíbrio entre o nível da criticidade teórica e a prática simples e fiel da fé; 5ª Vida intelectual é opção de vida, disciplina, austeridade; 6ª Liberdade diante das vaidades acadêmicas e suas intrigas internas, mantendo um modéstia diante do próprio trabalho unida à consciência de sua seriedade e de seu valor; e 7ª Um pensamento crítico em relação às ideias, mas respeitoso das pessoas, avesso às polêmicas e aos protestos, guardando silêncio respeitoso e sofrido diante de incompreensões na Ordem e na Igreja. Cf.: LIBANIO, João Batista. Lições do mestre. In: MAC DOWELL, João A. (org.) **Saber filosófico, história e transcendência**. Homenagem ao Pe. Henrique Cláudio de Lima Vaz em seu 80º aniversário. São Paulo: Loyola, 2002, p. 361-372.

A amizade que nos uniu toda a vida não tirou momentos de tensão no campo da discussão das ideias. Ele tinha muitas críticas, sérias e profundas à Teologia da Libertação, de cujo grupo fazia e faço parte. Ele me respeitava muito, mas a sua honestidade intelectual interpelava, e sempre com justeza, os fundamentos do meu pensar. Esse convívio foi extremamente importante para meu desenvolvimento intelectual [...]. Sempre o considerei meu mestre maior no campo da inteligência e amigo-irmão extremamente querido [...]. Nunca em minha vida, em país nenhum, encontrei uma inteligência mais completa que a dele, desde a profundidade até a singeleza e clareza na exposição. (LIBANIO, 2002a, p. 184-185).

No cultivo da vida intelectual, o reconhecimento da dignidade, da liberdade e do direito ao dissenso, a prática do respeito mútuo e do bem querer ao outro se mostram realidades estruturantes. Sem elas, não se pode concretizar, de modo convincente, espaços criativos e fecundos de diálogo adulto e honesto que favoreçam a busca de lucidez, o crescimento na compreensão e aprendizado mútuos. Conviver com pessoas que sejam intelectualmente honestas e abertas ao diálogo crítico fraterno é uma experiência fundamental para a consolidação dos processos de ensino-aprendizagem e podem ser compreendidas, além de mestres, como autênticas mediações “heurístico-libertadoras”.

Pela importância que tiveram em sua vida, Libanio explicitará, na ocasião da publicação de sua tese de doutorado, a imensa gratidão aos seus mestres. Além do orientador, o prof. Zoltan Alszeqhy, nomeará outros dois, os últimos até aqui relacionados, Henrique Cláudio de Lima Vaz e Antônio Aquino.

Quem foram os mestres da teologia europeia que mais influenciaram na trajetória de Libanio e que ajudam a melhor compreender os fundamentos de sua Teologia heurística da Libertação?

3.2 Grandes influências da escola teológica europeia

Acolhendo observações de Heinrich Fries, Libanio, em sua tese de doutorado, ao abordar o papel dos teólogos, afirma que “*a teologia está sujeita às diversas condições e situações reais*”, pois estas “*influenciam o estado da teologia e dos estudos teológicos as pessoas dos grandes teólogos, que, com suas reflexões, indicam a orientação de tais estudos*” (LIBANIO, 1969, p. 80).⁵⁵ As vivências diretas com grandes mestres e expoentes, de então, no campo teológico, de fato, foram decisivas. Pelo percurso trilhado em sua formação acadêmica, as lições aprendidas com os grandes mestres da escola europeia promoveram uma primeira

⁵⁵ Além do testemunho do próprio autor e de comentaristas da obra de Libanio, utilizou-se como critério de escolha para discernir as grandes influências em sua formação básica, a presença explícita e recorrente, sobretudo, em seus primeiros livros e artigos. Aqui interessa sobretudo captar as grandes influências na sua formação teológica europeia, que o fez comprometer-se com a recepção do Concílio Vaticano II. Ainda que não seja possível separar, debruçou-se aqui sobre o período anterior a entrega de Libanio à Teologia da Libertação.

ilustração ou ruptura – a provocada pela abertura da Igreja à modernidade – e foram estruturantes na formação do arcabouço teórico-teológico de Libanio. Assumidamente, ele nunca deixou de frequentá-los ou de tê-los como referência e interlocutores críticos. Mesmo depois de sua segunda ilustração ou ruptura, a de Medellín-Puebla, provocada pela abertura ao mundo dos pobres, pela inserção na Igreja dos pobres e pela acolhida da Teologia da Libertação (LIBANIO, 1981, p. 121-163).⁵⁶

Com suas próprias palavras, Libanio nos diz:

No horizonte amplo da teologia, vivi os anos de transformação da Igreja por ocasião do Concílio Vaticano II e então me alimentei daqueles teólogos que estiveram na gênese do concílio, especialmente K. Rahner. Devo a muitos deles o que aprendi de teologia. (LIBANIO, 2012b, p. 9).

Em outro momento, Libanio confirma o que disse:

Minha geração de teólogos formou-se lendo os grandes teólogos católicos que assessoraram o Concílio Vaticano II: K. Rahner, Y. Congar, H. Küng, J. Ratzinger, De Lubac, B. Häring, E. Schillebeeckx, J. Alfaro, Z. Alzeghy e tantos outros do mesmo nível de altura teológica. (LIBANIO, 2012d, p. 210).

Diante de tamanha clareza testemunhal, optou-se por agrupá-los e, de certa forma, debruçar-se, agora, sobre alguns dentre os principais nomes da teologia europeia que contribuíram para alicerçar o horizonte reflexivo crítico de João Batista Libanio.

Não obstante Libanio referir-se aqui, explicitamente, aos grandes teólogos católicos presentes em sua formação, importa afirmar que ele, em seu esmerado cultivo da vida intelectual na busca infinda por maior lucidez e fidelidade aos desafios e urgências de seu tempo, dedicava-se concomitantemente à leitura assídua dos grandes teólogos protestantes. Nomes como W. Pannenberg, O. Cullmann, J. Moltmann, H. Cox, R. Alves, dentre outros, aparecem inúmeras vezes evocados em suas reflexões teológicas consignadas em seus muitos livros e artigos.

Importa também dizer que, com raríssimas exceções, como é o caso dos teólogos Karl Rahner, Johann Baptist Metz e Jürgen Moltmann, estes dois últimos por suas contribuições específicas à Teologia da Libertação, Libanio trilhará, pouco tempo depois de sua volta ao Brasil, um caminho próprio. Quanto mais ele se engajou em uma realidade eclesial que se assumia Igreja-fonte⁵⁷ – chamada a responder, à luz do Evangelho e da Tradição, aos desafios

⁵⁶ Libanio compreende que o Concílio Vaticano II assinala, simbolicamente, a primeira grande ruptura eclesial com abertura dialogal para a modernidade. Já a original recepção do Concílio na América Latina, no marco simbólico de Medellín-Puebla, ele considera como a segunda grande ruptura. Cf. Id. **As grandes rupturas sócio-culturais e eclesiais**. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil - CRB, 1980.

⁵⁷ Cf.: VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Igreja-reflexo vs. Igreja-fonte, op. cit., p. 17-22.

e urgências desse Continente marcado historicamente pelas estruturas injustas e por crescente desigualdade – quanto mais se assumia teólogo latino-americano da libertação, tanto mais a teologia europeia, ainda que interlocutora privilegiada e tantas vezes inspiradora, deixará de ser determinante em seu pensar e fazer teológico. Mas antes de nos debruçarmos sobre as experiências significativas que o levaram, pedagogicamente, a construir singular caminho, explicitemos as suas grandes influências teológicas do velho Continente.

3.2.1 Karl Rahner

Foi indubitavelmente a maior influência teológica direta no processo formativo de Libanio. Reconhecido como um dos mais importantes teólogos católicos do século XX, com vasta e influente produção teológica, Karl Rahner (1904-1984) atraiu inúmeros interlocutores, críticos e discípulos. Nasceu em 05 de março de 1904, em Friburgo, Alemanha, era jesuíta, doutor em teologia. Foi um dos mais influentes peritos do Concílio Vaticano II e professor de teologia dogmática na Universidade de Munique e de Innsbruck.

Rahner foi um dos grandes protagonistas da virada antropológica na teologia católica, pois, assumiu as condições de possibilidade, sempre situadas, do “ouvinte da Palavra” na proposição da verdade cristã. Toda teologia é também por isso antropologia e chamada a ser pastoral. Daí a necessidade de repensar o anúncio da tradição cristã nos desafios discernidos no horizonte da cultura moderna. Rahner abriu uma das maiores linhas da teologia do século XX, com três elementos característicos: primeiro, diante do reconhecimento do fato de vivermos numa sociedade secular e pluralista, assume o fato de que os enunciados da fé perderam a sua obviedade e precisam ser repensados; segundo, diante do pluralismo cultural, do reconhecimento do aumento dos conhecimentos em todas as áreas do saber e da impossibilidade de se fazer qualquer síntese, assume como necessidade o cultivo da postura dialógica; terceiro, diante das dificuldades do anúncio na fé cristã, do fazer teologia na modernidade e do enrijecimento dos conceitos teológicos, mantidos forçosamente imutáveis no decorrer dos séculos e sem correspondência com a situação transformada da vida e da cultura do homem moderno, assume como tarefa fazer uma profunda reforma metodológica da teologia.

A teologia de Rahner estava em sintonia com o grande projeto inovador do Concílio. Ele publicou em 1959 – ano do lançamento da proposta do Concílio Vaticano II por João XXIII – a obra “Missão e Graça”, com um significativo ensaio no qual ilustra a passagem do regime da cristandade para uma situação onde a Igreja existe como minoria no interior das nações, situação que deve ser assumida e que traz a exigência de renovação dos métodos da práxis eclesial.

Nas palavras do próprio Libanio:

Karl Rahner foi meu maior mestre teológico, por meio dos livros. Conheci-o pessoalmente em palestras em Frankfurt e em Roma, durante o Concílio [...]. Daí em diante li e ainda leio e releio textos desse pensador maravilhoso. Ensinou-me sobretudo a integração do humano e do divino, da graça e da natureza, da história e da escatologia. (LIBANIO, 2001, p. 183).

Desde a formação teológica básica, no período europeu, coroado com sua tese de doutorado (LIBANIO, 1969)⁵⁸, a obra de Karl Rahner tornou-se interlocutora privilegiada na formação de Libanio. Posteriormente, na caminhada e na consolidação da Teologia da Libertação, essa interlocução continuará a ser recorrente na produção teológica latino-americana. Dentre outras razões, porque a história humana é concebida como realidade perpassada pela graça de Deus, revelada na vida do profeta da Galileia, Jesus de Nazaré, e pelo projeto salvífico universal do Deus da vida, que impulsiona os pobres em sua luta por libertação, com a certeza esperançada da plenitude escatológica no Reino já presente no processo histórico.

Rahner foi um dos fundadores da revista *Concilium*, juntamente com Yves Congar, Hans Küng, Johann Baptist Metz, Edward Schillebeeckx e dois leigos comprometidos, o editor, Paul Brand, e o presidente, Anton von den Boogaard. Esta revista foi responsável por concretizar um dos mais importantes fóruns de discussão, divulgação e afirmação da teologia católica contemporânea e, ao mesmo tempo, de explicitar uma ruptura com o fazer teológico da consagrada e tradicional teologia neoescolástica católica. Nascida do fervor teológico e pastoral do Concílio Vaticano II, a revista *Concilium* consolidou espaço privilegiado de expressão da responsabilidade que a teologia cristã tem em relação à vida concreta da Igreja.

Segundo o teólogo evangélico W. Pannenberg (1928-2014), o maior legado de Karl Rahner está na tentativa mais profundamente consistente de nosso tempo em manter aberta a racionalidade reduzida da cultura secular ao mais vasto horizonte de uma racionalidade que reconhece o mistério de Deus, ou seja, por um lado, ele nos ensinou a ver, em cada tema teológico, aquilo que é universalmente humano, e por outro, mostrou que a aliança com a razão pertence desde o início à dinâmica missionária do Evangelho. Rahner morreu em 30 de março de 1984, em Innsbruck, Áustria.

3.2.2 Jean Daniélou, Henry de Lubac e Yves Congar

⁵⁸ Rahner está entre os teólogos mais citados e evocados para referendar suas constatações diversas na tese de doutorado. Cf. LIBANIO, João Batista. **Estudos Teológicos**. Análise crítica, renovação, perspectivas. op. cit., p. 13-60.

Comprova-se a influência no processo formativo de Libanio desses três teólogos franceses, sendo os dois primeiros jesuítas e o terceiro dominicano, a partir das recorrentes citações em seus primeiros livros e artigos, muitas vezes de forma contundente no tocante a três temáticas: a importância do acesso à teologia bíblica e patrística para o fazer teológico, enquanto necessário processo hermenêutico dialético entre a “volta às fontes” da fé cristã e a postura de diálogo com a modernidade; a importância da compreensão do pensar e do fazer teológico vinculado ao contexto histórico e atrelado ao imperativo processo de repensar a mensagem no contexto do leitor ou ouvinte; e a criação das condições eclesiais para a convocação e concretização do Concílio Vaticano II enquanto imprescindível processo de reforma da Igreja e do repensar de sua relação dialógica com o mundo da cultura e com as diversas ciências.

Os três teólogos estiveram envolvidos nos processos eclesiais que precederam o Concílio, participaram de forma decisiva nas diversas comissões de trabalho durante o evento conciliar e contribuíram, significativamente, na redação de seus importantes documentos, tais como *Gaudium et spes*, *Lumen Gentium*, *Dei Verbum*, indiretamente. Aqui se situa uma das maiores influências na teologia libaniana, pois como o próprio autor reconhece:

Meu modelo de teologia se espelha na Constituição Pastoral *Gaudium et spes*. Esforço-me por pensar os problemas contemporâneos à luz da fé cristã. Predomina, portanto, a perspectiva de teologia fundamental e de reflexão sobre a cultural atual. (LIBANIO, 2012b, p. 11).

Este documento citado por Libanio, estruturante do Concílio, tinha como pretensão, definir a identidade, a natureza, a missão e a relação da Igreja com o mundo. Ele foi determinante para o reconhecimento e consolidação de uma nova eclesiologia, vocacionada a ouvir os clamores da humanidade, a envolver seus membros numa estrutura participativa na missão e aberta ao diálogo ecumênico e com a cultura. É neste novo horizonte eclesial que se configurará o fazer teológico de Libanio, como esforço para pensar as questões contemporâneas à luz da fé.

O primeiro, Jean Daniélou (1905-1974), nasceu em Neuilly-sur-Seine, França. Entre seus feitos como teólogo podemos mencionar: a fundação, com o colaborador, amigo e companheiro na Companhia de Jesus, o teólogo Henry de Lubac – outra referência basilar na formação primeira de Libanio – da importante coleção *Sources Chrétiennes*, que tornou acessível para muitos a vida e a obra teológica dos Santos Padres; o fato de ter sido um dos peritos do Concílio Vaticano II, sendo escolhido pelo próprio papa João XXIII; teve uma

contribuição significativa na redação do documento da *Gaudium et Spes*, sobre a relação da Igreja com o mundo.

Como teólogo, Jean Daniélou engajou-se intelectualmente, de certa forma, contra o crescente processo de secularização, presente na vida da sociedade europeia e, indiretamente, na própria dinâmica da Igreja. Devido a isso, sofreu incompreensões, ataques e difamações, com o objetivo de destruir seu legado cultural e teológico, consignado em imponente bibliografia. Verifica-se que o eixo central de sua reflexão, para além das coordenadas teológicas fundamentais, é a história geral enquanto história da salvação que caminha escatologicamente para a sua plenificação futura. Libanio, ao contrário, em sua maturidade teológica assumirá o processo de secularização da modernidade e pós-modernidade como realidade incontornável e, portanto, importava para ele assumir, com vigor, o desafio de pensar a fé e o ser cristão neste contexto que, de forma crescente, atinge as classes ilustradas e, em medida e de modo distinto, as classes pobres.⁵⁹

Entre as principais citações de Daniélou na obra de Libanio destaca-se, pela forma recorrente, a da explicitação do programa da “*Nouvelle Théologie*”:

A teologia de hoje tem diante de si uma tríplice exigência: ela deve tratar Deus como Deus, não como objeto, mas como o Sujeito por excelência, que se manifesta quando e como ele quer, e, de consequência, ser primeiramente penetrada do espírito religioso; ela deve responder às exigências da alma moderna e levar em conta as dimensões novas que a ciência e a história deram ao espaço e ao tempo, que a literatura e a filosofia deram à alma e à sociedade; ela deve enfim ser uma atitude concreta diante da existência, uma resposta que decida o homem inteiro, à luz interior de uma ação em que a vida se compromete totalmente. A teologia não será viva a não ser que responda a estas aspirações. (LIBANIO, 2005a, p. 39).⁶⁰

Para Libanio, a “nova teologia” assumiu de maneira clara e explícita, o diálogo com o seu tempo, com a modernidade e com as ciências como mediação fundamental e necessária.

O segundo, Henri de Lubac (1896-1991), nasceu em Cambrai, França. É considerado um dos teólogos católicos mais eminentes do século XX. Dentre seus feitos podemos mencionar: a reabilitação do pensamento e obra de Orígenes, a partir de seus estudos de patrística e teologia medieval; de tornar conhecida a obra e reabilitar o pensamento de Teilhard de Chardin (LIBANIO, 1983, p. 135-136); o fato de ter sido convidado pelo papa João XXIII

⁵⁹ A título de exemplo, além de inúmeros artigos, sugere-se as seguintes obras: LIBANIO, João Batista. **As grandes rupturas sócio-culturais e eclesiais**. op. cit.; Id. **Pastoral numa sociedade de conflitos**. op. cit.; **Teologia da Revelação a partir da modernidade**. op. cit.; Id. **Igreja Contemporânea**. Encontro com a modernidade. op. cit.;

⁶⁰ DANIELOU, Jean. Les orientations présentes da la pensée religieuse. In: **Études**, t. 249, (1946), p. 5-21. Esta citação, que se encontra na p. 7 do artigo, aparece em destaque em: Cf. LIBANIO, João Batista, **Vida religiosa e testemunho público**. op. cit., p. 9; Id. **O eterno problema da fé**, Rio de Janeiro: CRB, 1974, p.13; Id. e MURAD, Afonso. **Introdução à Teologia**. Perfil, enfoques, tarefas. op. cit., p. 146-147; Id. **Concílio Vaticano II**. Em busca de uma primeira compreensão. op. cit., p. 39.

e participar na preparação e, depois, como perito, ao longo das sessões do Concílio Vaticano II, com contribuições relevantes na redação da *Gaudium et spes* e da *Dei Verbum*.

Foi professor de teologia fundamental e de história das religiões na Universidade Católica de Lyon e na Faculdade Jesuíta de Fourvière. Seu campo de preocupação e estudo era, dentre outros temas, os padres da Igreja, a teologia medieval, a realidade sobrenatural, a graça, a Igreja, o processo de secularização e o ateísmo contemporâneo.

Depois do término do Concílio, com a crise teológica que se seguiu e por divergências teológicas em relação ao grupo de teólogos da revista *Concilium*, fundou em 1972, juntamente com os teólogos Hans Urs von Balthasar e Joseph Ratzinger, a revista *Communio*. A primeira promoveu, após o término do grande evento eclesial, uma identidade aberta, alimentada pelo espírito reformista e dialógico nele consagrado enquanto um horizonte aberto a ser perscrutado ou um permanente canteiro de obras. A segunda defendeu a comunhão eclesial em uma identidade delimitada a partir do que foi estabelecido pelo conteúdo normativo consignado nos diversos documentos aprovados, enquanto fonte de ortodoxia da fé cristã, no contexto de recepção do Concílio (LIBANIO, 1983, p. 131-147).

A vida e obra de Henri de Lubac estão situadas em uma Europa marcada pela violência das duas Grandes Guerras. Tempo em que o pensamento de Comte, Feuerbach, Marx e Nietzsche fizeram escola. Acreditava-se na força do homem para forjar o seu próprio destino sem a tutela da religião. O processo de secularização, iniciado com a modernidade do século XVI, emergia agora enquanto ateísmo. É nesse contexto que, em 1944, publicará a obra “O drama do humanismo ateu”, na qual apresentará sua tese sobre o humanismo transcendente.

O terceiro, Yves Congar (1904-1995), é considerado também um dos grandes teólogos do século XX. Ele nasceu em Sedan, França. Como professor dedicou-se aos temas da eclesiologia e do ecumenismo na Faculdade de Teologia de Le Saulchoir. Dentre seus feitos merece destaque: a fundação e direção da coleção *Unam Sanctam* sobre o mistério e a missão da Igreja; com outro dominicano, Marie-Dominique Chenu e os dois jesuítas, Jean Daniélou e Henri de Lubac, foram os artífices teóricos da “*Nouvelle Théologie*”; ter introduzido o tema do ecumenismo, em 1964, na eclesiologia de comunhão consagrada no Concílio; ter elaborado, em 1954, as bases para uma teologia do laicato; ter sido um dos precursores e peritos do Concílio Vaticano II, com participação relevante em diversas comissões importantes e na redação de seus documentos centrais, como a *Gaudium et spes*, *Lumen Gentium* e *Dei Verbum*.

Durante a II Guerra Mundial, de 1940 a 1945, alistou-se como enfermeiro e esteve preso em campos de concentração de Colditz e de Lübeck. Como teólogo, por defender uma compreensão histórico-evolutiva da teologia, do dogma e da Igreja, uma abertura estruturante

ao diálogo ecumênico e com a modernidade, e por não poupar críticas ao clericalismo por amor e fidelidade à Igreja, sofreu perseguições, proibições e condenações em sua trajetória. Posteriormente, depois de muito sofrimento, foi plenamente reabilitado pelo papa João XXIII, tornando-se um dos mais importantes peritos no Concílio Vaticano II.

Para comentadores de sua obra, Congar abriu as portas para um conjunto de questões fundamentais, revelando o papel transformador da teologia e de sua capacidade de refletir sobre a experiência de Deus, chamada a traduzir ou comunicar a Tradição aos contemporâneos do anúncio, em todos os momentos da história e em contextos sociais amplamente divergentes.

Jean Daniélou, Henri de Lubac e Yves Congar têm em comum o fato de terem sido feitos cardeais, talvez pelo papel decisivo que tiveram nas origens, na concretização e no processo de recepção do Concílio.

3.2.3 Josef Ratzinger e Hans Urs von Baltasar

Estes dois teólogos aparecem de forma recorrente nos primeiros livros e artigos de Libanio, de quem deles vai afastar-se radicalmente à medida que o teólogo mineiro vai se identificando com a teologia de Karl Rahner, Hans Küng, Johann Baptist Metz e, sobretudo depois, quando foi assumindo um enraizamento visceral na Teologia da Libertação. No cultivo da vida intelectual de Libanio, ler quem pensa diferente é uma interlocução necessária, por isso, o teólogo mineiro nunca deixou de frequentá-los, como testemunham as inúmeras citações em seus escritos.

O primeiro, Josef Ratzinger, é inserido, por muitos, entre os grandes teólogos do século XX. Nasceu em Marktl, em 1927, foi professor de teologia dogmática e fundamental em diversas universidades da Alemanha. Três de seus livros, “Introdução ao Cristianismo” (1969), “O novo Povo de Deus” (1974) e “Escatologia” (1977), além de alguns artigos programáticos, são muito citados ao longo da produção teológica de Libanio. Aos poucos, foi assumindo posição teológica conservadora, opondo-se não somente às tendências marxistas dos movimentos estudantis dos anos de 1960, mas também ao ideário do grupo de teólogos que defendia a necessidade de continuidade no processo de reforma iniciado pelo Concílio Vaticano II e a concretização de mudanças profundas na Igreja. Grupo que preconizava uma Igreja que se assumisse sempre em estado de reforma: Karl Rahner, Hans Küng, Bernard Häring, Yves Congar, Edward Schillebeeckx, Johann Baptist Metz, dentre muitos outros.

Alguns anos após o Concílio, em 1977, é sagrado bispo e logo em seguida, no mesmo ano, cardeal, pelo papa Paulo VI. Depois, em 1981, é nomeado prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé, pelo seu amigo, o papa João Paulo II, cargo que assumirá e exercerá como

aplicado e implacável guardião da ortodoxia da fé católica. Ele ficará, neste posto, durante todo o longo pontificado do Papa polonês, sendo visto como um grande conservador. Em 2005, durante o conclave, foi eleito para assumir o “ministério petrino” e o fez com o nome de papa Bento XVI. Cargo que renunciou, para surpresa de muitos, em 2013, tornando-se bispo emérito de Roma.

Dentre seus feitos, destacam-se: ter sido escolhido como perito no Concílio Vaticano II; ter elaborado uma excelente obra de Introdução ao Cristianismo, reconhecida como mediação importante que serviu para muitos alicerçar uma visão moderna e arejada da experiência da fé cristã; ter fundado, junto com Hans Urs von Balthasar e Henri de Lubac, a revista *Communio*, seja para contrapor-se às ideias teológicas veiculadas pela revista *Concílium*, na interpretação do amplo espírito reformista consagrado no Concílio Vaticano II, como também promover uma “volta à grande disciplina” como resposta à crise de identidade cristã católica, no seio da Igreja, na liturgia e na pastoral, da produção teológica e nas culturas, crise suscitada no complexo e acidentado processo de recepção do conteúdo programático consignado nos documentos do Concílio.

O segundo, o teólogo suíço Hans Urs von Balthasar (1905-1988), também é reconhecido como um dos grandes teólogos do século XX. Nasceu em Lucerna, Suíça, foi amigo pessoal de Henry de Lubac, de Karl Barth e de Josef Ratzinger. Seu pensamento teológico despertou profunda atenção e conquistou a predileção do papa João Paulo II. Foi jesuíta até 1950. Ao deixar a Companhia de Jesus foi incompreendido por muitos, pois, enveredou-se pelos caminhos singulares da mística, a partir do acompanhamento da experiência espiritual da médica Adrienne von Speyr, convertida por sua influência ao cristianismo. Esta mulher passou a receber comunicações espirituais e os estigmas de Jesus Cristo, e ele, convencido da autenticidade dessa experiência, dedicará sua atenção integral em publicá-las em 62 volumes.

Em 1952, Balthasar publicará sua obra programática do período anterior ao Concílio Vaticano II, “Derrubar as muralhas”, na qual convida a Igreja a destruir os muros em que se colocou, abrindo-se e sendo mais presente no mundo e ao mesmo tempo permanecendo no coração de Deus. A perspectiva eclesiológica, acolhida e definida pelos documentos do Concílio, para ele, ajudou a redescobrir o mistério da Igreja, enquanto ícone do grande mistério salvífico da Trindade. O horizonte fundamental dos escritos de Balthasar delimita-se pela busca contínua de uma eclesiologia dinâmica e integradora de diversas disciplinas, tais como a Antropologia filosófica, a Cristologia, a Pneumatologia, a Trindade, a Patrística, a Mariologia.

Apesar de não ter sido convocado como perito e, portanto, convidado a participar do Concílio, seu amor pela Igreja foi mais forte do que a incompreensão, pois, Balthasar ajudou a

construir as bases socioculturais e eclesiais de abertura da Igreja ao mundo. Após o término do grande evento eclesial, o papa Paulo VI, em 1969, cria a Comissão Teológica Internacional e convida Balthasar para fazer parte. Assim, ele participou ativamente das reflexões teológicas com pretensões de fazer a hermenêutica e definir os rumos da recepção do Concílio Vaticano II.

Entre Hans Urs von Balthasar e Josef Ratzinger, de um lado, e Karl Rahner e Hans Küng, de outro, haverá debates e divergências teológicas profundas cada vez maiores. Além disso, os dois primeiros condenarão frontalmente a legitimidade eclesial da Teologia da Libertação, divergindo e levantando suspeitas sobre a ortodoxia de ideias teológicas de muitos de seus principais teólogos: Gustavo Gutierrez, Leonardo Boff, Jon Sobrino etc.

3.2.4 Edward Schillebeeckx, Hans Küng, e Johann Baptist Metz

O teólogo belga Edward Schillebeeckx (1914-2009) nasceu em Antuépia, Bélgica. Professor de teologia dogmática – sacramentos, revelação, cristologia – da Universidade Católica de Lovaina, na Bélgica, e, depois, da Universidade de Nimega, na Holanda. Por suas relevantes contribuições no Concílio Vaticano II, o dominicano Schillebeeckx se tornou mundialmente conhecido e reconhecido como um dos maiores teólogos do século XX.

Por sua teologia da cultura e dos sacramentos, sua tese de doutorado, e por inserir na dogmática os avanços dos estudos bíblicos, inspirou o chamado Catecismo Holandês. Ao afastar-se do neotomismo, ele foi pioneiro na busca de um novo paradigma hermenêutico-crítico para a teologia que fosse adequado à modernidade, para a relação Igreja-Mundo em contexto de secularização. Ressignificando o axioma “fora da Igreja não há salvação”, dizia que “fora do mundo não há salvação”. Para Schillebeeckx, é o “círculo hermenêutico”, de perguntas e respostas, que possibilita a compreensão do que se busca, pois o acesso à verdade da fé se dá por meio de um trabalho incessante de sua reformulação e reinterpretação, tendo em vista o contexto presente de quem vive a experiência. Para ele, a mensagem cristã é sempre objeto de uma interpretação, em estreita relação com a experiência histórica dos homens. Desse modo, o cristianismo não seria simplesmente uma mensagem em que se deve crer, mas uma experiência de fé que se anuncia e testemunha. Com jeito próprio, essa metodologia pode ser observada no fazer teológico de Libanio.

Foi alguém aberto ao ecumenismo e ao diálogo inter-religioso, pois acolhia as teses do pluralismo religioso e da teologia das religiões. Enquanto perito do Concílio, Libanio o conheceu nas referidas conferências da *Domus Mariae*. Após o Concílio, em 1965, com Yves Congar, Karl Rahner, Hans Küng e Johann Baptist Metz, ajudará a fundar a mencionada Revista

Internacional de Teologia, a *Concilium*. Schillebeeckx sofreu três processos na Congregação para a Doutrina da Fé – sobre sua visão positiva da secularização, sua cristologia e sua compreensão dos ministérios – mas nunca foi condenado.

O teólogo suíço Hans Küng, nasceu em Sursee, em 1928. Professor de teologia na Universidade de Eberhard Kadis, em Tübingen, na Alemanha, onde foi colega de Josef Ratzinger. Foi escolhido, pelo papa João XXIII, como consultor e perito no Concílio Vaticano II.

Após o Concílio, por seu questionamento ao dogma da infalibilidade papal e suas duras críticas ao governo centralizador da Igreja Católica, à não ordenação de mulheres e ao celibato obrigatório, foi proibido de lecionar canonicamente em nome da Igreja Católica. A Universidade, em que trabalhava, para continuar com o professor e sua equipe de pesquisadores, criou um órgão autônomo da Faculdade de Teologia Católica, o Instituto de Pesquisas Ecumênicas. Dedicou-se ao tema do diálogo inter-religioso, da contribuição das religiões para uma ética mundial e do diálogo entre ciência e fé.

Para Libanio, a obra de Hans Küng, assim como a de Karl Rahner, pode ser considerada uma espécie de apologética moderna, pois ambos se defrontam com os desafios dos novos humanismos, das religiões universais, e procuram apresentar, em contraposição, o específico do cristianismo, sempre em relação com tais desafios. Eles procuram estabelecer um círculo hermenêutico entre a existência humana e a mensagem cristã, relacionando uma interpretação da primeira com a segunda e vice-versa (LIBANIO, 1992, p. 67).

O teólogo alemão Johann Baptist Metz (1928-2019), nasceu em Auerbach in der Oberpfalz, Alemanha, em 1928. Professor de teologia fundamental da Universidade de Münster, é considerado um dos teólogos contemporâneos mais destacados. Foi discípulo de Karl Rahner. Em seu pensamento, a racionalidade crítica se concretiza com a racionalidade prática, que desenvolve as implicâncias históricas e sociais do pensamento cristão. Criou aquela que ficou conhecida como teologia política, uma das fontes de inspiração da Teologia da Libertação.

Para Metz, Jesus aponta a ideia de compaixão enquanto sensibilidade ao sofrimento dos outros. Esta deveria ser a missão essencial dos cristãos. Dizia que se acolhêssemos este ensinamento como cristãos, discípulos de Jesus, a vida do profeta da Galileia seria a nossa “memória perigosa”, fonte primária de teologia política.

Falando sobre o contexto do final dos anos 60, quando voltou ao Brasil em pleno regime da Ditadura Militar, na entrevista que deu no marco de seus 80 anos, Libanio recorda:

Nutriamo-nos naquela década da teologia hermenêutica e aberta do Concílio Vaticano II, da teologia política de J. B. Metz e da esperança de J. Moltmann. Assim o campo estava preparado para dar o salto para a Teologia da Libertação. Modificamos o ângulo crítico teórico europeu para a realidade social de dominação a partir da situação das camadas populares numa perspectiva da libertação. (LIBANIO, 2012b, p. 10).

No cultivo de esmerada vida intelectual, alimentar-se da leitura dos grandes teólogos contemporâneos era tarefa obrigatória. Nesse sentido, pelos limites impostos pelo foco escolhido para nossa pesquisa, tivemos que fazer escolhas e ser breves. Mas deveriam compor esta lista das grandes influências da teologia europeia, frequentados continuamente por Libanio, nomes como Bernard Hering (1912-1998), Claude Geffré (1926-2017), Heinz Schürmann (1913-1999), Juan Alfaro (1914-1992), Jürgen Moltmann (1926-), Oscar Cullmann (1902-1999), René Latourelle (1918-2017), Wolfhart Pannenberg (1928-2014), Zoltan Alszeghy (1915-1991), Harvey Cox (1929-), dentre muitos outros.

Finaliza-se esta parte da pesquisa com o reconhecimento do próprio Libanio que oferece uma chave de leitura para a grande transformação intelectual que sofrerá em seu retorno para a América Latina:

Para quem terminou a teologia antes do Concílio, mas já no clima de sua convocação, tudo começou com o impacto do Vaticano II. Os anos conciliares e pós-conciliares foram de uma abundante e criativa produção teológica, recuperando o gigantesco atraso dos séculos de prisão neo-escolástica. Vivi em Roma esses primeiros anos conciliares e pós-conciliares, no clima de tudo é possível em teologia. Havia muita liberdade para pensar e ousar. A personalidade gigantesca de K. Rahner incentivava-nos a repensar toda uma teologia esclerosada. A virada antropocêntrica colocara a base para avanços ulteriores. Aí se abriu a possibilidade de pensar a teologia a partir da situação subjetiva da América Latina e não necessariamente de modo dedutivo ou descensional. Voltei ao Brasil em 1969, depois de mais de dez anos de estada na Europa. Minha teologia era toda europeia da linha hermenêutica, marcada pelos teólogos que fizeram o Concílio. As perguntas se levantavam a partir dos questionamentos do sujeito moderno europeu e das ciências. Faltavam as perguntas do “reverso da modernidade” para fazer eclodir uma teologia contextualizada em nosso continente. (LIBANIO, 2000d, p. 139).

Como Libanio reagiu diante dos desdobramentos após o término do Concílio Vaticano II e, após seu retorno ao Brasil, dos inúmeros desafios eclesiais na recepção do que nele foi definido e assumido na Igreja da América Latina?

Capítulo 4. Reencontro com a realidade latino-americana e recepção do Vaticano II

Libanio, após o término do Concílio em 1965, permaneceu ainda por três anos na Europa. E, depois de pouco mais de uma década neste continente (1958-1968), voltou

definitivamente para o Brasil. Neste capítulo, explicitar-se-á o resultado da pesquisa feita sobre este fértil período na formação do teólogo Libanio em dois momentos, divididos pelo critério geográfico. Primeiro, o período pós-conciliar em que Libanio permaneceu na Europa, durante o qual, vivenciou os seus primeiros impactos culturais e eclesiais, momento em que terminou sua pesquisa de doutorado. Segundo, a partir da volta ao Brasil, os acontecimentos vividos na tensão dialética diante da contradição entre a abertura eclesial, promovida pela busca de recepção eclesial do Concílio, cujo marco simbólico pode ser situado pela realização da Conferência Episcopal de Medellín, em 1968, e o fechamento político determinado pela Ditadura Militar, em sua versão mais repressiva e violenta com o AI-5, também em 1968. Quando Libanio deixou o Brasil, Juscelino Kubitschek era o presidente, vivia-se clima de otimismo desenvolvimentista, e quando retornou, Costa e Silva era o ditador que ocupava o cargo de presidente no violento regime de exceção.

4.1 Impactos imediatos do pós-Concílio na Europa

Libanio, desde os estudos teológicos vividos na Alemanha, acolheu paulatinamente a ruptura promovida pela abertura dialogal com a modernidade. Ele já vinha se nutrindo dos grandes teólogos europeus que percebiam a necessidade urgente de mudanças na configuração, na dinâmica e nos rumos da Igreja. Frequentar a reflexão teológica de K. Rahner, E. Schillebeeckx, H. Küng, J. Daniélou, I. Congar, H. de Lubac, B. Häring, J. B. Metz e tantos outros – ainda que sobre muitos deles, então, se levantassem suspeitas e críticas, praticamente todos foram escolhidos como peritos, seja na preparação, seja na concretização no Concílio Vaticano II – abriu-lhe novas veredas e perspectivas. Já se aludiu sobre a importância da experiência vivida no trabalho como “repetidor de estudos” e no acompanhamento da dinâmica conciliar via conferências com os peritos, seguido de estudo e síntese para os estudantes. Tais experiências oportunizaram-lhe sólida e arejada formação teológica hermenêutica, dialogal, crítica e generalista.

Passa-se, então, agora ao que se observou de significativo em relação aos impactos vividos por Libanio imediatamente após o Concílio, tendo como critério seletivo o seu processo formativo, na medida em que se julga como relevante para a emergência futura de sua Teologia Heurística da Libertação, ou seja, a sua pedagogia teológico-pastoral heurístico-pastoral.

Ao fazer memória dessa experiência, 50 anos depois, Libanio a descreve com as seguintes palavras:

Naturalmente ter vivido em Roma nesses anos conciliares e pós-conciliares permitiu-me vivenciar a explosão renovadora que atravessou todos os rincões da Igreja, desde

a liturgia até a vestimenta eclesiástica, passando pela disciplina dos seminários. Momento de muita criatividade e liberdade que gerou insegurança e descontrole em diversas instituições eclesiásticas. Daí se entendem as contrarreações surgidas nas últimas décadas. (LIBANIO, 2012b, p. 10).

Libanio caracterizava como “explosão renovadora” o turbilhão que “atravessou todos os rincões da Igreja”. Ora, não dava para ficar indiferente. Diante do furacão das reações extremadas, alguns experimentam o obscurecer do ocaso e o desconforto diante da iminência de rigoroso inverno. Estes assumem posição de defesa e tendem a fechar-se ante a ideia de reconhecer a positividade das mudanças ou a concebê-las como profunda ruptura. Buscam referências em saudoso passado para explicitar a importância de recuperar a identidade ameaçada ou perdida. Outros, porém, experimentam a crescente claridade da aurora e renovam a alegria ante a chegada de alvissareira primavera. Estes assumem posição de otimismo e tendem a comprometer-se e empenhar-se diante do horizonte aberto pela novidade que clama por transformação. Buscam referências utópicas para explicitar a beleza da nova identidade futura em construção.

Libanio compreende o sentido das contrarreações que se seguiram, mas assume o fato da ruptura provocada pela abertura dialogal para com a modernidade como realidade incontornável. Mais que isso, assume a responsabilidade de participar, carregado de esperança, da construção de outra Igreja e de outra Teologia, possíveis e necessárias.

O dom da inteligência, aos poucos, com tenacidade e arguta lapidação, torna-se instrumento perspicaz na arte do discernimento. Libanio percebeu a crise pós-conciliar e a necessidade de esmerar-se na procura de maior clareza dos rumos a seguir. Por um lado, muitos experimentavam os encantos do que se descortinava para o futuro da Igreja: vivenciavam “explosão renovadora”, com inúmeras transformações e criatividade pastorais. O exercício da liberdade de pensar, de forma dialogal, as questões contemporâneas à luz da fé e de buscar respostas, era impulsionado por forte onda de otimismo. Diante de si, contemplavam a vastidão luminosa do horizonte esperançado, que sustentava a certeza da chegada de um amanhã com dias melhores. Por outro, muitos se sentiam afogados em um mar de incertezas, revoltos pelos riscos e medos quanto ao porvir: promoviam indagações sobre os acertos ou erros do Concílio. Multiplicavam-se reações extremadas de fechamento, ameaças, impelidas por intenso e sombrio clima de insegurança, relativismo e desconfiança quanto aos rumos futuros a tomar pelo Cristianismo pós-conciliar.

A curta experiência de estudo de teologia na Espanha, contexto mais tradicional e conservador, depois, a dos três anos e meio de estudo e pesquisa para a licença em Teologia, de forma mais arejada, na Alemanha e, sobretudo, a dos anos de orientação de estudos e ensino

de teologia e de estudo e pesquisa para o doutorado, na Itália, serviram para alicerçar sólida, ampla e generalista formação teológica. Formação adquirida o capacitava e encorajava a fazer análises críticas abrangentes e abertas, sempre consciente da parcialidade e dos próprios limites; a perceber as mentalidades e ideologias, tendências e cenários, mas também as lacunas, miopias e contradições; a avaliar, crítica e coletivamente, as propostas que se apresentavam sem preconceitos; a encontrar novas pistas e possibilidades esperanças para o futuro; a construir consensos mínimos e encetar ações teológico-pastorais que avançassem ou criassem processos na direção pretendida.

Como não acolher tamanhas interpelações e submetê-las, com rigor, à inteligência da fé? Com que intensidade tudo isso foi vivido pelo jovem teólogo Libanio? Que impactos provocaram em sua pesquisa de doutorado finalizada três anos após o término do Concílio, ante a constatação da necessidade urgente de mudanças na formação do clero e de se consolidar outras perspectivas para a renovação do ensino-aprendizagem de filosofia e teologia nos seminários? Esse contato direto e próximo com os grandes teólogos, que novos horizontes nele se descortinaram?

O fazer teológico assumido pode fazer toda a diferença na postura de abertura às transformações ou na de ficar na defensiva, procurando conservar ou voltar às dinâmicas eclesiais idealizadas. A título de exemplo, compartilhamos aqui o testemunho-balanço, oferecido pelo próprio Libanio, acerca do processo evolutivo e transformador vivido no âmbito da disciplina Teologia Fundamental da qual se tornou exímio professor. No primeiro momento, ele assim o descreve:

Entrei em contato com a Teologia Fundamental no contexto extremamente conservador da Pontifícia Universidade de Comillas, Santander [...] reinava ainda a velha apologética e dogmática na maioria dos cursos teológicos católicos do mundo [...]. A Teologia Fundamental se constituiu para justificar racionalmente para o cristão a própria fé e defendê-la contra os ataques da razão iluminista e, de modo especial, dos mestres da suspeita. Estudava e firmava os fundamentos da fé até chegar a mostrar a obrigação de crer [...]. A Teologia Fundamental pretendia mostrar que a Igreja e a teologia por ela elaborada tinham a garantia absoluta de verdade, de infalibilidade, de veracidade. (LIBANIO, 2012c, p. 13-14).⁶¹

Em seguida, descreve-nos a profundidade da mudança no ensino desta disciplina ante a emergência de nova linha teológica:

Esse universo teórico desmoronou fragorosamente. A entrada da *Nouvelle Théologie* inverte o processo da Teologia Fundamental. Não se vai da razão à fé, como num contínuo, mas parte-se da fé para buscar-lhe inteligência. E a fé fundamenta-se na

⁶¹ Vale a pena ler todo o artigo no qual descreve o itinerário evolutivo da disciplina Teologia Fundamental. Em cada etapa descrita, ele faz um balanço dos limites e do aprendizado assimilado. Cf. LIBANIO, João Batista. A Teologia Fundamental: itinerário de um professor. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera Orgs.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. op. cit., p. 13-14.

Escritura. O primeiro contato se faz, então, com o dado bíblico. Tornou-se clássica a obra de René Latourelle: *La Théologie de la Révélation* [...]. Nessa época, como orientador de estudos dos alunos do Pontifício Colégio Pio Brasileiro de Roma, entrei em contato pessoal e intelectual com esse teólogo e sua obra. Tive de explicá-la em casa para os alunos do colégio [...]. A fé não se restringe ao plano de crer como verdades as coisas reveladas em virtude da autoridade de Deus, mas desloca-se para a dimensão de adesão à pessoa de Jesus e daí para todo o projeto salvador de Deus. Então o aspecto de revelação intelectualista se move para o existencial e histórico, como se encontra na Escritura. Essa virada trouxe três dimensões novas para a Teologia Fundamental: existencialidade, historicidade e caráter bíblico em vez da pura objetividade, abstração e racionalidade do momento anterior. (LIBANIO, 2012c, p. 15-16).

Essas citações longas foram aqui transcritas para ilustrar o impacto da ruptura eclesial assumida e afirmada pelo Concílio na formação teológica básica de João Batista Libanio e a concretude de afirmarmos que seu fazer teológico está enraizado – fundamentalmente, embora não apenas – no que foi celebrado no Vaticano II.

Um fato que chama a atenção foi a escolha do tema de sua tese, na pesquisa de doutorado na Pontifícia Universidade de Roma: “Críticas aos estudos eclesiásticos filosófico-teológicos e proposta de renovação na literatura recente”. Ora, para receber o Concílio será preciso outra formação para que surja um clero com outro perfil. Como repetidor de estudos para os estudantes de teologia, certamente já percebia de perto a crise da formação nos seminários, as críticas, as lacunas, bem como os desafios e as urgências vividas e agudizadas pelo Concílio: falta de adaptação às mudanças da situação atual, cisão entre teologia, pastoral e espiritualidade, falta de adaptação à situação religiosa-existencial do aluno, não preparação para o diálogo, falta da dimensão ecumênica, crítica à sistematização de cada matéria, ao método de ensino, aos professores, estudo da teologia na universidade, dentre outras (LIBANIO, 1969, p. 7).

No entanto, pode-se fazer crítica, sem qualquer anacronismo histórico, aos limites do foco escolhido da pesquisa de Libanio. Embora o autor assume no prólogo da tese publicada os limites de perspectiva postos pelo Decreto conciliar sobre a formação sacerdotal *Optatam Totius*, segundo o qual “a desejada renovação de toda a Igreja depende, em grande parte, do ministério sacerdotal”, ele não fez qualquer referência à necessidade de formação do laicato e nem qualquer crítica contundente seja a esta perspectiva exclusivamente clerical dos estudos filosóficos e teológicos, seja ao próprio clericalismo como empecilho para a renovação da Igreja, apesar das contribuições do Movimento Leigo e do contexto de reforma da Igreja encetado pelo Concílio com profunda reflexão eclesiológica nova. Esta clareza crítica e autocrítica, Libanio adquirirá mais tarde, sobretudo, ao alargar a sua consciência socioeclesial depois da sua experiência de inserção na Igreja dos pobres, as CEBs, e de assumir todo um

processo de conversão de classe social e, por que não, de ordem eclesiástica, já que, mesmo permanecendo presbítero, o exerceu com a consciência de ser um servidor do Povo de Deus.

Todo processo de desconstrução-reconstrução é vivido em meio a incertezas, medos e inseguranças. Nesses momentos, clama-se por maior clareza, espaços de liberdade crítica e autocrítica e pela confirmação serena e fraterna de companheiros de jornada. Exige-se estudo individual e em grupo, espaços criativos de diálogo e reflexão, debates, conferências e troca de ideias.

Tudo isso levou a afirmar que a experiência dos primeiros anos pós-conciliares de Libanio, vividos no complexo contexto de Roma – com tudo que significou de impactos favoráveis e/ou turbulentos na busca de concretização de uma primeira interpretação-recepção eclesial do Concílio – não teve a tranquilidade límpida das águas de um lago, mas o movimento da “barca de Pedro” sacolejada pelo contínuo embate das ondas do mar.

Como Libanio acompanhou e interpretou o importante acontecimento de recepção do Concílio na Igreja da América Latina, celebrado na II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, em Medellín, em 1968? Que horizonte descortinou em seu processo formativo e em seu projeto de vida de intelectual servidor? Que impactos provocou em sua volta ao Brasil?

4.2 Impactos da recepção do Concílio na América Latina

Antes da explicitação das observações resultantes da pesquisa sobre as experiências significativas oportunizadas em sua volta ao Brasil, pode-se afirmar que Libanio acompanhava, de muitos modos, vivendo na Europa, o que estava a acontecer no contexto sociopolítico, econômico e religioso no Brasil e na América Latina. Pelo fluxo de comunicação de notícias dentro da Companhia de Jesus, pelas amizades epistolares, pelo contato com a família, com os estudantes de teologia que orientava, colegas professores, bispos e outros visitantes, pelas publicações em livros, jornais e revistas. Durante a pesquisa do doutorado, comprova-se facilmente seu acesso aos dados eclesiais publicados pela *Organización de los seminarios de la América Latina* – OSLAM, pela Revista Eclesiástica Brasileira – REB, pela Revista Convergência da CRB Nacional, pelo Conselho Episcopal Latino-americano – CELAM e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Durante as sessões do Concílio, o grande fluxo de bispos brasileiros no Colégio Pio Brasileiro, nos encontros e conferências na *Domus Marie*, suscitou amizades e contatos importantes para o teólogo mineiro.

Atenta-se agora para as experiências vividas após o seu retorno ao Brasil, no início de 1969. Em entrevista concedida a Eduardo Franco, para o *Jornal de Opinião*, Libanio fala sobre seu olhar crítico, desde a Europa, para o nosso país:

Sempre tive uma atitude crítica. Não o era mais por ignorância. Nos primeiros contatos com o padre Vaz (em Nova Friburgo, durante o curso de filosofia, bem antes de mudar para a Europa) aprendi a ter abertura crítica diante da realidade social e eclesial. Estava na Europa quando do golpe militar. À distância formei-me logo uma postura crítica fundamental diante da situação sociopolítica. Nunca tive a ilusão de que “Deus salvara o Brasil do comunismo” nem que o maior perigo da América Latina era a infiltração comunista. (LIBANIO, 2002, p. 185).

Como se pode constatar, a busca de compreensão da realidade exige investimento na formação da consciência crítica e neste quesito Libanio atesta mais uma vez a importância de Lima Vaz em sua formação. Comprova-se a importância das temáticas do discernimento e da consciência crítica para Libanio, a sua presença quase constante em grande parte de sua obra.

Em outra entrevista, concedida a Flávio Senra, o próprio Libanio explicita a singularidade fecunda experimentada em seu retorno ao Brasil, depois de longo período em contexto europeu:

Retorno ao Brasil, em 1969, para viver situação paradoxal. A Igreja em nosso continente continuava a caminhada de abertura com originalidade, ao tomar, em Medellín (1968), opções corajosas: pela libertação, pelos pobres, pelas comunidades de base, pela vida religiosa inserida, pela educação conscientizadora e libertadora, por Igreja encarnada e simples no meio do povo. Doutro lado, o Estado no Brasil se fechava com o golpe militar de 1964, radicalizado pelo AI-5 de 1968. Do lado eclesial, abertura, compromisso social, martírio, perseguição. Do lado do Estado, alienação, repressão, capitalismo modernizado afagando as classes alta e média, e oprimindo o povo. Excelente tensão que vivi próximo ao mundo dos jovens, da vida religiosa, das Comunidades Eclesiais de Base e de determinadas Igrejas particulares. Pouco a pouco, produzimos uma Teologia da Libertação comprometida e crítica com essa realidade. (LIBANIO, 2012d, p. 198).

Como nos explicita o autor, sua volta ao país foi marcada por experiência paradoxal no pós-1968: a abertura criativa provocada pela busca de recepção criativa das reflexões consignadas e compromissos assumidos pela Igreja no Concílio Vaticano II, na Conferência de Medellín e o fechamento violento e sangrento provocado pela crescente radicalização do poder opressor da ditadura militar.

Libanio acompanhou o complexo processo preparatório da Conferência de Medellín e a primeira visita de um papa à América Latina, quando Paulo VI veio para celebrar a abertura do evento. Além disso, acompanhou de perto o conturbado ano de 1968, quando a Europa foi sacudida pelos protestos dos movimentos estudantis.

Medellín pode ser, seguramente, considerado o maior evento eclesial do continente latino-americano no século XX (GODOY; AQUINO JÚNIOR, 2017, p. 7.9-13).⁶² Acontecimento que, certamente, fecundou o coração de Libanio e ampliou os horizontes alcançados pelos seus olhos já tão transformados pela recente experiência vivida no Concílio Vaticano II. Isso pode ser constatado quando se acessa as diversas leituras teológico-pastorais que Libanio fez sobre o que se reconheceu e se descortinou, em termos de limiares novos, para a caminhada da Igreja latino-americana, em Medellín, na II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, em 1968.

O primeiro texto publicado de Libanio, no qual faz referência à Conferência de Medellín, em 1971, o faz dentro da temática “Igreja: grandeza política”:

No nosso contexto latino-americano, a grande intervenção da Igreja, em sentido de assumir responsabilidade política, de questionamento à sociedade, foi em Medellín, Colômbia, na Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. No documento de introdução, onde se fala da presença da Igreja na atual transformação da América Latina, sente-se esta consciência viva da responsabilidade da Igreja no momento histórico atual. Não quer fugir a tal responsabilidade aceitando o julgamento da história sobre as luzes e sombras de seu falar e agir histórico. A Igreja em Medellín procurou ser iluminada pela Palavra de Cristo, para tomar consciência mais profunda do serviço que lhe cabe prestar neste momento. Como fruto dessa tomada de consciência, a Igreja elaborou uma série de documentos, oferecendo orientação à sua ação e à ação dos cristãos e homens de boa vontade dentro do contexto latino-americano, para implantação de mais justiça [...]. A Igreja, principalmente a hierarquia, sente, antes de tudo, a necessidade de dissociar-se da ordem injusta que existe hoje e assumir função profética de denunciar as graves injustiças da América Latina. (LIBANIO, 1971, p. 50-52).⁶³

Como se pode notar, Libanio reconhece que, em Medellín, a Igreja latino-americana, iluminada pela prática libertadora de Jesus, concretiza tomada de posição solene, maciça, numa linha de claro engajamento e comprometimento com a situação atual: chegou a hora da ação e não do simples falar. No texto citado, ele analisa também a mesma sintonia de posicionamento eclesial no episcopado brasileiro e na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Além

⁶² Cf. GODOY, Manuel; AQUINO JÚNIOR, Francisco de (Orgs.). **50 anos de Medellín**. Revisitando os textos, retomando o caminho. São Paulo: Paulinas, 2017, p. 7. Segundo Dom Helder, “Para a América Latina, as Conclusões desta Conferência – que aplicam ao nosso Continente as determinações do Concílio e, em nome do Concílio, nos levam a assumir, plenamente, nossa responsabilidade em face do momento histórico da América Latina – devem ter o mesmo sentido que, para o mundo inteiro, devem ter os documentos conciliares”. Segundo José Comblin, “Medellín é a ata de nascimento da Igreja latino-americana, com seu rosto próprio, sua identidade, suas opções pastorais, suas comunidades de base, a leitura popular da Bíblia, a Teologia da Libertação, sua luta pela justiça e seus mártires”. Cf. BEOZZO, José Oscar. Medellín: seu contexto em 1968 e sua relevância 50 anos depois. In: GODOY, Manuel; AQUINO JÚNIOR, Francisco de (Orgs.). **50 anos de Medellín**. op. cit., p. 9-13.

⁶³ Este é o primeiro livro publicado por Libanio, após a tese de doutorado, resultado de seu engajamento no grupo de assessores teológico-pastorais da Conferência dos Religiosos do Brasil – CRB, criado pelo Pe. Marcelo de Carvalho Azevedo, SJ, a quem substituiu como orientador de estudos no Colégio Pio Brasileiro, em 1963, com o objetivo oferecer formação crítica aos religiosos e religiosas.

disso, citando Gustavo Gutiérrez, chama a atenção para algo novo que estava acontecendo neste Continente: a luta contra as estruturas injustas, com sua violência instalada, e contra o que é desumano está gestando um ecumenismo prático, fundado na orto-práxis e não pela via da ortodoxia.

Libanio faz leitura esperançada da reforma da Igreja pós-conciliar na América Latina e conclama a vida religiosa a participar e contribuir profeticamente com seu carisma próprio, nesse processo de conversão no qual ele mesmo se implica:

A Igreja tem demonstrado ao mundo coragem enorme em enfrentar-se, em fazer sua revisão de vida. E a vida religiosa, ao assumir com coragem sua função carismática, sempre questionando as instituições e, portanto, a si mesma, enquanto institucionalizada, estará prestando uma diaconia de valor, superando assim uma privatização, em que ela tinha caído. (LIBANIO, 1971, p. 73).

E, assumindo a contundente análise crítica das notas de Gustavo Gutiérrez, publicadas no ano de 1969 e 1970, denominadas de “Notas para uma Teologia da Libertação”, diz que a Igreja na América Latina, com todas as suas instituições, não excluídas as ordens religiosas,

foi sempre aliada às forças da situação, aos poderes opressores e se opôs a qualquer mudança. Sem querer entrar no mérito da questão, interessa contudo assumir atitude em vista do futuro. Hoje se fala de uma medelinização da Igreja, isto é, assumir na prática a opção que a Igreja tomou em Medellín. Posição de assumir sua responsabilidade histórica no desenvolvimento da América Latina, na luta pela justiça, paz, superação das situações infra-humanas e desumanizantes em que vivem milhões de latino-americanos. Medellín lembra aos religiosos que eles devem encarnar-se no mundo real e hoje com maior audácia que em outros tempos: não podem considerar-se alheios aos problemas sociais, ao sentido democrático, à mentalidade pluralista etc. dos homens que vivem em torno deles. Esta encarnação não significa nivelamento, mas só é verdadeira enquanto se guarda a distância escatológica, que lhe fornece a força crítica diante do mundo atual. (LIBANIO, 1971, p. 73).

Pela bibliografia e notas citada em seu primeiro livro após a tese de doutorado, pode-se afirmar que, na volta ao Brasil, além de continuar a frequentar e a ter como interlocutores privilegiados os mestres da teologia europeia – K. Rahner, H. Küng, J. B. Metz, J. Daniélou, O. Cullmann, Y. Congar, W. Pannenberg, J. Ratzinger, H. U. von Balthasar, H. Schürmann, dentre outros – Libanio revela ter mergulhado de vez na produção teológica latino-americana: Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, José Comblin, Carlos Mesters, Rubem Alves. O resultado disso será sua adesão, identitária e participativa, à caminhada da Igreja dos pobres e à nascente Teologia da Libertação (LIBANIO, 1971, p. 79-87).

Estar envolvido nessa complexa situação existencial, sociopolítica e eclesial provocará opções fundamentais na trajetória de vida do teólogo mineiro que podem ser caracterizadas como autêntica conversão de classe social e de ordem eclesiástica: pela crescente transformação

do pensar teológico; pela autêntica conversão de perspectiva, concretizada a partir da opção pelos pobres assumida em Medellín, e pela adesão incondicional em participar, assessorando a caminhada das CEBs, da Igreja dos pobres; pela decisão de colocar-se a serviço da formação da consciência crítica, dialógica e libertada para a práxis da justiça e da fraternidade de religiosos e religiosas, agentes de pastoral, lideranças cristãs e estudantes; pela decisão de engajamento, participação e defesa do grupo de teólogos da libertação (LIBANIO, 2007).⁶⁴

Quais as influências intelectuais foram cruciais no processo de abertura e inserção de Libanio na reflexão teológica latino-americana?

4.3 Influências cruciais latino-americanas

Libanio reconhecia, de muitos modos, as influências decisivas das experiências teológico-pastorais vivenciadas por ele em grupos diversos, logo após a sua volta ao Brasil: equipe teológica da CRB, do INP, o grupo Emaús, a equipe do IBRADES, o corpo docente das faculdades de teologia das universidades onde lecionou (PUC Rio, PUC Minas, São Leopoldo, FAJE), o acompanhamento dos jovens da Tropa e com o grupo de assessoria às CEBs. Pela sua importância, estas serão melhor explicitadas no próximo capítulo.

Aqui desejamos apontar os teólogos e outros intelectuais que o ajudaram a perceber a importância das perguntas do “reverso da modernidade” e fazer emergir o jeito de pensar-fazer-ensinar teologia contextualizada na América Latina. Pensadores que ajudaram a ampliar os horizontes do teólogo mineiro e o fizeram assumir, incluir e ajudar a consolidar, na reflexão teológico-pastoral, a centralidade e a perspectiva dos pobres e de seus movimentos de luta por libertação.

A base teológica libaniana já estava solidamente formada pelos mais de dez anos vividos na Europa no contexto do Concílio Vaticano II. Mas o contato direto com as contradições da realidade injusta e excludente latino americana, do “reverso da modernidade”, com os anseios de liberdade das juventudes, com a caminhada da Igreja dos pobres e, de modo especial, com os intelectuais protagonistas da nascente Teologia da Libertação fez toda a diferença para impulsionar uma reviravolta (LIBANIO, 2000d, p. 139).

⁶⁴ Ao tecer um outro olhar, mais detalhado, aprofundado e amadurecido de todas as cinco Conferências Gerais do Episcopado Latino-americano, Libanio nos oferece balanço e análise crítica reunidas em um mesmo livro escrito após a última Conferência de Aparecida. Cf. LIBANIO, João Batista. **Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano**. Do Rio de Janeiro a Aparecida. São Paulo: Paulus, 2007.

Os teólogos e outros intelectuais que assumiram a TdL cultivavam o hábito de se lerem mutuamente. Houve muitas experiências significativas em grupo com criativa dinâmica de reflexão crítica e produção teológica. Pela importância que tiveram na trajetória intelectual de Libanio, não se pode deixar de mencionar alguns desses nomes.

Em primeiro lugar, pela força inspiradora e pela originalidade intuitiva, aparece desde as primeiras obras o nome do teólogo peruano Gustavo Gutiérrez, que para Libanio,

não é homem de muitos livros, ainda que tenha escrito um complexo considerável de obras. Contudo seu maior valor consistiu em ter aberto, na América Latina, uma nova clareira na teologia que, até então, estivera quase exclusivamente sob a hegemonia da Europa [...]. Gustavo Gutiérrez é o autor que não só forjou a expressão teologia da libertação como também exprimiu suas primeiras intuições. (LIBANIO, 2004, p.11).

Em segundo lugar, pela proximidade afetiva e afinidade de pensamento, Leonardo Boff, que para Libanio pode ser colocado entre os maiores teólogos latino-americanos seja pelo vigor, seriedade e densidade da reflexão, seja pela originalidade de uma vasta produção teológica em contexto de cativo e de libertação, seja também pela criatividade e inteligência brilhante posta a serviço da libertação dos pobres. Nas palavras próprias de Libanio,

Boff lembra mais a Santo Agostinho que a Santo Tomás. Tem, certamente, de Tomás a acuidade de pensar. Mas carrega muito mais as cores da paixão, o ardor polêmico da frase contundente, a pluralidade de temas, o encanto da beleza, o vigor da palavra poética, o desejo de comunhão com o leitor, o lúdico da linguagem no jogo das etimologias, a proximidade do mistério primigênio da Águia de Hipona. (LIBANIO, 2008c, p. 9-10)

Em terceiro lugar, especialmente pela sistematização do método teológico latino-americano, Clodovis Boff. Libanio, apesar das críticas que a teoria do método de Clodovis recebia, explicitava incisivamente o quanto se identificava com esta reflexão da teologia do político. Quando Clodovis se afastou da Teologia da Libertação, Libanio lhe fez críticas sobre o seu excesso de zelo metodológico, mas sem deixar de reconhecer a qualidade da reflexão deste grande teólogo e amigo (LIBANIO, 2009b, p. 472-474).

Em quarto lugar, aparece o nome do teólogo jesuíta uruguaio Juan Luis Segundo, presente desde o início da produção teológica libaniana. A originalidade, a criatividade e profundidade crítica do pensar teológico segundiano ofereceu as bases para a reflexão teológico-pastoral de Libanio sobre a formação da consciência crítica dos religiosos e religiosas, dos jovens, das lideranças cristãs e dos agentes de pastoral. Libanio explicitou em diversos lugares de sua produção teológica da importância do pensamento teológico e das intuições de Segundo para o seu pensar-fazer-ensinar teologia. (LIBANIO, 1977, p. 29.113; LIBANIO, 1978, p. 17).

Em quinto lugar, não se pode esquecer o nome do teólogo José Comblin. Ele aparece, de forma recorrente, em todos livros e artigos de Libanio, a partir de 1971, quando foi assumindo e se reconhecendo no bojo da reflexão teológica latino-americana. A reflexão crítica contundente deste teólogo foi evocada frequentemente para corroborar as intuições, a leitura analítica da conjuntura eclesial e social latino-americana e a elaboração de instrumentais analíticos desenvolvidos pelo teólogo mineiro para promover a formação da consciência crítica de religiosos e religiosas, dos jovens e dos gentes de pastoral (LIBANIO, 1971, p. 7.9; LIBANIO, 1974, p.48-49; LIBANIO, 1975, p. 36.40-41.49.67.122; LIBANIO, 1977, p. 57.61.121-122).

Em sexto lugar, está o nome de Hugo Assmann, especialmente pela importância de sua leitura crítica do capitalismo e por assumir do marxismo tudo o que coincide com o cristianismo, introduzindo, desta forma, e legitimando, de forma original, a leitura marxista na mediação socioanalítica, já no início da TdL. Para José Comblin, Assmann é considerado, com Gustavo Gutierrez e Juan Luis Segundo, entre os primeiros fundadores da TdL, na fase de 1966-1973 (COMBLIN, 2000, p. 184-185). Ele aparece de forma recorrente e tendo diferentes escritos citados nos livros e artigos de Libanio a partir de 1974, quando o teólogo mineiro mergulhou no pensamento marxista, logo depois do início do grupo Emaús. Este grupo forjou criativo espaço intelectual que, entre muitas outras coisas, promoveu um estudo coletivo profundo do pensamento marxista enquanto instrumental de leitura crítica da realidade injusta da América Latina (LIBANIO, 1975, p. 195; LIBANIO, 1977, p. 110).

Em sétimo lugar, menciona-se o nome de dois sociólogos, membros do grupo Emaús, com os quais Libanio conviveu, planejou e ministrou cursos e assessorias, mas, de modo especial, com os quais consolidou, por meio de postura dialogal multi-inter-transdisciplinar, o uso do instrumental sociológico, no momento da mediação analítica, para compreender a complexa realidade latino-americana e, a partir daí, pensar-fazer-ensinar teologia de forma contextualizada e significativa – Luiz Alberto Gomez de Souza (LIBANIO,1983, p. 12. 33. 57.77.86.102.177) e Pedro A. Ribeiro de Oliveira (LIBANIO, 1975, p. 41.120.122.223) – textos destes dois sociólogos aparecem de forma recorrente nos livros e artigos de João Batista Libanio, seja acolhendo a análise sociológica dos dois, seja para explicitar melhor o uso de categorias sociológicas no pensar teológico-pastoral.

Muitos outros nomes de teólogos, sociólogos e historiadores latino-americanos poderiam enriquecer esta lista de autores. Portanto, sem qualquer pretensão de completude listemos apenas alguns nomes a mais entre os que mais aparecem e de forma recorrente na vasta produção libaniana: Alfonso García Rubio, Carlos Mesters, Eduardo Hoornaert, Enrique

Dussel, Francisco Taborda, Ignacio Illacuría, Ivo Lesbaupin, Jon Sobrino, Juan Carlos Scannone, Mario de França Miranda, Oscar Beozzo, Rubem Alves, dentre muitos outros⁶⁵.

Que experiências teológico-pastorais, depois da volta ao Brasil, foram determinantes para que Libanio pudesse futuramente forjar a sua Teologia Heurística da Libertação?

Capítulo 5. Experiências teológico-pastorais decisivas

Por critério meramente didático, neste capítulo, organizou-se as diversas experiências teológico-pastoral pesquisadas em três grupos distintos: as vividas no contexto universitário, nos grupos de estudo e assessoria e as provocadas na Igreja dos pobres. No entanto, no nível da vivência de João Batista Libanio, todas aconteceram, muitas vezes, forma simultânea e tão entranhadas umas nas outras e com mútuas interfaces e implicações, que, indubitavelmente, juntas formam um fecundo e criativo amálgama teológico-pastoral.

Que experiências sobressaem no âmbito acadêmico universitário?

5.1 Experiências vividas no meio universitário

Sobre as ricas e criativas experiências vividas a partir de sua volta ao Brasil, evoca-se, para ampliar a percepção da singularidade desse período, dois testemunhos. O primeiro é de um ex-aluno seu, o teólogo Faustino Teixeira. Ao falar sobre os traços marcantes da experiência vivida por Libanio, diz que ele encontrou

no Departamento de Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, um espaço promissor para a irradiação desse novo modo de fazer teologia, apesar da conjuntura adversa da Arquidiocese do Rio. A teologia da PUC-Rio chegou a reunir um quadro docente altamente especializado e competente, em viva sintonia com a teologia da libertação. Entre suas presenças: Libanio, Clodovis Boff, Pedro Ribeiro de Oliveira, Alfonso Garcia Rúbio, Antônio Moser, Carlos Palácio, França Miranda, Ulpiano Vasquez, Gabriel Selong e outros. Foi um espaço acadêmico que gerou muitas vocações teológicas, envolvendo muitos leigos e leigas que estão hoje atuando no campo teológico nacional: Maria Clara Bingemer, Ana Maria Tepedino, Teresa Cavalcanti, Faustino Teixeira, Paulo Fernando Carneiro de Andrade. (TEIXEIRA, 2012b, p. 164).

⁶⁵ Digno de nota é que esta pesquisa não alcançou qualquer influência feminina no processo formativo de Libanio, seja no período europeu, seja na primeira fase de sua inserção na TdL. Somente depois das críticas contundentes da teologia feminista latino-americana, sobretudo com a figura singular de Ivone Gebara, é que as mulheres começam a aparecer nas interlocuções libanianas. Talvez explique este fato o processo de exclusão da mulher durante muito tempo da reflexão teológica e ainda hoje do sacramento da ordem na Igreja católica. No livro didático sobre a TdL, de 1987, não aparece qualquer referência ou citação de mulheres, exceto uma citação secundária de Marta Lúcia Prado. Cf. LIBANIO, João Batista. **Teologia da Libertação**. Roteiro didático para um estudo, op. cit. Não obstante a isso, Libanio teve presença decisiva na trajetória de vida intelectual de mulheres, como as teólogas Maria Clara Bingemer e Cleusa Caldeira e a filósofa Cláudia Maria de Oliveira, dentre outras.

Faustino Teixeira destaca as condições de possibilidade favoráveis para a produção de conhecimento teológico, como também em outras áreas, que implica a construção de espaços coletivos onde se cultiva a liberdade de pensamento, a consciência crítica e autocrítica, o diálogo respeitoso e construtivo das trocas de olhares e percepções. Nesse sentido, além do cultivo de esmerada e disciplinada vida intelectual, Libanio teve, em sua trajetória de vida, riquíssimas experiências de participação em diversos espaços multidisciplinares de produção e reflexão teológico-pastoral crítica.

Mauro Passos, ao abordar sobre os traços da experiência vivida por Libanio na PUC Minas, em Belo Horizonte, afirma que:

Em 1969, ao retornar ao Brasil, fez parte de uma nova experiência no Instituto Central de Filosofia e Teologia da Universidade Católica de Minas Gerais, com professores leigos, padres de várias dioceses e congregações religiosas. Período de uma produção teológica significativa na Arquidiocese de Belo Horizonte. Nesse período, escalonado incessantemente, o seu pensamento teológico suscitava inquietação, contestava certezas e abria perspectivas. Com isso, exercia também um papel social edificante na construção de uma nova sociedade. Naquele período, o cuidado em conservar a tradição estava atrelado à necessidade de configurar o futuro. Isso tinha repercussões sobre a pastoral, a vivência cristã. (PASSOS, 2012, p. 178).

Libanio encontrou em Belo Horizonte, nesta época, oportunidades diversificadas e fecundas para concretizar seu projeto de vida de intelectual servidor, seja na caminhada pastoral da Igreja particular da Arquidiocese de Belo Horizonte, seja no espaço acadêmico da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais desafiado pelos dilemas, desafios e urgências suscitados neste contexto da realidade do Brasil, em tempos sombrios de ditadura militar, mas também alvissareiros pela coragem dos movimentos populares de resistência, ávidos de dias melhores com reconhecimento da igual cidadania para todos.⁶⁶

Além dos espaços universitários mencionados, que experiências coletivas foram significativas na trajetória intelectual de João Batista Libanio?

5.2 Experiências vividas em grupos diversos

Libanio não restringiu sua atuação ao âmbito universitário acadêmico. Começou a atender inúmeras demandas por assessoria, cursos e palestras. Além disso engajou-se em grupos

⁶⁶ Sabe-se que Libanio lecionou também na Faculdade de Teologia Cristo Rei, de São Leopoldo, Rio Grande do Sul (1969-1971 e 1974), mas não se conseguiu acessar qualquer registro de experiências significativas aí vividas por Libanio.

diversos que lhe ampliaram as possibilidades de colocar-se a serviço. Chamamos a atenção para as experiências vividas no Grupo Emaús, na Equipe de reflexão teológica da Conferência dos Religiosos/as do Brasil – CRB, de assessores teológicos da Confederación Latinoamericana y Caribeña de Religiosos/as – CLAR, do Instituto Nacional de Pastoral – INP da CNBB e do IBRADES⁶⁷ no Centro João XXIII. Além disso, duas outras experiências, muito significativas quando temos presente a atuação de Libanio, foi a da assessoria às Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, de modo muito especial na leitura teológico-pastoral dos Encontros Intereclesiais, e a que fez junto aos jovens, inicialmente nos Cursos da Juventude Cristã – CJsCs, promovidos pelos jesuítas em suas escolas, mas sobretudo, a partir de 1972, como orientador na caminhada trilhada pelos jovens universitários da chamada “Tropa Maldita”. A seguir, explorar-se-á, um pouco mais, o rico filão dessas vivências, aqui elencadas, na trajetória formativa de João Batista Libanio.

5.2.1 Grupo Emaús

Trata-se de uma experiência coletiva muito interessante, cujo início aconteceu em contexto bastante adverso de patrulhamento ideológico e perseguição política repressiva arbitrária, mas que conseguiu, com sucesso, concretizar criativa e frutuosa caminhada que já dura mais de quarenta anos. Se contribuiu para o crescimento intelectual de Libanio e de seus membros, seus frutos tinham como destino alimentar a caminhada de fé e libertação sociopolítica da Igreja dos pobres e da sociedade brasileira. Sobre ela Libanio assim dá testemunho:

Chegando ao Brasil, pertenci a um grupo de reflexão teológica que meu primo frei Betto e outros dominicanos tinham arquitetado na prisão e implementaram depois de sua saída. Nele estavam, além dos dominicanos recém-saídos da prisão, L. Boff, C. Mesters, Pedro R. de Oliveira, Luiz Alberto G. de Souza, Jether P. Ramalho, J. O. Beozzo e tantos outros. Juntos construímos um pensar teológico na linha da libertação. Evidentemente também nos nutrimos dos teólogos que já estavam na arena com suas teses da libertação: Gutiérrez, Assmann, Comblin e outros. (LIBANIO, 2002a, p. 185).

⁶⁷ Foi fundado pelos jesuítas, em 1966, o Centro de Investigação e Ação Social – CIAS que mais tarde passou a se chamar Centro João XXIII de Investigação e Ação Social. O IBRADES foi fundado dentro do Centro João XXIII, em 1968, e se consolidou, com o convênio com a CNBB, em 1971, para cursos de formação social e política, assessorias e pesquisas. A fundação do IBRADES significou uma vontade de trabalharem ao nível da Igreja do Brasil, com a amplitude da própria CNBB.

Libanio atribuía grande importância a este grupo, sobremaneira como mediação significativa para seu enraizamento e identificação com a nascente Teologia da Libertação. Reconhecia publicamente que as reuniões do grupo provocavam “forte estímulo e sustentação para a sua caminhada, como também um importante incentivo para uma produção acadêmica articulada com a realidade do país” (LIBANIO, 2012d, p. 164). Isso porque, entre outras razões, o grupo oportunizava liberdade crítica em contexto de patrulhamento ideológico, ameaças e prisões arbitrárias, estudos e reflexões em busca da construção de mediações analíticas que servissem para capacitar e sustentar as lideranças dos movimentos populares e agentes de pastoral em suas atuações na transformação da sociedade. Conhecer de perto e de muitos modos o instrumental marxista foi fundamental. Pode-se facilmente reconhecer seus reflexos e impactos no pensamento teológico de Libanio quando se analisa seus livros após o começo do grupo, em 1974. A título de exemplo, além dos teólogos da libertação citados por ele, de Lima Vaz, de Johann Baptist Metz com a sua Teologia Política e dos protestantes Dietrich Bonhoeffer, com a sua Teologia da Resistência, Harvey Cox, com a sua Teologia da Secularização e da Urbanização, e de Jürgen Moltmann, com a sua Teologia da Esperança, aparecem com frequência: Karl Marx, Lucien Goldmann, filósofo e sociólogo marxista francês, Luis Althusser, filósofo marxista francês e os brasileiros Paulo Freire e Rubem Alves, dentre outros.

Como ver-se-á a seguir, o grupo Emaús, ainda sem este nome, foi gestado na prisão no início dos anos 70, mas começará as suas atividades em 1974, conforme relato de Frei Betto e Ivo Lesbaupin, dois de seus idealizadores:

Foi na Penitenciária Regional de Presidente Venceslau (São Paulo), em 1973, que Fernando de Brito e nós dois tivemos a ideia de criar o grupo hoje conhecido pelo nome de Emaús [...]. De dentro do cárcere seguíamos com muito interesse as mudanças ocorridas na Igreja Católica do Brasil. A CNBB, que havia apoiado o golpe militar, se distanciava da ditadura e assumia uma postura crítica, e até mesmo profética, de denúncia das violações dos direitos humanos. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) se multiplicavam pelo Brasil, animadas pelos Círculos Bíblicos [...]. Chegavam às nossas celas escritos de Carlos Mesters e Leonardo Boff, João Batista Libanio e José Comblin. Foi com avidez que lemos ali a primeira edição de *Teologia da Libertação*, de Gustavo Gutiérrez. Prestes a deixar o cárcere em fins de 1973, nós três tínhamos tomado uma arriscada decisão: após cumprir a pena de 4 anos a que fomos condenados em primeira instância, haveríamos de permanecer no Brasil [...]. Novos atores sociais e políticos despontavam, como as comunidades de base, a própria CNBB e nasciam embriões de movimentos sociais e de oposições sindicais. Em todo aquele processo, a Igreja Católica desempenhava relevante papel de respaldar a defesa dos direitos humanos, apoiar as vítimas da ditadura, incentivar as CEBs, abrir espaços às articulações dos movimentos sociais. Nós três percebemos ser necessário dar organicidade à reflexão teológica e pastoral que emanava das CEBs e da leitura popular da Bíblia. Era imprescindível reunir teólogos e assessores pastorais, para que atuassem em sintonia e articulassem a reflexão teológica com o método marxista de análise da realidade, na linha do que fez Santo Tomás de Aquino com a filosofia pagã de Aristóteles. Surgiu, então, a proposta de reunir aqueles que

despontavam como “intelectuais orgânicos” desse novo processo eclesial e envolvidos na caminhada da Igreja da Libertação. Os primeiros que pensamos convidar foram Leonardo Boff, Carlos Mesters e João Batista Libanio [...]. O estudo do marxismo e sua relação com as categorias teológicas foram a nossa primeira tarefa. Progressivamente, a conjuntura passou a exigir do Grupo Emaús novos focos de atenção, como a preparação dos Encontros Intereclesiais de CEBs, a elaboração de subsídios (Círculos Bíblicos, Campanha da Fraternidade, Documentos da CNBB, assessoria a dioceses etc.), a criação de espaços de formação. Foi desta preocupação que nasceu a ideia de montar uma instituição voltada para a formação, de caráter ecumênico e latino-americano: o CESEP foi criado em 1977 [...]. Neste mesmo espírito, surgiu a ideia de organizar um centro de estudos e formação voltado para a leitura popular da Bíblia, de modo a formar novos biblistas e difundir o método criado por Carlos Mesters: o CEBI, fundado em 1979.⁶⁸

Considera-se importante transcrever aqui esta longa citação de Frei Betto e Ivo Lesbaupin porque explicita as origens, os objetivos e a identidade do grupo Emaús, além de indicar alguns de seus relevantes frutos como a assessoria aos Encontros Intereclesiais das CEBs, a criação do Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular – CESEEP e do Centro de Estudos Ecumênicos Bíblicos – CEBI.

Sobre o sentido e a importância do grupo Emaús, compartilhamos a seguir um trecho do relato da teóloga Maria Clara Bingemer, uma das mais conceituadas ex-alunas de Libanio:

Conhecia o grupo de teólogos da libertação, que ainda não se chamava Emaús, por mensagem passada nos corredores teológicos, por fama comunitária e sobretudo por profunda admiração por alguns de seus componentes, notadamente João Batista Libanio e Leonardo Boff. O primeiro foi meu professor desde 1976 na PUC-Rio. Enquanto ainda jovem aluna de graduação convidou-me para escrever um livro em conjunto com ele. Foi uma experiência maravilhosa, de respeito de um maduro mestre por uma incipiente aluna, partilhando capítulos e escrita, crítica fraterna e estímulo sincero. Aprendi muitíssimo nessa experiência. Foi em boa parte responsável por meu doutorado na Gregoriana, em Roma, conseguindo-me bolsa, recomendações e tudo mais que fosse necessário, sobretudo o impulso e a coragem [...]. Assim, quando Libanio me fez o convite de participar do grupo, aceitei imediatamente. Senti-me absolutamente privilegiada, como uma peregrina no caminho de Emaús a quem repentinamente fosse descortinado o dom da vida em Cristo e no Espírito. Entrei no processo de iniciação à pertença e à participação naquele grupo com a certeza de que seria um motor importante de estímulo e confirmação em minha caminhada teológica. E assim tem sido desde então. A estrutura das reuniões encantou-me desde o início. Associava-se a dimensão pessoal com a comunitária e a participação política. Era um projeto extremamente totalizante e integrador que entusiasmava muito a todos e todas que dele participavam.⁶⁹

Além de expressar a sua alegria em participar do grupo Emaús, o relato de Maria Clara revela outro traço marcante do pedagogo Libanio: a sensibilidade para descobrir e despertar, entre seus alunos/as e orientandos/as, o potencial das pessoas, além de uma capacidade

⁶⁸ Trecho do relato “Os primórdios do Grupo Emaús”, de Frei Betto e Ivo Lesbaupin, para o livro que será publicado sobre o Grupo e do qual este pesquisador tem a honra, juntamente com Tereza Cavalcanti e Lúcia Ribeiro, de ajudar a organizar.

⁶⁹ Trecho do relato “Emaús: testemunho de uma peregrina”, de Maria Clara Bingemer, para o livro que será publicado sobre o Grupo.

extraordinária de contagiar, entusiasmar, envolver, capacitar e favorecer o lançamento nas aventuras do pensar e do fazer teológico. Além de Maria Clara Bingemer, a título de exemplo, pode-se mencionar: Afonso Murad, Carlos Cunha, Cláudia Maria R. de Oliveira, Faustino Teixeira, Miguel Martins Filho, Paulo Agostinho Baptista, Pedro Rubens, Roberlei Panasiewicz, dentre outros.

5.2.2 Equipe de assessores da CRB, da CLAR, do INP na CNBB e do IBRADES no Centro João XXIII

Para começar, as palavras testemunhais de Libanio nos revelem a riqueza vivida junto a esses coletivos:

Dediquei 11 anos à equipe teológica da Conferência dos Religiosos do Brasil – CRB e fiz parte da equipe de seminários da *Confederación Latinoamericana Y Caribeña de Religiosos/as* – CLAR. A partir daí, desenvolvi ampla pastoral junto a religiosos e religiosas. Praticamente percorri o Brasil e quase todos os países da América Latina e alguns da Europa dando cursos, fazendo palestras e assessorando capítulos de religiosos e religiosas. Alguns dos meus primeiros livros nasceram dessa presença junto à vida religiosa. (LIBANIO, 2012b, p. 11).⁷⁰

Não há necessidade de acrescentar mais do que ele mesmo descreve e os muitos livros, artigos, cursos e assessorias atestam a fecundidade e a riqueza dessas experiências e o quanto foram importantes no processo formativo de Libanio como teólogo, professor, conferencista, assessor etc. A título de ampliar a percepção da importância de um bom grupo de trabalho, temos outro testemunho de Libanio:

Na Conferência dos Religiosos do Brasil – CRB nacional, o Pe. Marcello Azevedo criou a equipe teológica e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB potenciou o Instituto Nacional de Pastoral. Nesses dois grupos, teólogos/as e outros/as cientistas se puseram a refletir sobre a vida religiosa e a Igreja naquelas conjunturas repressivas. Criaram-se espaço e clima para pensar a teologia crítica de viés social que se chamou “Teologia da Libertação” depois da publicação do livro de Gustavo Gutiérrez, em 1971. (LIBANIO, 2012b, p. 10).

Ninguém faz boa teologia pastoral sozinho, sem aproximar-se da caminhada e da vida do povo de Deus, sem um bom grupo de partilha e de troca de ideias, capaz de dar e receber críticas. Isso também se pode notar no grupo do IBRADES, no Centro João XXIII, dos jesuítas

⁷⁰ Esta dedicação rendeu muitos frutos: doze livros, muitos artigos e incontáveis cursos e assessorias pelo Brasil a fora. Desde a publicação de seu primeiro livro “Vida Religiosa e Testemunho Público”, após o doutorado e pouco depois de sua volta ao Brasil, em 1971, até o ano de 1982, com a publicação de “Pastoral numa sociedade de conflitos”, quando retornou a Belo Horizonte para participar da fundação do Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus.

da província do Rio de Janeiro e no dos assessores do Instituto Nacional de Pastoral – INP da CNBB:

Fiz parte da equipe do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Econômico e Social – IBRADES. Além de seminários e de grupo de pesquisa no Rio, circulávamos pelo Brasil, sobretudo em regiões carentes, para ministrar curso de formação social para agentes de pastoral. Desenvolvi atividade semelhante em outra frente pastoral por meio do Instituto Nacional de Pastoral (da CNBB) de cuja equipe fiz parte durante alguns anos. Inclusive organizamos cursos para bispos. (LIBANIO, 2012b, p. 11).

Em seu livro *Formação da consciência crítica*, com o primeiro volume publicado em 1978, na Introdução geral, em que apresenta os três volumes da obra, Libanio diz que:

o conjunto desse trabalho coloca-se dentro das atividades do Centro João XXIII, que possibilitou sua realização com recursos materiais e sobretudo com a colaboração crítica de seus membros. A sua publicação na coleção da CRB-Vozes vem significar um gesto de disponibilidade do Centro, em vista de permitir maior alcance prático e pastoral ao trabalho, através das redes de divulgação e difusão da CRB-Vozes e da colaboração crítica de sua equipe teológica. (LIBANIO, 1978, p. 19).⁷¹

Esta mesma referência aparece também em seu livro “As grandes rupturas sócio-culturais”, escrito em 1979, mas publicado em 1980. Quando Libanio finaliza a introdução do livro explica:

Este trabalho apresenta-se como parte de uma pesquisa mais longa que estamos levando a cabo, como atividade do Centro João XXIII, sobre a caminhada da Igreja na América Latina nas últimas décadas. Contamos com a ajuda do Centro, seja na parte prática, material, como com a presença crítica dos colegas. Além disso, recebemos a colaboração dos membros da Equipe Teológica da CRB-Nacional. (LIBANIO, 1980, p. 10).

Essa referência, que situa o livro dentro do quadro de pesquisas realizadas no Centro João XXIII, aparece também em outros, como “O mundo dos jovens. Reflexões teológico-pastorais sobre os movimentos da juventude da Igreja”, de 1983. Libanio simultaneamente participava de diversos grupos de uma forma que potencializava de muitos modos o seu projeto de vida de intelectual servidor do povo de Deus.

Confirma a tese da importância do trabalho em grupo na vida de Libanio, o trecho do relato de Luiz Alberto Gómez de Souza, no qual diz que:

por convite do Padre Lima Vaz, passei a fazer parte do Centro João XXIII que, com seu serviço IBRADES, assessorava o trabalho pastoral. Tínhamos cursos longos no Rio e cursos breves pelo Brasil afora. Subi ao Acre, desci o Araguaia, acompanhei a Pastoral da Juventude no Sul, estive presente em reuniões do CIMI e da CPT. Os encontros do grupo de Petrópolis (Grupo Emaús) eram ocasião de trocar experiências sobre as práticas eclesiais e sociais. Em vários dos cursos breves, fiz dobradinha com

⁷¹ Na contracapa do volume 2 e 3, em breve apresentação do autor, diz que Libanio é professor de Teologia na PUC e pesquisador do Centro João XXIII – Rio, professor do IBRADES e membro da Equipe teológica nacional da CRB.

o saudoso padre Libanio, quando eu me aventurava em sua área teológica e ele me ajudava a organizar um marco teórico sobre a realidade nacional, com categorias de Antônio Gramsci.⁷²

O sociólogo Luiz Alberto participava com Libanio do grupo Emaús, do IBRADES, no Centro João XXIII, e do grupo de assessores do INP, na CNBB. E no trecho escolhido de seu testemunho, ele revela outra riqueza do grupo: a parceria em cursos de formação popular e assessorias. Os momentos de preparação conjunta são profundamente enriquecedores para os envolvidos. Cada um tem a oportunidade de ensinar e aprender, ampliando os horizontes de todos. Como ver-se-á na segunda e terceira parte da pesquisa, a experiência de parceria entre orientador e orientando, entre professor e aluno, entre pesquisadores será elemento constitutivo significativo na pedagogia teológico-pastoral heurístico-libertadora de João Batista Libanio.

5.2.3 Grupo da Tropa

Entre os diversos grupos nos quais Libanio se engajou, um merece especial atenção, pelos vínculos de afeto mútuo concretizados ao longo de décadas, mas sobretudo por nele captar-se o que mais fascinava na metodologia deste intelectual servidor e assim perceber o sentido que ele dava ao que chamava de “lugar heurístico”. Conhecida como a “Tropa Maldita”, esse singular grupo de jovens universitários do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Minas Gerais, especialmente de Belo Horizonte e Juiz de Fora, que Libanio acompanhou por décadas, iniciando a sua jornada em 1972, provocou e/ou inspirou diversas reflexões teológico-pastorais sobre a caminhada da juventude e os desafios específicos da evangelização entre os jovens, consignadas em artigos, livros e palestras sobre juventude.⁷³

Sobre a viva presença de Libanio no acompanhamento dos “tropeiros”, evoca-se o testemunho qualificado de um deles, Faustino Teixeira:

⁷² Trecho do relato “Emaús: fonte de reabastecimento”, de Luiz Alberto Gómez de Souza, para o livro que será publicado sobre o Grupo.

⁷³ A título de exemplo, veja: LIBANIO, João Batista. Reflexões teológico-pastorais sobre movimentos de juventude I. In: **REB** 33:129, p. 139-154, 1973; Id. Reflexões teológico-pastorais sobre movimentos de juventude II. In: **REB** 33:130, p. 391-41, 1973; Id. Evangelização no mundo universitário. In: **Cadernos ABESC** (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas). 1:2, p. 69-80, 1975; Id. Algumas observações sobre pastoral universitária. In: **Cadernos ABESC** (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas). Suplemento 1, p. 57-61, 1976; Id. Catequese e movimento de juventude. In: **Convergência** 10: 106, p. 451-464, 1977; Id. **O mundo dos jovens**. São Paulo: Loyola, 1978; Id. Pastoral de juventude. In: **Convergência** 19: 173, p. 307-320, 1984; Id. Pastoral de juventude. O agir pastoral. In: **Convergência** 19: 174, p. 369-384, 1984; Id. **Jovens em tempos de pós-modernidade**. São Paulo: 2004; Id. **Juventude e pós-modernidade**. Belo Horizonte: Ícone, 2005; Id. **Juventude, seu tempo é agora**. São Paulo: Ave Maria, 2008; Id. **Para onde vai a juventude?** São Paulo: Paulus, 2011.

Um núcleo nacional de jovens universitários procedentes dos CJs que buscavam novos canais de reflexão e de atuação na realidade nacional. Eram jovens de Belo Horizonte, Sete Lagoas, Juiz de Fora, Volta Redonda, Rio de Janeiro e São Paulo. Em tempos difíceis da conjuntura política nacional, o grupo se reunia regularmente com Libanio, cerca de quatro vezes por ano, sobretudo na cidade de Juiz de Fora, para tratar uma diversidade de temas envolvendo política, filosofia, cultura e religião [...]. Os encontros tinham momentos reflexivos, que eram fortes, e momentos celebrativos. As celebrações de Libanio eram indescritíveis, com um ritmo singular de liberdade e participação [...]. Bem distante das celebrações mornas que marcam o nosso tempo, as celebrações do Libanio eram vivas e entusiasmantes. O clima era de muita liberdade e todos participavam com alegria e emoção [...]. O grupo percorreu as décadas de 1970, 1980 e inícios de 1990. Curioso é que muitos casais formaram-se nesse grupo e também amizades duradouras. Depois vieram os filhos, que também passaram a participar com os pais dos encontros, formando em seguida uma verdadeira “tropinha”, com encontros dedicados aos seus temas [...]. Foi um espaço particular de presença e atuação de Libanio, onde pôde imprimir sua marca de formador, mestre espiritual e iniciador intelectual. (TEIXEIRA, 2012b, p. 165-166; TEIXEIRA, 2012a, p. 19-20).⁷⁴

O profundo respeito pela liberdade e o ritmo de cada pessoa, o investimento no despertar, paciente, criativo, confiante e afetuoso do processo, sempre autônomo, da consciência crítica e autocrítica, do senso moral e da responsabilidade ética, reconhecidas como marcas estruturantes do formador, mestre e iniciador intelectual, João Batista Libanio.

Para concluir esta explicitação do papel central dos diversos grupos mencionados no processo formativo de Libanio, nada melhor do que suas próprias palavras, ao fazer um balanço autocrítico:

O fato de eu estar envolvido com todos esses fatores, contatos, grupos de reflexão, encontros de CEBs e outras coisas mais, fez com que a minha teologia assumisse a conotação crítica no interior da Igreja e respeito às relações sociais. (LIBANIO, 2012b, p. 10-11).

Que experiências junto a Igreja dos pobres foram fecundas e decisivas para a trajetória intelectual libaniana?

5.3 Experiências vividas na Igreja dos pobres - CEBs

As CEBs tornaram-se mais conhecidas no final dos anos 60, quando foram assumidas oficialmente pela Igreja católica em Medellín. Elas surgem também em outras igrejas cristãs da Reforma e provocam ricas experiências ecumênicas. O mais interessante é que elas gestaram

⁷⁴ Aqui livremente juntou-se trechos de dois relatos de Faustino Teixeira: Cf. TEIXEIRA, Faustino. Cultivo da formação e a vida intelectual. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Orgs.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. op. cit., p. 165-166 e Um testemunho de abertura, respeito e liberdade. Entrevista a WOLFART, Graziela; DALLA ROSA, Luis Carlos. In: IHU on line – **Revista do Instituto Humanitas da Unisinos**. op. cit., p. 19-20.

um novo jeito de ser Igreja em contexto de desigualdade e opressão. Criada pelos pobres de Deus quando, em sua ânsia por libertação, descobrem uma espiritualidade para a luta em defesa da vida. Muitos se percebem animados e encorajados pela fé e pela esperança teimosa no Deus da vida, aquele que se revela de modo claro na pessoa de Jesus de Nazaré, morto e ressuscitado. Com o anúncio do Evangelho do Reino, Reino de justiça, fraternidade e paz, a fé no Deus da vida, vivida em pequenas comunidades, faz as pessoas se descobrirem amadas por Deus e a presença do Espírito Santo como fonte inesgotável de força e coragem para que os seus problemas, desafios e urgências sejam enfrentados.

A centralidade da leitura da Palavra de Deus, em pequenos círculos, transforma o coração quando se descobre que pelo amor gratuito de Deus Pai somos todos irmãos e irmãs. A caminhada do povo de Deus da Bíblia – os desafios enfrentados na libertação do cativo do Egito, na longa travessia pelo deserto até a conquista da terra prometida, na organização do povo, na denúncia dos profetas contra as injustiças, na prática libertadora de Jesus, na caminhada dos discípulos e discípulas – lida e acolhida com fé desperta os pobres, quando estes fazem a experiência de Deus como Emanuel, sempre estradeiro com o povo em sua busca de vida. A caminhada de fé do povo da Bíblia é acolhida como boa notícia e fonte de esperança para um novo futuro. Essa vinculação entre fé e vida faz brotar forte ânimo para o compromisso de participar a construção sociopolítica de outra sociedade possível, justa e fraterna. Essa experiência abre os olhos do povo oprimido para compreender criticamente a sua realidade de excluído da mesa da dignidade. Muitas pessoas não excluídas aproximam-se do mundo dos pobres e dão-lhes as mãos para a luta contra a miséria e a opressão: religiosos/as, padres, pastores, professores/as, artistas, intelectuais... A pedagogia libertadora de Paulo Freire, o método ver-julgar-agir-celebrar e a leitura popular da Bíblia dão coesão e sentido para a caminhada. O povo pobre e excluído da mesa da dignidade humana começa, então, a se organizar em pastorais sociais, movimentos populares, associações, sindicatos, grupos de base etc. para lutar, como o povo da Bíblia, contra a opressão e as injustiças de hoje.

A expansão e a visibilidade da caminhada das CEBs pelos países da América Latina, onde muitos vivem em contexto de profunda opressão sociopolítica, econômica, cultural e religiosa, faz com que o grito dos pobres e excluídos passe a incomodar tanto na Igreja, quanto na sociedade. Não dava mais para viver a fé cristã apenas no templo: culto, oração, sacramento e devoção. Ao contrário, a centralidade da Palavra, lida e celebrada em pequenos círculos bíblicos, na perspectiva da unidade fé-vida, trazia a exigência de conversão ao Reino de Deus presente no meio de nós e ao seguimento de Jesus como compromisso com a construção da nova sociedade. Nas bandeiras de luta do povo das CEBs estavam estampadas a busca coletiva

por vida digna e cidadania para todos: moradia, saneamento básico, saúde, educação, transporte, salário digno, reforma agrária, demarcação das terras indígenas e quilombolas, fim do assassinato de jovens negros nas periferias, dentre outras. Surgiram, dessa caminhada, muitas pastorais sociais a partir de grupos de cristãos que, movidos pela fé no Deus da vida, queriam dar resposta de fé ao clamor dos mais pobres por dignidade e comprometiam-se com a construção do Reino de Deus.

Acontece que essa organização eclesial que une fé na vida e movimento popular, carregando a utopia do Reino de Deus e a coragem de lutar pela transformação das estruturas injustas da sociedade, a partir dos valores do Evangelho, passa a ser vista por muitos como perigosa para quem quer manter o *status quo* e ampliar seus privilégios de classe dominantes. O contexto de cativo é agravado pela violência e perseguição das ditaduras militares, quando muitas lideranças cristãs, agentes de pastoral e membros dos movimentos populares organizados, passam a ser presos e assassinados. Há uma campanha de difamação das CEBs. Alguns rotularam a caminhada das CEBs como comunismo infiltrado na Igreja.

Outros, porém, descobriram nas CEBs um sinal dos tempos, um dom do Espírito Santo para a Igreja converter-se e recuperar os rumos de sua vocação de sacramento do Reino e testemunho de fidelidade ao Evangelho de Jesus. Perceberam que as consequências da vivência da dimensão sociopolítica da fé, que leva ao compromisso social e ao engajamento na luta contra a opressão em busca de libertação, precisam de espiritualidade libertadora, de reflexão de fé, de discernimento do melhor caminho a seguir ou forma de agir, de apoio solidário com as vítimas.

Libanio e seus companheiros/as de grupo perceberam o valor das CEBs e sua importância para que a Igreja concretizasse seu compromisso sociopolítico na transformação deste Continente tão injusto e desigual. Notaram que estava acontecendo nova ruptura cultural, sociopolítica e eclesial, promovida por aquela que tinha acontecido no Concílio Vaticano II, quando abriram diálogo com a modernidade. Além disso, compreenderam que uma ruptura dessa natureza não se faria sem longos processos históricos, sem uma caminhada de muitos passos e conflitos, sem lideranças sendo continuamente capacitadas e comunidades proféticas, interligadas em rede, sendo alimentadas por uma espiritualidade e uma teologia libertadora.

Os grupos mencionados acima, nos quais Libanio estava profundamente vinculado, comprometeram-se com essa hercúlea tarefa: oferecer formação bíblica, teológica, pastoral, ética e sociopolítica, em nível popular e eclesial com pretensão continental e ecumênica; organizar cursos e prestar assessoria necessária para a capacitação das lideranças dos movimentos populares e pastorais sociais.

Acompanhar de perto essa caminhada irá transformar o método e criar um jeito novo de fazer teologia: fará com que a práxis libertadora, precedida por uma análise crítica da realidade e iluminada pela Palavra de Deus, ocupe centralidade no pensar teológico.

Segundo o sociólogo Pedro Assis Ribeiro de Oliveira, a significativa contribuição de Libanio para a caminhada da Igreja dos pobres acontecerá nos bastidores. Libanio, para ele:

Uma breve reflexão sobre sua contribuição para a legitimação teológica das CEBs. Ele faz parte do primeiro time de assessores cujos trabalhos até hoje são referência para sua caminhada [...]. Libanio, bem mineiramente, dedicou-se ao trabalho de bastidores: a formação dos agentes de pastoral que fazem a mediação entre as bases e as cimeiras do aparelho eclesial. Esse trabalho de articulação intelectual requer muita habilidade, tanto por ser ao mesmo tempo uma produção teórica original e uma atividade pedagógica quanto porque só pode ser feito por quem demonstra ter autoridade no assunto [...]. A formação de agentes de pastoral exige muito mais do que uma reflexão sobre a realidade vivida nas bases: exige que sempre se faça referência à realidade eclesial vivida na institucionalidade eclesial [...]. Pois é isso que Libanio faz com maestria. Quando necessário, passa da teologia para a filosofia, ou desta para a psicologia e a sociologia – que ele conhece como poucos –, de modo a evitar questões teóricas que poderiam bloquear o diálogo com seu público. Com uma dose de humor e fina ironia, diz o que precisa ser dito sem causar traumas nos seus ouvintes ou leitores [...]. [O trabalho de Libanio e de outros assessores, como Leonardo Boff, Carlos Mesters e Frei Betto] ajudam as CEBs a realizarem o desejo de João XXIII ao convocar o Concílio: “ser uma Igreja dos pobres para ser a Igreja de todos”. (OLIVEIRA, 2012, p. 135-136).⁷⁵

Para Pedro Ribeiro, a maior contribuição de Libanio para as CEBs acontecia nos bastidores, na formação dos agentes de pastoral, com o hábil trabalho de assessoria e articulação intelectual, capaz de dizer o que precisa ser dito sem causar traumas e manter o caminho de diálogo entre as CEBs e a instituição eclesial. Esse importante trabalho de bastidor, de construtor de pontes de diálogo teológico-pastoral e de mútua compreensão entre os que militam na caminhada das CEBs e os que cuidam do reconhecimento eclesial na complexa dinâmica eclesial não é tarefa simples. Mesmo abordando temas polêmicos, que desnudavam contradições evangélicas, ou seja, dizendo o que precisava ser dito, Libanio, apesar de receber, em bastidores, críticas veladas e indiretas, por parte de alguns, e de encontrar portas fechadas em conhecidos ambientes eclesiais alérgicos ou avessos à Teologia da Libertação, não sofreu nenhuma grave perseguição ou restrição à sua missão de teólogo. Com inteligência, sabedoria e bom humor, ele apresentava suas reflexões de maneira dialética. Sem se prender a tentação das posições unilaterais ou extremistas, apresentava as potencialidades e virtualidades, mas também os limites e os riscos, sempre presentes na dinâmica dos

⁷⁵ OLIVEIRA, Pedro Assis Ribeiro de. A Teologia da Libertação entre passado e futuro. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Orgs.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. Op. cit., p. 135-136.

acontecimentos, livros, posturas, ideologias, mas em diferentes intensidades. Em seguida, com honestidade intelectual e transparência, depois de afirmar o que captava como positivo e negar o negativo, ele procurava explicitar os esquemas mentais que o acompanharam e que ele percebia mover a reflexão de seus interlocutores ou a crítica de seus contraditores.

O que não está dito, pelo menos neste trecho, e que julgamos importante é a contribuição da caminhada da Igreja dos pobres na consolidação do pensar-fazer-ensinar teológico libaniano, para lapidar a sua pedagogia teológico-pastoral heurístico libertadora. A aproximação do assessor para acompanhar – escutar de perto e contemplar os passos da caminhada das CEBs, a partilha fraterna dos desafios do caminho, o sofrimento, a perseguição, a celebração das conquistas, os gestos e o jeito de celebrar a fé etc. – provoca libertação no teólogo, no intelectual servidor. Provoca exigência de compromisso ético fraterno eclesial, clareza e profundidade libertadora nas reflexões teológico-pastorais. O próprio Libanio reconhece, como uma via de mão dupla, essa contribuição:

Participamos de Encontros Nacionais das Comunidades Eclesiais de Base que ofereceram excelente material para a reflexão teológica. Assim, essa teologia crítica da realidade a partir dos pobres começou a influenciar os diferentes segmentos e setores da Igreja. (LIBANIO, 2012b, p. 10).

A reflexão teológico-pastoral é ato segundo. A fé vivida pelo povo na vida eclesial, na pastoral e na vida em sociedade é ato primeiro. A pastoral se alimenta da teologia, dizia Libanio em suas aulas de Introdução à teologia, mas também alimenta a teologia. Existe uma circularidade que enriquece. A teologia contempla a fé vivida, reflete sobre ela, oferece intelecção e horizonte de aprofundamento. Ajuda a aprofundar a fé vivida. Por outro lado, a fé vivida, de modo especial pelos pobres de Deus, questiona a coerência e corrige as abstrações e miopias do teólogo e o sentido maior de seu labor teológico. A teologia e o teólogo também precisam de libertação. O teólogo é sempre alguém encarnado em seu tempo e lugar, carrega consigo seus pressupostos socioculturais. Precisa tomar distância de si e consciência de suas ideologias. Quem trabalhou com profundidade e relevância está temática foi o jesuíta uruguaio Juan Luis Segundo, um teólogo muito caro para a formação de Libanio (SEGUNDO, 1978).⁷⁶

⁷⁶ Pela importância que as intuições deste autor tiveram na formação do método crítico de fazer e ensinar teologia de Libanio, método que leva em conta a necessidade de uma compreensão analítica da realidade na qual o teólogo está inserido e para quem ele coloca-se a serviço, vale a pena conhecer o pensamento deste autor consignado em suas obras. Aqui cito as que mais contribuíram com intuições críticas para o método pedagógico heurístico-libertador de Libanio: SEGUNDO, Juan Luis. **As etapas pré-cristãs da descoberta de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1968; Id. **A concepção cristã do homem**. Petrópolis: Vozes, 1970; Id. **De la sociedad a la teología**. Buenos Aires: Carlos Lohlé, 1970; Id. **Teologia aberta para o leigo adulto**. 1. Essa comunidade chamada Igreja. São Paulo: Loyola 1976; Id. **Teologia aberta para o leigo adulto**. 2. Graça e condição humana. São Paulo: Loyola 1976; Id. **Teologia aberta para o leigo adulto**. 3. A nossa ideia de Deus. São Paulo: Loyola 1976; Id. **Teologia aberta para o leigo adulto**. 4. Os sacramentos hoje. São Paulo: Loyola 1976; Id. **Teologia aberta para o leigo adulto**.

Que descobertas Libanio fez que favoreceram e ajudaram na criação de sua pedagogia heurístico-libertadora, de seu método heurístico libertador presentes em seu fazer teológico-pastoral?

Transição para a segunda parte:

Algumas percepções pedagógicas para “outro pensar-fazer-ensinar teológico possível”

Aqui não se trata ainda de caracterizar ou mesmo interpretar a pedagogia teológico-pastoral heurístico libertadora libaniana, objeto formal desta pesquisa. Mas, a partir de um olhar retroativo para o conjunto de seu itinerário formativo, de discernir e recolher elementos que foram sendo percebidos como fundamentais. Optou-se por falar de “percepções pedagógicas”, ainda não desenvolvidas, que foram sendo discernidas ao longo da práxis deste intelectual servidor e que servirão de tijolos para a construção de sua pedagogia.⁷⁷ O foco da atenção se volta, fundamentalmente, para o período de sua formação básica até os primeiros escritos e os primeiros anos de magistério teológico-pastoral. Ainda que na escola da vida cada pessoa está sempre em formação, julga-se que este recorte favorecerá maior compreensão histórica das grandes intuições pedagógicas de João Batista Libanio na construção de sua *Teologia Heurística da Libertação*. Sem qualquer pretensão de completude, busca-se aqui recolher aquelas intuições que foram se apresentando, ao longo da pesquisa, diretamente relacionadas com o seu singular pensar-fazer-ensinar teológico-pastoral.

No processo de ensino-aprendizagem de Libanio, que descobertas despertaram, impulsionaram ou favoreceram a criação de sua pedagogia própria ou o seu “método pedagógico heurístico libertador”?

1. A beleza e leveza de ser um eterno aprendiz

5. Evolução e culpa. São Paulo: Loyola 1976; Id. **Acción pastoral latino-americana**. Sus motivos ocultos. Buenos Aires: Búsqueda, 1972; Id. **Massas e minorias**. Na dialética divina da libertação. São Paulo: Loyola, 1975; Id. **Libertação da teologia**. São Paulo: Loyola, 1978. Alguns artigos: Id. Liberación, fe y ideología. In: **Mensaje** 208, p. 248-254, 1972; Id. Desarrollo y subdesarrollo, polos teológicos. In: **Perspectiva de diálogo** 43, p. 78-80, 1970; Id. Teología y ciencias sociales. In: **Fe Cristiana y cambio social en America Latina**. Salamanca, Sígueme, p. 285-295, 1973; Id. *Evangelización y humanización (Progreso del Reino y progreso temporal)*. In: **Perspectiva de diálogo**, nº. 05, p. 9-17, 1970; Id. Capitalismo-socialismo: crux teológica. In: **Concilium** 96, p. 776-791, 1974.
⁷⁷ Na obra “Em busca de lucidez”, Libanio oferece aos seus leitores uma concretização aplicada, em diversas temáticas, de muitas das “percepções pedagógicas” aqui elencadas. Além disso, na obra *A escola da liberdade*. Subsídios para meditar, a partir da escola inaciana, ele transforma muitas dessas “percepções pedagógicas” em verdadeira espiritualidade libertadora. Cf.: LIBANIO, João Batista. **Em busca de lucidez**. O fiel da balança. op. cit.; Id. **A escola da liberdade**. *Subsídios para meditar*. São Paulo: Loyola, 2010.

Libanio descobriu, na escola inaciana, pessoas como Lima Vaz e Oscar Müller, que lhe testemunharam que todo conhecimento humano, ainda quando elaborado ou produzido por uma pessoa, possui uma estrutura coletiva e dialogal em todas as suas etapas. O ser humano é essencialmente relação intersubjetiva, afetiva e comunicativa. Ninguém produz nada sozinho. Toda produção de conhecimento supõe um antes – conhecimentos prévios elaborados por outros que nos precedem, dos quais somos herdeiros – um durante – interlocutores para trocas de saberes, observações críticas, comprovações, reconhecimento – e um depois – acolhida, compreensão, transmissão, continuidade, evolução histórico-crítica e suprassunção. Esta compreensão está presente também no pensamento de Edgar Morin.

Quando se debruça sobre o legado deixado por Libanio, ainda que buscando fazer leitura original, isso somente é possível valendo-se de conhecimentos elaborados por muitos outros. Como explicitou-se no início deste capítulo, Libanio não apenas concebia a vida como dom, mas percebeu cedo que cada pessoa depende sempre de tantas, muitas, diferentes pessoas. Desse modo, o cultivo de algumas virtudes ou valores humanos básicos estruturantes revela-se profundamente libertador. A gratidão, a simplicidade, a humildade aprendiz, a honestidade intelectual, o senso de coletivo, a partilha dialogal, o cultivo da vida intelectual como serviço ao outro, dentre outras, neutralizam ou libertam da tentação do fechamento egoísta e da ilusão do orgulho, da presunção e da arrogância intelectual.

Libanio percebeu que a ausência do cultivo de tais virtudes ou valores suscitavam posturas empobrecedoras e desumanizantes, de modo especial nos espaços institucionais, acadêmicos, tão apequenados quando são tomados pela quimera dos fundamentalismos, pela sedução do poder, pela vaidade academicista, pelo infantilismo ciumento ante as conquistas dos pares e pela vil competição carreirista.

2. Todo conhecimento é encarnado, histórico, parcial e evolutivo

Libanio descobriu, de modo especial com Lima Vaz, com os mestres da “*Nouvelle Theologie*”, Oscar Cullmann, Michel de Certeau, Juan Luis Segundo, Hugo Assman, Carlos Mesters e tantos outros, que o contexto da produção de conhecimento possibilita e limita. Conhecer o contexto e o pretexto do autor e do leitor favorece, então, a busca de lucidez: captar a acuidade, a novidade, mas também discernir o alcance, a fronteira, o limite. Toda pessoa humana, enquanto ser histórico, está submetida a um processo evolutivo sustentado, em sua autonomia, pela graça de Deus.

Isso significa que nenhum conhecimento deve ter a pretensão de ser cabal, perene, absoluto na apreensão da verdade, ou seja, de abarcar o todo e o definitivo. Todo ponto de vista é a vista de um ponto que favorece determinadas percepções e, simultaneamente, impede outras. Mesmo que alguns pontos favoreçam maior horizonte de percepção da realidade, sempre será limitado e parcial. Essa compreensão desperta no sujeito a postura crítica da suspeita, da vigilância e da desconfiança diante das próprias produções e das alheias, das pretensões humanas de romper a tensão dialética entre o histórico e o escatológico, o já e o ainda-não que tende sempre à meta futura. Ao mesmo tempo, tal consciência crítica e autocrítica favorece um caminhar lépido e esperançado, tanto nas conquistas quanto nos fracassos. O ser humano é sempre travessia.

O mesmo pode ser dito para as instituições, tradições, textos, conceitos. Importa descobrir e explicitar o seu enraizamento histórico e acompanhar a sua trajetória evolutiva, discernir as influências recebidas e perceber as transformações sofridas, sempre conscientes da igual condição histórica de quem busca compreensão e de seu conseqüente itinerário evolutivo.

Libanio percebeu cedo a necessidade da produção de instrumentos que pudessem favorecer a formação da consciência crítica e autocrítica e o crescimento na busca de clareza dos religiosos/as, agentes de pastoral, lideranças, professores, juventudes, alunos e orientandos.

3. O senso de respeito diante do mistério do outro

Libanio descobriu, com seus mestres – Oscar Müller, Lima Vaz, Karl Rahner e tantos outros – e com a psicologia profunda, um pressuposto antropológico fundamental: cada pessoa humana é portadora de um mistério irreduzível e este não pode ser ignorado, violado, profanado ou desrespeitado sem que se pague alto preço. Aproximar-se da pessoa do outro exige profundo senso de respeito à alteridade. Caso contrário, o outro não nos dá acesso, abertura, afeto. E somente a própria pessoa, na confiança da fé ou do amor compartilhado, pode oferecer ou entregar a chave que abre a porta de sua interioridade. Tentar arrombar a porta, além de infrutífero, viola a liberdade e agride a dignidade.

Nas relações religiosas, familiares e, para o que aqui mais interessa, as relações de ensino-aprendizagem, Libanio descobriu cedo a necessidade de carregar consigo, como uma espécie de pressuposto fundamental, essa antropologia básica e que deve ser acolhida como realidade inegociável: somente na relação de confiança e de afeto se cresce como pessoa. Mesmo Deus, em sua onipotência, respeita o mistério irreduzível de cada consciência humana. Urge, portanto, desvestir-se de toda pretensão de poder ou domínio sobre o outro. No máximo

pode-se ser acolhido como referência quando, na verdade, somos todos tão somente companheiros coetâneos na jornada da vida.

4. A abertura dialogal como substrato do conhecer humano

Libanio percebeu – com o dinamismo histórico consagrado no evento do Concílio Vaticano II e, de modo especial, nos desdobramentos pós-conciliares, mas também, mais proximamente, nos embates críticos das rodas de conversa promovidas nos diversos grupos em que esteve inserido e na convivência-acompanhamento das juventudes ávidas de liberdade, reconhecimento e dignidade – as condições de possibilidade e os limites da produção do conhecimento humano. Entendeu que, enquanto práxis libertadora, a via do diálogo, fundado na escuta e no respeito, é a mais lídima. Isso porque apreendeu que o diálogo necessariamente implica, simultaneamente, dois reconhecimentos: o reconhecimento da própria identidade e dignidade e a do outro. Este duplo reconhecimento cria a condição ética básica para o início, o meio e o fim da conversa, do aprendizado mútuo e das trocas de saberes.

A práxis libertadora do diálogo implica o contínuo exercício da vigilância crítica e autocrítica. Crítica para que o outro não desconheça ou negue, mas respeite e reconheça minha identidade e igual dignidade, como também autocrítica para que eu não desconheça ou negue, mas respeite e reconheça a identidade e igual dignidade do outro enquanto outro.

5. O valor de um bom grupo de trabalho

Libanio experimentou – na dinâmica tensa e nos embates vividos nos grupos de trabalho ao longo do Concílio Vaticano II, nas repetições-orientações de estudo no Pio Brasileiro, na rica dinâmica de trabalho da CLAR, da CRB, do INP, do Centro João XXIII, dos encontros do grupo Emaús e com as juventudes, dentre outros espaços – o papel fundamental do grupo na vida humana e, de modo especial, na vida acadêmica. Quão valorosa é uma roda de conversa amiga: ser ouvido e reconhecido no direito de ter vez e voz; receber *feedback*, ponderações, questionamentos, sugestões críticas, sem qualquer gama de humilhação; retomar uma ideia, revisá-la, avançá-la ou, até mesmo descartá-la como ingênua ou míope; refazer os rumos de um projeto após as críticas e sugestões recebidas; insistir, sem teimosia infantil, numa convicção passada pelo filtro da própria consciência sem receio de ser julgado ou rotulado.

O grupo recorda a condição humana de peregrinos, caminhantes e “eternos aprendentes”, que todo conhecimento é provisório, inacabado, incompleto, coletivo e que juntos se pode cultivar dinâmicas e processos sempre abertos a novas complementações e enriquecimentos. Um bom grupo de trabalho, onde você é acolhido como membro responsável,

tem o poder de ajudar na superação de receios, ou até mesmo do medo de propor, de lançar, de sugerir, de ensaiar uma ideia nova ou um projeto original. Isso porque se sabe previamente que será acolhido, ouvido, avaliado, estimulado e não julgado, rotulado ou mesmo descartado.

É claro que em determinados tipos de grupo, com pessoas eticamente imaturas ou mesmo perversas, o sujeito do conhecimento tende a se sentir ameaçado, inseguro e amedrontado. Dificilmente ousará expor suas ideias. A não ser que seja alguém afetivamente já libertado e seguro e que viva ou carregue a experiência de grupos como os que foram descritos na trajetória de vida de Libanio.

Manter a qualidade dos grupos de trabalho, não deve ser considerada tarefa satélite ou que se possa descuidar. Ao contrário, o cultivo da transparência, do afeto e do respeito mútuo revela-se elementar.

6. A riqueza do discernimento na busca de clareza

Libanio descobriu – com o seu enraizamento na cultura mineira, com a sua entrega a um projeto de vida marcado pela experiência inaciana, por “matricular-se na escola de grandes mestres” como Lima Vaz, Karl Rahner, Juan Luis Segundo, Paulo Freire, Luiz Alberto Gómez de Souza, Pedro Ribeiro de Oliveira e tantos outros – a inesgotável potencialidade que se descortina, em termos de liberdade e criticidade, para quem aprende a cultivar a via do discernimento como busca contínua de lucidez.

Trata-se de uma opção que supõe encantamento e entusiasmo, pois atinge, dolorosamente, as raízes de nosso ser e estar no mundo. Significa dizer não à tentação das zonas de conforto de quem tem a pretensão de ter atingido a plenitude solar da verdade, da via fácil das posições extremadas, seja ela qual for, tão presentes nos unilateralismos e fundamentalismos religiosos, políticos, culturais e acadêmicos. Significa dizer sim ao esforço infundo e incansável da busca da verdade. Trata-se de assumir o esforço tenaz de trilhar os íngremes caminhos do conceito com seus itinerários semânticos, da escuta atenta dos diversos pontos de vista e, sobretudo, encorajar-se no enfrentar os abismos das ponderações, das análises dialéticas do sim e do não, do rigor simultaneamente crítico e autocrítico.

7. A lógica do poder-serviço como via de superação do poder-dominação

Libanio descobriu, fundamentalmente com o Jesus palestinese a quem se consagrou como discípulo, mas também com Inácio de Loyola⁷⁸ e os mestres amigos Franz Lennartz,

⁷⁸ Libanio compreendia os Exercícios Espirituais de Santo Inácio na perspectiva de uma verdadeira escolar de liberdade para amar e servir. Cf. LIBANIO, João Batista. **A escola da liberdade**. Subsídios para meditar. op. cit.

Oscar Müller, Lima Vaz, Paulo Freire e outros, que o poder será tentação contínua e constante na vida humana. O poder, o ter e o prazer, embora ambivalentes, serão realidades com as quais cada um precisará aprender a lidar, mantendo-se vigilantes para deixar que ocupem o proscênio, a centralidade que comanda as escolhas e deliberações. Em linguagem direta, importa cuidar para que eles não nos dominem.

Em relação ao poder, importa transformá-lo, enquanto fonte de dominação, por meio da lógica do amar, em poder-serviço. Importa assumir enquanto projeto de vida e cultivar diariamente, com a graça de Deus, a autodeterminação para amar e servir. Libanio percebeu que somente o poder de fazer da própria vida dom, de colocar-se a serviço do outro e no lugar do outro, humaniza o poder. E isso exige purificação e conquista diária, embora, não se deve descuidar de que o hábito cotidiano de amar e da postura em servir leva à virtude.

Na vida acadêmica, como também na vida familiar, sociopolítica, econômica e eclesial, quando a lógica do poder dominação se instala no coração humano os estragos são funestos e as manifestações são nefastas. Ao contrário, a lógica do poder-serviço liberta para a práxis da amizade, do amor companheiro, da solidariedade fraterna e da compaixão paciente para o que sofre ou se encontra em dificuldade.

8. A grandeza da subjetividade

Libanio percebeu, com os movimentos que precederam ao Concílio, com os mestres da *Nouvelle Théologie*, com J. Daniélou, H. de Lubac, com K. Rahner, E. Schillebeckx, com a própria dinâmica e ruptura consagrada no Concílio, que era preciso uma revolução copernicana no jeito de ser cristão, de evangelizar, de fazer teologia. Na consciência do ser humano moderno ascendeu o senso da própria autonomia, um inegável anseio de ser respeitado enquanto sujeito, de tomar decisões, de ter vez e voz, de ser tratado como interlocutor, de ter acesso às fontes, à Palavra, enfim, de participar, de ser corresponsável enquanto membro ativo da Igreja e sociedade.

Libanio paulatinamente se deixou interpelar pela incipiente teologia do laicato surgida antes do Concílio, pelo movimento bíblico, litúrgico, catequético... Percebeu, junto com João XXIII e Paulo VI, que era preciso dialogar com o mundo e não condená-lo, que a Igreja precisava repensar sua missão de sacramento do Reino e não mais apresentar-se como uma sociedade perfeita que não tem nada a aprender ou reformar-se, apenas a ensinar e ser ouvida. Em sua tese de doutorado, percebeu que não dava mais para continuar com o mesmo processo formativo nos seminários.

9. A positividade do pluralismo cultural e religioso

Libanio percebeu, com a virada do Concílio Vaticano II, com a *Nouvelle Théologie*, com K. Rahner, H. Küng, C. Geffré, João XXIII, mas também com W. Pannenberg, com O. Cullmann, Dupuis, Queiruga, Faustino Teixeira, dentre muitos outros, com a abertura e leveza dos jovens “tropeiros”, com a ruptura corajosa de Medellín, com a caminhada ecumênica da Igreja dos pobres e com tantas outras experiências, que o reconhecimento da positividade do pluralismo cultural, religioso e teológico é um sinal dos tempos. Importava cultivar discernimento e postura hermenêutica crítica na busca de clareza.

Deus Criador, com seu projeto salvífico universal, com a criatividade inesgotável de seu Espírito, de alguma forma, está sempre presente com seu amor, fazendo de tudo para chegar ao coração de seus filhos e filhas. Há princípios e valores humanos presentes em todas as culturas e tradições religiosas que precisam ser reconhecidos. Percebeu, ainda que seminalmente, que as culturas precisam ser conhecidas para serem amadas e que o processo de urbanização e as novas tecnologias contribuiriam nessa direção.

Libanio percebeu que algumas Igrejas cristãs já ensaiavam um ecumenismo prático nos estudos bíblicos, na defesa da vida em tempos difíceis durante as duas grandes Guerras Mundiais e as ditaduras militares. Que a diversidade religiosa clama por um diálogo inter-religioso fraterno. Com a consciência histórica vivida e com a secularização da Europa, não dava mais para alimentar certas ilusões do passado: um cristianismo monolítico universal, uma única Igreja institucional sob a soberania de um papa ou uma única teologia consensual. O pluralismo vai se impondo, de forma crescente, como uma realidade humana insuperável! Não se trata de relativismo, mas da própria condição humana.

10. A centralidade do pobre como lugar heurístico fundamental

Libanio percebeu, com a teologia política de J. B. Metz, com a teologia da secularização e urbana de H. Cox, com a sociologia de Peter Berger, com a ruptura da Conferência de Medellín e sobretudo com Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Clodovis Boff, Carlos Mesters, José Comblin, Frei Betto, Juan Luis Segundo, Rubem Alves, Jon Sobrino e demais companheiros e companheiras da Teologia da Libertação, da proximidade com as pessoas pobres, na caminhada das CEBs, da vida paroquial, que o pobre, mais que vítima da exclusão, e portanto um empobrecido e injustiçado, é fonte de libertação no nível pessoal, social e eclesial. Não porque o pobre seja melhor, mas porque, em sua condição de pobre, é lugar privilegiado para captar a graça, o rosto e o projeto de Deus e, portanto, fonte de libertação e

critério de verificação da qualidade e significado do conhecimento produzido e da autenticidade de sermos melhores no amar e servir.

Aproximar-se do mundo dos pobres é fonte de graça e libertação para as instituições religiosas, acadêmicas e para o pensar teológico e científico, para os intelectuais e pastores.

O pobre é fonte de libertação no nível pessoal porque seu rosto interpela acerca da própria dignidade da vida humana e a levantar a pergunta sobre Deus e seu projeto salvífico. Nesse sentido, no nível da fé, o pobre questiona sobre os fundamentos da fé cristã, sobre a compreensão da ação gratuita de Deus e de sua fidelidade amorosa. A fé do pobre, que só tem a Deus e nada mais para confiar, purifica de toda a presunção de sermos abençoados por causa do sucesso e da inclusão no sistema de mercado, da confiança na lógica da eficácia e do sucesso.

O pobre é fonte de libertação no nível social porque sua condição de pobre interpela sobre o sentido de fraternidade e justiça do Reino e revela as mazelas de nossa sociedade, que pela lógica da exclusão, os condena àquela situação. O pobre tira da falsa zona de conforto em que muitos se colocam enquanto pessoas de bem. Sua situação clama por outra justiça. Seu grito e sua luta por cidadania nos incomodam.

O pobre é fonte de libertação no nível eclesial e religioso porque expõe a nudez das hipocrisias religiosas, porque revela a incoerência de uma vida religiosa sustentada por fé ritualista, pastoral assistencialista e vinculação convencional sem conversão ao Reino da justiça e fraternidade, com pretensas fidelidades ortodoxas, mas divorciadas de orto-práxis. O rosto do pobre retira as máscaras da falsidade de muitas práticas religiosas, da inconsistência da caridade que faz dele mero objeto para anestesiar consciências, sem compromisso com a transformação das estruturas injustas da sociedade.

A opção pelo pobre liberta a religião e a teologia de sua irresponsabilidade ritualística e conceitual. O pobre interpela pela responsabilidade social de um cristianismo, por exemplo, que se pretende fundado na práxis libertadora do Jesus palestinese, acolhida como revelação do projeto salvífico universal e anúncio/testemunho do Reino de Deus presente na história, mas que comunga na mesa dos opressores. O rosto do pobre clama por responsabilidade em participar da construção de “outra sociedade possível”, fundada na práxis da justiça e do amor fraterno, na lógica do Reino. Libanio percebeu o desafio de ser cristão “num mundo de tantas crenças e tão pouca libertação”. Não se trata de anunciar a pobreza como caminho, condição social a ser buscada, mas enquanto imperativo ético que leva os discípulos e discípulas de Jesus, a irmanar-se com eles, dando as mãos, para juntos, potencializarmos as lutas contra a pobreza: “pelos pobres contra a pobreza”, rumo a uma práxis de justiça e de fraternidade dos filhos amados de Deus.

Conclusão da Primeira Parte

Constatou-se que o pensar-fazer-ensinar teologia de João Batista Libanio está muito vinculado e marcado pela vivência direta de duas grandes rupturas sócio-eclesiais: a que foi consolidada no Concílio Vaticano II, com a abertura dialogal da Igreja para com a modernidade e a percepção da necessidade de uma profunda reforma em sua autocompreensão e em sua dinâmica interna e externa, e a que foi impulsionada a partir da Conferência de Medellín, com a abertura da Igreja latino-americana para o mundo dos pobres e a percepção da necessidade de participar da transformação da estrutura da sociedade. Percebeu-se que conhecer de perto as grandes etapas estruturantes, as influências que foram decisivas em sua formação e as experiências significativas por ele vividas nesse longo processo histórico oferece pistas para melhor compreender o sentido e as características da práxis pedagógica libertadora que Libanio consolidou.

Verificou-se como decisiva a sua esmerada disposição e dedicação no cultivo da vida intelectual como via de serviço qualificado à pessoa humana e ao desenvolvimento de suas potencialidades. No contexto latino-americano de governos militares ditatoriais e de profunda desigualdade social, aproximar-se do mundo dos jovens e dos pobres, participando como intelectual orgânico de grupos comprometidos com a formação da consciência crítica e de assessoria à caminhada de fé e de luta pela vida dos pobres fez toda a diferença na trajetória de Libanio. A sua pedagogia libertadora possui, portanto, um substrato sociocultural e antropológico bem definido.

Desse modo, pesquisou-se a gênese histórica de seu pensar-fazer-ensinar teologia, atentos ao que pudesse oferecer chaves de leitura e de interpretação crítica do sentido e das características de sua pedagogia libertadora enquanto Teologia Heurística da Libertação.

No final dessa Primeira Parte da pesquisa, emergiram fortemente novas indagações: como Libanio concebia a teologia?; qual foi e como se constituiu o seu horizonte epistemológico decisivo?; como ele compreendeu, acolheu, participou e contribuiu na Teologia da Libertação?; há originalidade em seu jeito de ser teólogo da libertação?; o que vem a ser concretamente a Teologia Heurística da Libertação?; que métodos Libanio utilizava em seu pensar-fazer-ensinar teologia?; como se deu a consolidação histórica de sua pedagogia teológico-pastoral?; que influências pedagógicas foram decisivas?; que limites podem ser observados em sua Teologia Heurística da Libertação?

Na Segunda Parte da pesquisa buscar-se-á resposta para estas questões e outras que forem surgindo ao longo da pesquisa. Procurar-se-á entender e explicitar o processo de gestação, elaboração e consolidação histórica, bem como a caracterização da Teologia Heurística da Libertação de João Batista Libanio, suas positivities e seus eventuais limites.

SEGUNDA PARTE

Teologia Heurística da Libertação – THdL: conceito, caracterização e práxis

Na Primeira Parte, focou-se a atenção na explicitação da gênese histórica, procurando recuperar experiências basilares, que impulsionaram os processos mais vigorosos, e discernir influências, que, de alguma forma, foram determinantes na trajetória intelectual de João Batista Libanio. Deu-se atenção especial para compreender o despertar de sua vocação de mestre-pedagogo do pensar-fazer-ensinar teologia desde a caminhada da Igreja dos pobres e da TdL.

Agora, procurar-se-á fundamentalmente alcançar um dos principais objetivos propostos na pesquisa: demonstrar a THdL intuída a partir de conhecimentos prévios incipientes do objeto material no contexto da elaboração do projeto de pesquisa. Preconiza-se que a THdL, enquanto práxis pedagógica, esteja encarnada no conjunto do labor teológico de João Batista Libanio. Desse modo, a práxis pedagógica teológico-pastoral do autor será o principal foco de atenção. Investigar-se-á a possibilidade de se comprovar, compreender e avaliar criticamente a THdL, discernindo as suas virtualidades, bem como os seus limites. Isso será feito por meio de análise hermenêutica crítica do vasto legado deixado pelo teólogo mineiro, em confronto com os diversos testemunhos e os estudos já feitos sobre o pensamento do autor – artigos, dissertações e teses – com eventuais análises sobre a práxis teológico-pastoral e o método pedagógico deste autor.

Nesta parte da pesquisa, buscar-se-á explicitar os resultados alcançados na compreensão da teologia pastoral de João Batista Libanio e de seu pensar-fazer-ensinar teologia; sua inserção e contribuição na TdL; os métodos presentes em sua práxis teológico-pastoral; a compreensão do que seja para este autor a THdL, seus fundamentos epistemológicos, características básicas e a práxis educativa libertadora que pretendia impulsionar; e, finalmente, as suas potencialidades e limites. Em todos os passos, cuidar-se-á de explicitar as fontes que contribuíram nas investigações.

Procedeu-se, previamente, levantando-se algumas questões e as organizando de tal forma que pudessem orientar a concretização desta parte da pesquisa: como João Batista Libanio concebia a teologia e entendia a identidade e o caráter eclesial da teologia?; quais os limites de uma compreensão de teologia com identidade exclusivamente cristã e com forte caráter eclesial no contexto contemporâneo?; como se pode caracterizar o pensar-fazer teológico pastoral de Libanio?; como se deu esta inserção de Libanio na TdL? que análise Libanio faz da teologia latino-americana?; que acesso os escritos de Libanio oferecem para que

se possa entender o processo histórico inicial de inserção na nascente TdL?; que contribuições o dinamismo histórico criado pela TdL oportunizou os rumos tomados na trajetória intelectual de Libanio?; há contribuições de Libanio para a afirmação e consolidação da caminhada da TdL?; como Libanio compreendia a questão do método em seu pensar-fazer-ensinar teológico e que métodos utilizou em sua práxis teológico-pastoral?; há perspectivas distintas e um eixo estruturante em seu método de pesquisa, reflexão e produção?; que metodologias foram utilizadas pelo teólogo mineiro em seu ofício de pesquisador, escritor, professor e orientador de estudos, que juntas ajudam a delinear a sua pedagogia libertadora?; sobre a THdL, como conceituá-la, caracterizá-la e captar sua dinamicidade quando se tem presente o labor teológico-pastoral libaniano?

Serão estas questões que balizarão a pesquisa analítico-hermenêutica do legado de João Batista Libanio. Entretanto, por se perceber a centralidade do Concílio Vaticano II na teologia libaniana, uma questão transversal norteará ou suleará esta parte da pesquisa: em que medida a vivência do Concílio e os desdobramentos de Medellin, bem como a inserção do teólogo mineiro na caminhada da Igreja dos pobres e sua adesão à nascente TdL, no final dos anos 60 e início dos anos 70, favoreceram a elaboração e a maturação de seu pensar-fazer-ensinar teológico-pastoral, de modo especial nas lides de sala de aula, de orientações de estudo e no acompanhamento e formação das juventudes, dos religiosos, das lideranças cristãs e agentes de pastoral? Nos capítulos desta segunda parte da pesquisa, procurar-se-á responder às questões elencadas acima e outras que surgirem ao longo da pesquisa.

Utilizar-se-á, nesta parte da pesquisa, o método hermenêutico dialético-dialógico⁷⁹, porque se mostra eficaz para uma interpretação crítica de um conjunto complexo de dados coletados em uma pesquisa, elegendo-se e denotando-se, com o máximo de clareza possível e justificação, o lugar epistemológico definido para se empreender a leitura crítica pretendida. O marco epistemológico a partir do qual toda a análise hermenêutica da práxis pedagógica libaniana será feita será o da TdL. Esta é concebida como reflexão teológico-pastoral, crítica e esperançada, à luz da fé cristã, da revelação consignada na Bíblia, da práxis dos pobres e oprimidos em luta por libertação. Essa escolha não foi aleatória. Trata-se da práxis teológico-pastoral do teólogo mineiro, e, portanto, viés muito presente em sua pedagogia. Libanio foi um teólogo profunda e explicitamente vinculado e enraizado nos pressupostos teóricos e nas metodologias consagradas e utilizadas nesta teologia específica. A análise hermenêutica será

⁷⁹ O método dialético-dialogal foi recorrente na reflexão teológica de João Batista Libanio. Por isso, no capítulo 3 desta segunda parte da pesquisa, ao se abordar sobre o método na sua teologia pastoral, explicitar-se-á, de forma mais abrangente, o sentido e a importância deste método de investigação.

feita desde o pensar específico da ciências da religião, onde o pesquisador está inserido enquanto teólogo. A ciências da religião é concebida como um espaço de produção de conhecimento especialmente sobre o *homo religiosus* e as manifestações do fenômeno religioso plural, a partir de uma concepção epistemológica dialógica simultaneamente intra-multi-inter-transdisciplinar, da qual participam, não sem tensões, enquanto disciplinas de um complexo espectro, a antropologia, a etnologia, a filologia, a filosofia, a geografia, a história, a neurociência, a pedagogia, a psicologia, a sociologia, a teologia, dentre outras.

O que será compartilhado a seguir é o resultado analítico-hermenêutico do confronto dialético-dialogal entre o conteúdo da memória subjetiva do pesquisador que vivenciou a dinâmica pedagógica teológica de João Batista Libanio, o que foi captado nos testemunhos, estudos e críticas a ele desferidas e, especialmente, o que emerge do perscrutar direto de seu imenso legado consignado em livros, artigos, textos, entrevistas e outras formas de registro oral. Importa dizer que, por se tratar de realidade vasta e complexa, desde o início os limites estabelecidos pelo foco da pesquisa se revelaram por demais estreitos e parciais. Isso deixou imediatamente clara a necessidade de outros estudos, análises e investigações que enriqueçam e ampliem o que será contemplado nesta pesquisa.

No primeiro capítulo, procurar-se-á conhecer de perto a teologia de João Batista Libanio. O ponto de partida será a problemática conceitual presente na evolução histórica da semântica do termo teologia. Explicitar-se-ão elementos problemáticos presentes em certas concepções de teologia no contexto plural contemporâneo, de modo especial, as questões da identidade e do caráter eclesial. Inquirir-se-á, então, sobre a concepção teológica presente na práxis do pensar-fazer-ensinar teologia do autor. No segundo capítulo, aproximar-se-á da TdL enquanto horizonte analítico-hermenêutico explícito do autor. Procurar-se-á, a partir da análise dos primeiros textos do autor, após seu retorno ao Brasil, explicitar o processo de inserção na nascente teologia latino-americana. Buscar-se-á, a partir da análise de textos do autor, demonstrar que concepção ele tinha desta teologia. Além disso, preocupar-se-á em discernir as contribuições mais relevantes do autor para a TdL. No terceiro capítulo, investigar-se-á a importante questão do método utilizado pelo autor em sua práxis teológica. O conhecimento prévio e as incursões preliminares na obra do autor revelam a centralidade do método hermenêutico, embora utilizado com nuances e perspectivas próprias. Invertigar-se-á a relevância e os fundamentos desta percepção elementar e explicitar-se-ão os resultados da pesquisa. No quarto capítulo, tratar-se-á de analisar e interpretar a práxis teológico-pastoral do autor. Considera-se este um passo estruturante nesta pesquisa, pois, está diretamente relacionado com a hipótese central desta tese. Nesse sentido, no capítulo quatro buscar-se-á

conceituá-la e caracterizá-la enquanto THdL. Depois disso, explicitar-se-á o conteúdo da práxis pedagógica do autor a partir dos dois dinamismos que ela impulsiona, o do aluno-orientando e o do professor-orientador, bem como os procedimentos pedagógicos presentes nos dois dinamismos do processo de ensino-aprendizagem. No quinto capítulo, procurar-se-á explicitar e comentar as críticas desferidas contra o pensar-fazer-ensinar do autor. Em seguida, apontar-se-ão os limites percebidos ao longo da pesquisa em relação à sua THdL.

Por fim, com o objetivo de fazer uma transição para a terceira e última parte da pesquisa, abordar-se-ão as influências decisivas para a trajetória pedagógica do autor. A primeira, Paulo Freire, porque se mostrou mais presente na primeira fase do autor e muito ligada à emergência da TdL. A segunda, Edgar Morin, porque se revelou mais presente a partir da virada do milênio, quando o autor se defrontou com os impactos da pós-modernidade e procurou responder aos novos desafios provocados no processo de ensino-aprendizagem. Explicitar estas duas influências visíveis na práxis pedagógica do autor se revela importante neste momento da pesquisa em que se pretende verificar a hipótese de se explicitar um Método Pedagógico Heurístico Libertador da práxis pedagógica teológica do autor e que possa ser disponibilizado para professores-orientadores e alunos-orientados em ciências da religião, como também em outros campos do saber.

O que vem a ser a Teologia Heurística da Libertação? A resposta a esta questão será desenvolvida ao longo dos capítulos da Segunda Parte da pesquisa. Para isso, há uma pergunta prévia que deve ser respondida: qual a concepção de teologia presente no pensar-fazer-ensinar teologia de João Batista Libanio?

Capítulo 1. Aproximação à complexidade da teologia de João Batista Libanio

A concepção de teologia pastoral consagrada no Concílio Vaticano II, principalmente a que está consignada na Constituição Dogmática *Lumen Gentium* e, sobretudo, na Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, a reflexão sistemática de Karl Rahner e de seus pares, os grandes nomes da teologia europeia moderna que estavam diretamente envolvidos na concretização do Concílio, forjaram o substrato epistemológico, no sentido de base, do pensar teológico libaniano. Trata-se de uma postura que procura constantemente refletir sobre a dinâmica dos acontecimentos presentes em busca de clareza na compreensão dos fatos contemporâneos. Tudo realizado à luz da fé, da esperança e da tradição cristã, mas com postura de abertura, escuta aprendiz, discernimento dialético em diálogo com a cultura contemporânea e suas múltiplas

linguagens, gramáticas e abordagens. A Teologia da Libertação, enquanto reflexão teológico-pastoral da práxis dos pobres, oprimidos e excluídos, em busca de libertação, e a decidida aproximação afetiva da Igreja dos pobres, das Comunidades eclesiais de base – CEBs, das pastorais sociais, dos movimentos populares e do instrumental sócio-analítico marxista mudaram o viés, o foco e o horizonte de compreensão libaniano da natureza, da identidade e do papel do teólogo, da própria teologia e da Igreja.

A teologia, purificada pelas duas rupturas socioculturais e eclesiais – expressas simbolicamente pelo Concílio Vaticano II e Medellín (LIBANIO, 1981, p. 9-194) e consciente dos graves conflitos sociais (LIBANIO, 1982, p. 11-241) – é o principal lugar epistemológico que oferece as chaves de compreensão da práxis pedagógica de João Batista Libanio, enquanto cristão, pesquisador, pensador, escritor, professor, orientador, assessor, conferencista, religioso e presbítero. Mostra-se, então, importante explicitar o processo histórico-evolutivo e a estrutura fundamental de como ele concebeu, aprofundou e modificou a sua compreensão de teologia pastoral e o modo como nela atuou.

Qual a etimologia do termo teologia e que evolução semântica sofreu?

1.1 Análise prévia do conceito de teologia e desenvolvimento semântico do termo

Em suas aulas, orientações, conferências e escritos, Libanio gostava de enfatizar que não se deve descuidar da importância da semântica, enquanto estudo do significado das palavras, pois, “*toda palavra paga tributo à sua etimologia*” e, por maior que seja a sua evolução e transformação histórica, pode-se reconhecer que, “é possível libertar-se dela, mas sempre permanecerão resquícios e marcas de sua origem. Os genes do pai e da mãe acompanham o filho mesmo quando este grita sua independência” (LIBANIO; MURAD, 2014, p. 58).

O termo “teologia”, antes de qualquer debruçar diacrônico, etimologicamente é composto de dois outros termos que demarcam a sua natureza: *theós* + *logía*. O vocábulo teologia resulta do amálgama desses dois termos “Deus” e “ciência” e denota, portanto, uma palavra, um discurso, um saber, uma ciência ou um conhecimento, produzido pelo homem, de ou sobre Deus.

No livro “Introdução à Teologia”, obra didática pensada diretamente para neófitos estudantes de teologia, João Batista Libanio e Afonso Murad oferecem síntese, com riqueza de informações lexicográficas, das inúmeras transformações de aceção que o vocábulo teologia sofreu e muitos de seus diferentes usos ao longo da história. Isso ajuda de modo substantivo no processo inicial de inteligência da palavra. Com perspectiva explicitamente cristã, os autores

acompanham o complexo itinerário histórico-semântico do termo. Recuperam tradições longevas, fincadas no solo da cultura grega, e o lento processo de apropriação cristã hegemônica do uso do vocábulo teologia. Com isso, eles revelam a grande diversidade de usos que foram se perdendo e outros que foram sendo explorados, até a afirmação da sua definição cristã moderna enquanto reflexão crítica e sistemática sobre a intelecção da fé e sobre as diversas realidades da vida discernidas à luz da fé. Os autores, pelos limites que se propuseram, não apontaram qualquer uso do termo por outras tradições religiosas não cristãs (LIBANIO; MURAD, 2014, p. 59-64). No entanto, é possível explicitar a concepção cristã do que está conotado no termo teologia que eles assumem: trata-se de um tipo específico de saber ou conhecimento que nasce da fé na revelação de Deus, que se alimenta desta fé e que se volta para iluminar, interpretar e aprofundar a vivência desta fé.⁸⁰

Embora Libanio e Murad reconheçam que “no nível do discurso religioso e espontâneo, ao dar a razão de sua fé a si mesmo e aos outros”, haja certa “teologia espontânea, popular”, consideram tratar-se, a teologia, de uma “reflexão crítica e sistemática sobre a intelecção de fé”, que tem uma tradição “técnica”, um “processo de produção” consolidado, daí que seja uma reflexão crítica e sistemática “elaborada segundo as regras próprias do discurso teológico”, regras que são “estabelecidas e reconhecidas”. Enquanto traduz uma realidade vivida, esperançada e que se problematiza, a teologia se renova pela experiência atual de fé das pessoas, quando esta é “provocada pelas perguntas levantadas pela realidade e pela existência” e concretiza reflexões novas, em linguagem e horizonte cultural contemporâneo. Por isso a teologia não deve ser entendida simplesmente como memória de uma revelação acolhida em um passado remoto, e que é vivida de um modo pronto e definitivo. A teologia não é sinônimo de reflexão sobre uma revelação divina acabada e fechada, destinada a ser aceita e assimilada, com linguagem e recursos estratégicos que são utilizados pelas novas gerações ao longo do tempo. Ela é também e se faz companhia, enquanto memória viva que ilumina, interpela e se atualiza. Ela é e se faz fonte de novas utopias para a caminhada da fé rumo à construção de um futuro iluminado e fecundado pelos valores e princípios desta fé.⁸¹

Nesse sentido, a teologia está sempre em construção, enquanto realidade incompleta e inacabada. Seu conteúdo, consagrado como tradição, carece de ser continuamente relido,

⁸⁰ Aqui não se trata da explicitação da compreensão de teologia que Libanio professou e trabalhou enquanto teólogo latino-americano da libertação e professor de teologia sistemática, mas tão somente da compreensão geral do que está conotado no termo teologia. Compreensão do conceito e natureza da teologia encontra-se desenvolvida na última versão atualizada do livro didático citado. Cf.: LIBANIO, João Batista; MURAD, Afonso. **Introdução à Teologia**. Perfil, enfoques, tarefas. São Paulo: Loyola, (9ª edição revista e ampliada), 2014, p. 54-98.

⁸¹ Para aprofundar esta concepção de teologia sugere-se o livro do teólogo Bruno Forte: FORTE, Bruno. **Teologia como memória, companhia e profecia**. São Paulo, Paulinas. 1991.

repensado, reinterpretado e, por isso, alimentado por meio de novas reflexões e criativas possibilidades. Trata-se de um processo hermenêutico e dialético contínuo do qual se exige dupla fidelidade do teólogo: à tradição viva preciosamente guardada e zelada – no caso da teologia cristã o que está consignado na Bíblia é assumido como fonte primeira e critério de discernimento – e ao contexto contemporâneo do teólogo, sobre o qual e para o qual ele exercita o seu pensar-fazer-ensinar teológico. Este processo é vivido em contínua tensão fecunda entre a tradição de sabedoria teológica já reconhecida e as provocações surgidas diante das novas perguntas que brotam da realidade vivida à luz da fé ou que coloca em questão a credibilidade e fecundidade da fé transmitida e acolhida.

Os autores afirmam que “no centro da teologia está o mistério de Deus”, por isso ela “trata de Deus, mas mediada pela fé, pela acolhida de sua Palavra, que, por sua vez, nos vem comunicada pela revelação transmitida na Igreja – escrita, vivida, pregada, celebrada, testemunhada”. Para eles, “a teologia nasce da fé da comunidade e orienta-se para a fé”, ciente de que “a fé termina em Deus e não nos enunciados a respeito de Deus”. Isso porque “a fé constitui a base insubstituível da teologia”, “não há teologia sem fé”. Sendo assim, “o ato de teologar consiste em refletir sobre a fé”, “a teologia, como ato do teólogo, reflete sobre a fé” e “o teólogo, mais que um ativo perscrutador de Deus, é alguém que se sente capturado por Ele. Percebe-se antes movido por um coração que deseja aproximar-se do Absoluto, porque Ele o seduziu, o atraiu”. Desse modo, para eles, trata-se de uma “teologia orante, feita de joelhos, diante do maravilhoso mistério de Deus” (LIBANIO; MURAD, 2014, p. 54-64).

Como Libanio entendia a identidade e o caráter eclesial da teologia?

1.2 Algumas questões em torno da identidade e do caráter eclesial da teologia

Segundo Libanio e Murad, distinguem-se dois caminhos no movimento interno da teologia. E estes revelam as dimensões comunitária e eclesial, bem como a Igreja como o autêntico lugar da teologia. Isso está muito presente na concepção que os dois confessam. Segundo eles, no primeiro movimento, aquele que parte “do teólogo que vai construindo a teologia até chegar a seu objeto fundamental – Deus”. Para que tal itinerário aconteça a fé transmitida pela Igreja é considerada mediação necessária. No segundo movimento, aquele que parte “da fonte mesma da teologia – Deus – até chegar ao teólogo”, nota-se igualmente a necessidade da mediação da fé transmitida pela Igreja. Isso significa, segundo eles, que “nos dois casos a Igreja intermedeia os dois parceiros fundamentais: Deus e o teólogo”. Em outras

palavras, “o primeiro encontro do nascer da teologia realiza-se entre o teólogo e sua fé vivida numa comunidade” (LIBANIO; MURAD, 2014, p. 64-67).

Na citação abaixo percebe-se explicitamente o caráter eclesial desta concepção cristã de teologia, pois quando refletem sobre a fé do teólogo afirmam que ela:

não lhe aparece desde o início como posse sua. Antes, recebe-a da Igreja e a vive na Igreja. A Igreja está na origem e no lugar de sua reflexão. Fora dela não há sentido em refletir sobre essa fé que ele tem. Romper com a Igreja seria também romper com essa fé. Justificar essa ruptura já não seria teologia cristã, mas contrateologia [...]. A teologia cristã não pode ser pensada fora da vivência comunitária, no sentido de lugar de realização e de destino último. A teologia elabora-se no interior da comunidade e em vista de sua fé. O indivíduo nutre-se dela como membro da comunidade. Todo teólogo elabora suas reflexões como membro da Igreja. (LIBANIO; MURAD, 2014, p. 65).

Aqui cabe discernimento. De fato, na perspectiva e dinâmica de certa teologia cristã, católica ou não, o seu enraizamento eclesial é explícito e concreto. Mas isso pode ser generalizado? Uma distinção pode ser feita. Uma coisa é afirmar que todo teólogo é pessoa de fé e que, enquanto teólogo cristão, ele geralmente é membro da Igreja ou está comprometido criticamente com a caminhada da Igreja em sua busca de fidelidade ao Evangelho anunciado e testemunhado por Jesus e seus seguidores. Outra é afirmar que todo teólogo seja, de fato, membro participante da dinâmica interna da vida da Igreja. Além disso, a vinculação entre teologia e Igreja assume graus e matizes muito distintos em sua concretização. O mesmo pode ser dito da relação de autonomia entre teologia e magistério eclesial.

Atualmente revela-se problemático apresentar uma concepção que, sem mais, vincula imediatamente a comunidade de fé, portanto a dimensão comunitária de toda teologia, e a dimensão eclesial, ou seja, tendo a Igreja como lugar da teologia e a condição para que se exerça seja a de ser ele membro da Igreja. Há teólogos, como Edward Schillebeeckx⁸², que ampliam a compreensão de Igreja a ponto de preferirem falar de Reino e de mundo. Nesse sentido, não haveria revelação, fé, salvação, religião e, portanto, teologia, fora do Reino de Deus, da humanidade e do mundo. Conforme a compreensão de Igreja, por exemplo, a que foi consagrada no Concílio de Trento, no Concílio Vaticano I e mesmo no horizonte de inverno pós-Vaticano II, caracterizado por João Batista Libanio como “volta à grande disciplina”, surgem inúmeras dificuldades para se pensar a relação entre Igreja e teologia. Primeiro, quando a teologia passa a se colocar como disciplina constitutiva do espectro multidisciplinar das ciências da religião. Segundo, quando ela assume feição pública, de um modo distinto do modo

⁸² Cf. SCHILLEBEECKX, Edward. **História humana: Revelação de Deus**. São Paulo: Paulus, 1994, p. 21-23. Vale a pena conhecer também, do mesmo autor, Id. **Jesus**. A história de um vivente. São Paulo: Paulus, 2008.

como já havia estado no seio da universidade, sendo esta concebida como mera extensão do território de jurisdição eclesiástica. Trata-se, na verdade, da questão da submissão do pensar-fazer-ensinar teológico e de seu controle pela instância de poder do magistério desta Igreja.⁸³ Terceiro, surgem questionamentos e dificuldades na aceitação de determinada compreensão da dimensão eclesial da teologia, quando se constata o perfil de aluno egresso dos cursos de teologia, cujos interesses predominantes se estendem muito além da simples preparação para o exercício de ministério presbiteral ou laical na ação pastoral da Igreja.⁸⁴

Não obstante a isso, na prática, Libanio sempre se mostrou consciente da necessidade de se tomar distância e refletir sobre a identidade, a função e a autonomia crítica do pensar-fazer-ensinar teológico. Em relação ao papel crítico da teologia, seja diante do magistério eclesiástico, seja diante das dinâmicas internas do cristianismo, o teólogo mineiro tem análises críticas contundentes em relação às deturpações ou aos abusos de poder clerical, aos conflitos de teólogos, que sofreram intervenção ou condenação por parte magistério eclesiástico. A título de exemplo, evoca-se as críticas que fez em defesa da legitimidade da teologia de Gustavo Gutiérrez e de Leonardo Boff (LIBANIO, 1984, p. 345-352)⁸⁵, as críticas duras que fez sobre os riscos da tentativa de reconstrução da identidade cristã católica tridentina ou do Vaticano I após o Concílio Vaticano II, que estão consignadas na obra “A volta à grande disciplina” (LIBANIO, 1993, p. 107-178) ou ainda as críticas que fez quando saiu em defesa da legitimidade da teologia latino-americana diante de certas declarações do magistério romano sobre a Teologia da Libertação, no livro “Teologia da Libertação. Roteiro didático para um estudo” (LIBANIO, 1987, p. 232-251). Sobre as atitudes intelectuais de Libanio, presentes em seu singular pensar-fazer-ensinar teológico, o teólogo jesuíta Geraldo De Mori enfatizou o

⁸³ Para aprofundar sobre os conflitos históricos entre teologia e ciências da religião e de teologia cristã e eclesiástica e teologia pública, veja: FARIA, Paulo Antônio Couto. **Teologia e ciências da religião no panorama acadêmico brasileiro em diálogo com Paul Ricoeur**. Tese (Doutorado) – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, 2016; SOARES, Afonso Maria Ligorio. A teologia em diálogo com a ciência da religião. In: USARSKI, Frank. (org.). **O espectro disciplinar da ciência da religião**. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 281-306; Id. Ciência da religião aplicada à teologia. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, FRANK. (Orgs.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas/ Paulus, 2013, p. 649-661; GROSS, Eduardo. Considerações sobre a teologia entre os estudos da religião. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil**. Afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 323-346; TEIXEIRA, Faustino. O lugar da teologia na(s) ciência(s) da religião. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil**. Afirmação de uma área acadêmica. op. cit., 2001, p. 297-322; Id. Ciência da religião e teologia. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, FRANK. (Orgs.). **Compêndio de ciência da religião**. op. cit., 2013, p. 173-183.

⁸⁴ A título de exemplo, acesse a pesquisa feita com os alunos egressos dos cursos de filosofia e teologia da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE. Disponível em: <https://faje.edu.br/egressos/documentos/Pesquisa%20dos%20Egressos2018.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

⁸⁵ Artigo contundente de Libanio, publicado na revista da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – Faje: LIBANIO, João Batista. Teologia e símbolo: a propósito dos casos Gutierrez e Boff. In: **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, v. 16, n. 40, set./dez., (1984), p. 345-352.

quanto muitos ficavam impressionados “com a agudeza crítica de suas análises sobre a Igreja”, mas, ao mesmo tempo, sem que ele perdesse “o sentido de pertença, que lhe era tão visceral” (DE MORI, 2014, p. 575).

Na mesma direção, a postura de abertura e profundo respeito aos seus alunos e orientandos oriundos de outras denominações cristãs ou sem qualquer vínculo eclesial, aos que divergiam de seu pensamento ou no diálogo crítico que travava com as reflexões advindas de correntes teológicas diferentes da que ele se reconhecia e da própria ciências da religião, corroboram esta percepção. Mais do que isso, muitos reconhecem que Libanio, mesmo tendo situado seu pensar-fazer-ensinar teológico no seio da Igreja católica, contribuiu de forma direta e indireta na formação de teólogos e teólogas, que hoje produzem teologia pública no âmbito da ciências da religião, ou seja, produzindo reflexão crítica e sistemática de fé, no interior do espectro multidisciplinar da ciências da religião, tendo como interlocutores críticos diretos cientistas, homens de fé ou não, oriundos das mais diversas ciências e da própria filosofia.

Isso se deve ao modo como assumia o aspecto eclesial da teologia como uma realidade muito distinta de qualquer postura de subserviência ao poder clerical. Libanio assumiu postura de comprometimento direto e empenhou-se pedagogicamente com a formação da consciência crítica dos estudantes, agentes de pastoral, lideranças cristãs, religiosos/as, presbíteros e, até mesmo, bispos. Conforme suas próprias palavras sobre o âmbito de atuação da teologia:

Evidentemente, isto não significa que seu pensar [da teologia] se restrinja unicamente aos problemas internos da Igreja. A Igreja existe em vista do mundo. E a teologia, ao situar-se dentro da Igreja, assume esta vocação de serviço a todos os seres humanos, a fim de oferecer-lhes elementos de verdade em vista de sua libertação. A verdade de Deus liberta (Jo 8, 32). A dimensão eclesial da teologia não lhe impõe peias, mas antes açula-a a lançar-se, de maneira responsável e ousada, a pensar a revelação no meio das turbulências da história humana. (LIBANIO; MURAD, 2014, p. 66).

Há muitas maneiras de compreender a identidade, o caráter eclesial e a função da teologia. No contexto atual, algumas são mais problemáticas do que outras. Libanio conseguiu produzir uma teologia com identidade eclesial marcada pela abertura multi e interdisciplinar, dialógica e profundamente atenta aos desafios e urgências da contemporaneidade, ciente de que a função social universal da teologia é colocar-se a serviço de todos os homens e não apenas dos cristãos católicos ou dos problemas internos do cristianismo católico.

Quais os limites de uma compreensão de teologia com identidade exclusivamente cristã e forte caráter eclesial no contexto contemporâneo?

1.3 Reflexões críticas em torno de certa compreensão cristã de teologia

Para explicitar a importante e necessária discussão no contexto atual, dos limites de certa concepção de teologia que reserva este termo exclusivamente à experiência cristã, elegeu-se o conceituado “*Dicionário crítico de teologia*”, dirigido por Jean-Yves Lacoste. Isso porque, já no prefácio desta volumosa obra, assim define o seu objeto, ou seja, sobre o termo “*teologia*”:

pelo que se entende, em um sentido restrito que é também um sentido preciso, o conjunto de discursos e doutrinas que o cristianismo organizou sobre Deus e sobre sua experiência de Deus. Há outros discursos sobre Deus, e a teologia foi, muitas vezes, a primeira a defender sua racionalidade. Assim, ao reservar um termo para designar uma prática (historicamente circunscrita) do *logos* e um apelo (historicamente circunscrito) ao nome de Deus, não pretendemos negar a existência e a racionalidade de outras práticas e de outros apelos – pretendemos apenas usar o termo “teologia” para nomear os frutos de certa aliança entre o *logos* grego e a reestruturação cristã da experiência judaica. Pelo fato de falar a filosofia também sobre Deus, raramente se segue que seu interesse seja teológico, no sentido fixado. Porque o judaísmo pôde estabelecer o que tinha de mais rico para dizer, sem pilhar a herança teórica da Antiguidade clássica, é igualmente improvável que suas doutrinas precisem ser chamadas teológicas. Pode-se também admitir que a *Kalam* islâmica obedeça a regras de estruturação bastante originais para que seja inútil, a não ser admitindo certa imprecisão, batizá-la como “teologia islâmica” (LACOSTE, 2014, p.9).

No verbete “teologia” do “*Dicionário crítico de teologia*”, publicado originalmente em 1998, quando se acessa a rica evolução histórico-semântica do termo e percorre-se seu itinerário depara-se com uma realidade plural, polissêmica e complexa de significações. Diante da crescente influência sociopolítica e cultural do cristianismo na história do Ocidente, o termo teologia passa por longa e crescente apropriação cristã do léxico originalmente grego, e desde então, emerge sua compreensão de um lugar marcadamente eclesial (LACOSTE, 2014, p. 1707-1716).

Mais recentemente, diante do crescimento da cultura secularizada e pluralista e do reconhecimento social do estado laico, percebe-se paulatino deslocamento da teologia de um ambiente estritamente eclesiástico para o espaço público autônomo. Nota-se conseqüentemente crescente afirmação de outra forma de presença da teologia no espaço universitário, com cada vez maior autonomia em relação ao poder eclesiástico, sobretudo, a partir do advento e afirmação das ciências da religião e de um processo contínuo de repensar a identidade e a própria função da teologia na universidade e na sociedade. Esse processo não acontece isento de dificuldades devido às muitas suspeitas por parte de muitos cientistas diante da memória de práticas de controle eclesiástico autoritário no passado.

No “*Dicionário crítico de teologia*” mencionado acima, a teologia é compreendida basicamente enquanto sabedoria experiencial do *logos*, vivida na fé e pela fé (“*sapientia*”) e saber especializado em discurso rigoroso e ciência específica (“*scientia*”), seja do próprio

mistério divino, seja da história da fé vivida, seja da própria condição humana de ser radicalmente aberto para a Transcendência, heurístico, hermenêutico e produtor de inteligência e inteligibilidade de suas vivências religiosas, de linguagem crítica da inteligência da fé. E, ao que tudo indica, refere-se como realidade exclusivamente suscitada pela fé cristã (LACOSTE, 2014, p. 1707-1716).

Digno de nota é que este conceituado Dicionário, produzido por uma universidade francesa, no desenvolvimento do verbete “teologia”, assinado pelo próprio autor organizador, praticamente não se menciona e nem se refere a qualquer contribuição original da TdL. Em um breve verbete específico para a TdL, assinado por John Milbank, a obra citada apresenta uma avaliação crítica que pode ser caracterizada, como generalizante e com uma descrição pouco didática e quase caricatural, distante de uma autêntica compreensão da originalidade desta importante corrente teológica. Apesar de se pretender fundamentado em obras importantes da teologia latino-americana, que são elencadas no final do verbete, não se faz qualquer menção de consulta a um compêndio ou dicionário especializado desta teologia, que na data do lançamento de sua primeira versão já tinha caminhado bastante consolidada para além de suas críticas na comunidade científica e dos entraves eclesiais, hoje cada vez menos impactantes e significativos.⁸⁶

Posturas como esta, assumida por este “*Dicionário crítico de teologia*”, criam muitas barreiras e dificuldades para se pensar a emergência de outra compreensão e de outra percepção possível de teologia enquanto realidade não restrita à teologia cristã convencional. Dito de outra maneira, não se reconhece compreensão de teologia fundada em outro paradigma religioso enquanto algo distinto ou mais amplo que os limites específicos, hegemonicamente praticados ao longo da história ocidental, da teologia cristã. Diante do que foi constatado, quando se tem presente o crescente reconhecimento epocal de um irreversível pluralismo cultural e religioso, inclusive, com crescente atenção para as influências advindas do Oriente, para as contribuições suscitadas pelas tradições religiosas não cristãs, surgem diversas questões que reclamam por reflexão crítica e pesquisa. Em outros solos distintos da tradição cristã, não se brotam teologias? Por exemplo, não se deve reconhecer a existência de teologias judaicas e muçulmanas? Não é legítimo reconhecer a existência de teologias bantus, budistas, hindus, xamânicas, dentre outras? Neste Dicionário, não há qualquer referência à Teologia da Harmonia asiática, à Teologia da Inculturação africana, à Teologia Pública, à Teologia do Pluralismo, a qualquer

⁸⁶ A título de exemplo, ELLACURÍA, Ignacio; SOBRINO, Jon (Orgs). **Mysterium Liberationis**. Conceptos fundamentales de la teología de la liberación. San Salvador: UCA ediciones/ Madrid: Editorial Trotta, 1990, sendo que o Dicionário tenha sido lançado em 1998.

teologia não cristã. Ele até apresenta um verbete de Teologia das Religiões, mas, infelizmente, diríamos, em perspectiva marcada por certa tendência ao exclusivismo cristão.⁸⁷ Aqui levantou-se simplesmente a problemática de uma teologia não cristã, mas sem pretender-se mais do que isso por não se tratar de objeto desta pesquisa. Entretanto, tal questionamento revela-se importante à medida que se está situado em um contexto marcadamente cristão e esta pesquisa debruçar-se sobre a pedagogia libertadora de um teólogo latino-americano, assumidamente cristão, e que produziu sua teologia no seio do cristianismo católico.

No contexto atual de reconhecimento do pluralismo cultural e religioso, a releitura e ressignificação da definição clássica anselmiana de teologia, a *fides quaerens intellectum*, a fé vivida que, pela própria condição humana de *homo sapiens sapiens* e *homo religiosus*, busca inteligência, compreensão e inteligibilidade, conduziria certamente a considerar a plausibilidade de se acolher outras experiências de fé e, portanto, a legitimidade de outras teologias possíveis. Mais ainda quando se tem presente que o cristianismo se autocompreende vocacionado a se concretizar enquanto mediação histórico-sacramental, um testemunho-anúncio de um projeto salvífico universal de Deus, captado na vida, nos ensinamentos e práticas de Jesus de Nazaré. Neste projeto, Deus quer fazer chegar a si mesmo e o seu amor gratuito a todos os homens e culturas. Neste caso, as outras religiões não seriam também elas mediações históricas significativas para que Deus possa entrar em comunhão com os seres humanos sem qualquer enraizamento na ou a partir de uma explicitação direta da fé cristã?⁸⁸

Por razões que se tornarão translúcidas ao longo do desenvolvimento desta tese, opta-se por outra concepção de teologia. Uma reflexão crítica, dialógica, esperançada e sistemática, à luz da fé e da tradição religiosa confessada, sobre os desafios e urgências da contemporaneidade de quem reflete. Uma atividade racional que procura seguir, dentro dos limites de sua lógica e métodos próprios, os parâmetros das outras ciências modernas. Sem abrir

⁸⁷ Depois destas observações críticas, teve-se acesso a um artigo do saudoso professor Afonso Soares que as corrobora e, de certa forma, vai além delas. Para uma crítica à concepção estreita de teologia consignada neste dicionário e suas consequências, sugere-se a leitura do artigo mencionado: SOARES, Afonso Maria Ligorio. A teologia em diálogo com a Ciência da religião. In: USARSKI, Frank (Org.). **O espectro disciplinar da ciência da religião**. op. cit., p. 281-306.

⁸⁸ Para aprofundar o lugar e o papel da teologia na universidade sugere-se a obra resultante de um importante Congresso sobre esta temática: NEUTZLING, Inácio (Org.). **A teologia na universidade contemporânea**. São Leopoldo: Unisinos, 2005; Id. Ciência e teologia na universidade do século XXI: possibilidades de uma teologia pública; algumas abordagens. In: CAVALCANTE, Ronaldo; VON SINNER, Rudolf (Orgs.). **Teologia pública em debate**. São Leopoldo: Sinodal/ EST, 2011, p. 11-36; para aprofundar o lugar e o papel da teologia pública, sugere-se: TRACY, David. **A imaginação analógica**. A teologia cristã e a cultura do pluralismo. São Leopoldo: Unisinos, (Coleção Theologia Publica), 2006; VON SINNER, Rudolf. Teologia pública no Brasil: um primeiro balanço. In: **Perspectiva Teológica**, v. 44, n. 122 (2012), p. 11-28; para aprofundar o lugar e o papel da Teologia da Libertação, sugere-se: LIBANIO, João Batista. **Teologia da Libertação**. Roteiro didático para um estudo. op. cit., 1987.

mão de sua singularidade e especificidade, trata-se de uma reflexão crítica que se mostra, como outros campos do saber, apta a fincar suas raízes e contribuir, de forma significativa e de modo próprio, no dinamismo da produção de conhecimento de qualquer universidade moderna e se colocar, eticamente, a serviço da sociedade na busca de maior compreensão da vida e do bem viver.

A teologia, ao assumir feição pública, para além das desconfianças e suspeitas alimentadas pela memória de certas práticas restritivas, controladas e submissas às instâncias de poder magisterial institucional da religião, pode ser concebida enquanto uma disciplina acadêmica, com contribuição significativa, nas interlocuções intra-multi-inter-transdisciplinares próprias do espectro da ciências da religião. Não obstante críticas cada vez menos convincentes, muitos teólogos e teólogas atualmente se reconhecem, desde o seu pensar-fazer-ensinar teológico, simultaneamente domiciliados e enraizados, na teologia e na ciências da religião. A afirmação categórica da incompatibilidade entre teologia e ciências da religião demonstra não produzir avanços e nem frutos para ambas. Para autores e autoras que compreendem e situam a teologia, legítima, embora não exclusivamente, enquanto reflexão crítica, acadêmica e de caráter público⁸⁹, fora do estrito âmbito privado intraeclesial e magisterial, esta é concebida e praticada enquanto disciplina acadêmica e, nestes tempos de exigências de produção de conhecimento intra-multi-inter-transdisciplinar, com dinâmica radicalmente aberta e profundamente dialogal. Desse modo, ela vai ao encontro e promove diálogo profícuo com o mundo acadêmico, desafiando-se inclusive a compor, de forma original e criativa, o espectro multidisciplinar da ciências da religião.

Como se pode caracterizar o pensar-fazer-ensinar teologia de João Batista Libanio?

1.4 Aproximação ao pensar-fazer-ensinar teologia de João Batista Libanio

O pensar-fazer-ensinar teológico de João Batista Libanio, embora situado e, por opção pessoal, visceralmente irradiado desde o âmbito cristão intraeclesial, produziu uma teologia pastoral que não pode ser definida ou compreendida, sem mais, como eclesiástica e magisterial. Utilizando palavras de Clodovis Boff, consagradas em suas obras clássicas sobre o método

⁸⁹ Dentre estes pode-se mencionar, entre os brasileiros e brasileiras, os nomes de alguns, de cujos textos já se teve acesso: Afonso Murad, Afonso Soares, Alonso Gonçalves, Alzirinha Souza, André Musskopf, Carlos Cunha, Cláudio Ribeiro, Faustino Teixeira, Fernando Altimeyer, Francisco Aquino Júnior, Geraldo De Mori, Gilbraz Aragão, Ivone Gebara, Leonardo Boff, Luiz Carlos Susin, Luiza Tomita, Marcelo Barros, Maria Clara Bingemer, Nancy Cardoso, Paulo Agostinho, Roberlei Panasiewicz, Solange do Carmo, dentre tantos outros.

teológico (C. BOFF, 1978, p. 37-231; C. BOFF, 1998, p. 17-27), Libanio construiu, tanto no nível acadêmico quanto pastoral, um pensar-fazer-ensinar teológico radicalmente aberto para a vida, dinâmico, dialogal. Sua reflexão se mostrava capaz de teologizar os mais diversos acontecimentos, de transformar em teológico até o que, para muitos, não se mostra imediatamente teológico. Fazia isso em todos os setores e recônditos da vida humana e do cotidiano na complexa realidade contemporânea. Tudo para ele poderia ser refletido à luz da fé e ser colocado a serviço da humanidade. O olhar perspicaz do teólogo mineiro se mostrava atento aos desafios e urgências da problemática globalmente humana e do mundo em que vivemos. Por meio do discernimento e da reflexão crítica, conseguia, com desenvoltura e maestria heurística, com abertura e simpatia, equilibrar dialeticamente a acolhida das indagações humanas fundamentais, as contribuições advindas das mediações analíticas “*sub specie temporis*” e as singularidades brotadas da reflexão teológica “*sub specie aeternitatis*” consignadas na rica Tradição cristã. Desse modo, seu pensar-fazer-ensinar teológico brotava de inúmeras e contínuas interlocuções multi-inter-transdisciplinares, sempre à luz da universalidade particular da fé cristã, e produzia um conhecimento significativo e pertinente com pretensões de despertar a consciência crítica e iluminar a dinâmica da vida. Iluminar de um modo muito mais amplo que o de uma estreita destinação pura e exclusivamente religiosa, cristã e católica. Não que Libanio não tratasse das questões internas e específicas da dinâmica eclesial católica, mas os horizontes de sua reflexão teológico-pastoral alcançavam a problemática humana universal, sempre atenta em desnudar criticamente as ideologias e os mecanismos dominantes e suas lógicas opressoras e excludentes.⁹⁰

Evoca-se aqui o testemunho do professor Mauro Passos, ex-aluno de Libanio e que depois se tornou colega de profissão e missão, no marco das homenagens dos 80 anos de seu velho mestre, sobre as características da singular contribuição do pensamento libaniano:

Nesse tempo de rupturas, em que tudo parece tornar-se movediço, Libanio tem a audácia intelectual de estabelecer um diálogo fecundo entre teologia, filosofia, ciências sociais, com conotações densas para quem se dedica ao estudo teológico. Ele faz eco a vários pensadores clássicos e autores contemporâneos para o confronto entre conhecimento teológico e ciências humanas [...]. Os livros e artigos do Libanio lembram bases filosófico-teológicas e epistemológicas de um pôr-se a caminho. Assim, realiza uma empreitada ousada – dialogar com as diversas áreas do conhecimento, por isso avança rumo a uma amplitude de pensamento e ações práticas [...]. Mais que saber dar aulas, Libanio é um professor que facilita diálogos – provoca, questiona, discute, discorda, enfim, faz pensar. Por isso indica pistas, possibilita chaves de leitura”. (PASSOS, 2012, p. 172).

⁹⁰ A diversidade de atuação e de interlocução do teólogo João Batista Libanio nos vários setores da vida em sociedade, tais como o de ser membro do Conselho de ética da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais e o de receber inúmeros convites, como conferencista, debatedor e assessor, fora do âmbito estrito do pensar teológico cristão e católico eclesial, corrobora esta afirmação.

Numa palavra, o caráter dialógico intra-multi-inter-transdisciplinar, comprometido com a busca de iluminar e contribuir para a reflexão ética, no sentido de fundamentar o valor central da vida, é uma das marcas características que podem ser observadas na produção teológica de Libanio. “Afeito à transversalidade”, ele sabia como poucos fazer as “articulações de saberes plurais, aproveitando as várias leituras feitas, transferindo métodos e categorias de outros tipos de conhecimento para a teologia” (DE MORI, 2014, p. 575), tudo em vista da busca de viver com sentido.

A reflexão teológico-pastoral libaniana, por um lado, foi profundamente impactada e fecundada pela modernidade e pós-modernidade europeia e pela teologia do Concílio Vaticano II – a que gestou o Concílio, a que nele foi consignada e a que dele emergiu enquanto desdobramentos⁹¹ – mas, por outro, foi diametralmente marcada e transformada pela situação injusta e opressora da América Latina sobre os mais pobres e excluídos do sistema socioeconômico. Libanio recorrentemente insistirá na necessidade de se reconhecer “a dupla face da primeira e segunda ilustração” (LIBANIO, 2012c, p. 20) ou seja, de se levar em conta e a sério, no pensar teológico crítico, as perguntas levantadas pela dupla face da modernidade, a dupla modernidade, a primeira e a tardia ou a modernidade rica e a modernidade pobre:

Um caminho corta os campos coloridos da modernidade rica, com uma problemática situada mais na esfera supra-estrutural, ideológica e cultural, enquanto outro penetra as regiões sofridas da pobreza, da exploração, com questões vindas da própria infraestrutura. No primeiro caso, busca-se o significado para a fé num mundo ameaçado pela falta ou pelo silêncio do sentido. No segundo caso, desafia-se a fé na sua qualidade de transformadora da realidade [...]. Esta dupla modernidade está entrelaçada de modo que ninguém consegue escapar de sua dupla influência, seja qual for o lugar em que se situe. A modernidade pobre é continuamente assediada pelos valores, propaganda, imagens, sonhos, desejos, vindos da festa, promovida sobretudo pelos meios de comunicação. A modernidade rica sente-se cada dia mais apavorada com o cinturão de pobreza que a ameaça. (LIBANIO, 1992, p. 81).

Em suas obras teológicas acadêmicas, ou seja, produzidas diretamente para o dinamismo da sala de aula nos cursos de teologia, sobre Introdução à teologia, Revelação e fé, Escatologia, Introdução à teologia fundamental, bem como em inúmeros de seus artigos publicados em revistas de teologia ou de filosofia, a dupla realidade era contemplada. De um lado, as perguntas levantadas pela razão científica, pela subjetividade moderna, pela história e

⁹¹ Na primeira parte desta pesquisa, fez-se referência às duas revistas teológicas, *Concilium* e *Communio*, que disputavam a hermenêutica do Concílio Vaticano II. Enquanto a primeira, de caráter mais progressista, fundada e alimentada por grandes teólogos como Hans Küng, Yves Congar, Karl Rahner, Edward Schillebeeckx, dentre outros, considerava o Concílio um passo importante que impulsionou o início de um processo necessário e irreversível de reformas na Igreja, a segunda, de caráter mais conservador, também fundada e alimentada por grandes teólogos como Joseph Ratzinger, Hans Urs von Balthasar, Henri de Lubac, dentre outros, considerava o Concílio como um evento, ou seja, como algo que havia terminado e que precisava apenas ser interpretado.

pela práxis, de outro, as perguntas surgidas do mundo dos pobres e seus anseios de libertação. Esta última realidade estará presente como chave de leitura hermenêutica, seja enquanto fonte de provocação, num capítulo especial, para se pensar o desafio da inclusão, seja enquanto fonte que suscita questionamentos e acolhida do papel fundamental dos movimentos populares e grupos organizados em luta por libertação.

Para aprofundar o sentido e o desdobramento desta constatação, evoca-se aqui o testemunho de José Oscar Beozzo, pois corrobora o que se afirmou:

Pode-se dizer que Libanio deixou-se impregnar, em sua posterior trajetória, tanto pelas linhas mestras do Concílio, que continuam guiando toda sua reflexão teológica, quanto pela perspectiva dialogante de Paulo VI em relação ao mundo moderno. Libanio tornou-se um incansável estudioso da modernidade e dos seus desafios para a inteligência da fé, nos dias de hoje. Sua marca, entretanto, é a atenção que dedica igualmente com generosidade ao reverso da face brilhante da modernidade científica e tecnológica, o cortejo de desigualdades e exclusões, pobreza e violência que afetam as maiorias populares e que caracterizam os países da periferia do sistema econômico mundial. (BEOZZO, 2002, p. 24-25).

Libanio foi formado na escola da teologia indutiva moderna europeia que assumiu o proscênio no Concílio Vaticano II. Mas ao perceber a importância e a diferença fundamental trazida pelo viés específico do mundo dos pobres em busca de libertação, lapidou a sua forma de pensar na olaria da teologia indutiva latino-americana da libertação. Nesta escola, ele contribuiu pedagogicamente para a sua afirmação e legitimidade. Com palavras didáticas, Murad e Libanio afirmam:

A teologia indutiva – chamada também von unten ou anábasis (a partir de baixo) – vem sendo trabalhada nos movimentos de renovação teológica, iniciados no século passado e tornados hegemônicos a partir da década de sessenta. Ela se caracteriza por começar sua reflexão a partir de questionamentos que nascem da realidade humana: os problemas que surgem da vida, de baixo, pela via da indução. Vai da experiência ao dogma. O primeiro momento de tal teologia é o ver. Ver os problemas que tocam a vida de fé dos fiéis e num segundo momento refletir sobre tais questões à luz da revelação. Em outras palavras, as perguntas que se fazem à fé nascem não da própria fé, não de um interesse em sistematizar e organizar as verdades de fé já aceitas (teologia dedutiva), mas da experiência (indutiva). Esta experiência pode ser a mais diversificada. Nesse sentido, a teologia indutiva se ramifica numa pluralidade enorme de teologias. Didaticamente podemos distinguir, no início, duas grandes experiências fundamentais que permitem uma bifurcação da teologia. A pergunta pelo sentido da experiência existencial e a pergunta pelo sentido da práxis. Ambas partem da busca de um sentido à luz da revelação. A teologia europeia quer interpretar a revelação para dentro de uma experiência existencial, enquanto a teologia latino-americana intenta entender à luz da mesma revelação as práticas sociais e históricas dos cristãos. (LIBANIO; MURAD, 2014, p. 91)

Libanio confessa a influência e a sintonia da teologia indutiva moderna europeia e a teologia indutiva latino-americana, mas esta última com viés profundamente marcado pela práxis libertadora dos pobres acolhida à luz da fé. De fato, a primeira geração de teólogos da

libertação praticamente foi toda formada na Europa e nos EUA, mas, ao mesmo tempo, teve a ousadia e a coragem de se deixar transformar pela acolhida do grito dos excluídos e pela conversão de classe, pelo aproximar e pelo dar as mãos aos pobres em luta por libertação, tanto na Igreja, quanto na sociedade.

Qual o horizonte analítico-hermenêutico da teologia de João Batista Libanio?

Capítulo 2. A Teologia da Libertação e o horizonte analítico-hermenêutico de João Batista Libanio

Como ficou explicitado na primeira parte, é significativo pensar que Libanio tenha escolhido como objeto material de sua tese de doutorado os estudos teológicos eclesiais e como objeto formal a análise crítica, a busca de vias de renovação e de novas perspectivas diante do amplo horizonte dialógico aberto pelo Concílio Vaticano II. Enfatizaram-se algumas experiências significativas que precederam esta escolha. Primeiro, o fato de ter vivenciado, em seu processo formativo teológico, a gritante diferença dos estudos teológicos entre a sua primeira experiência, em 1958, na Pontifícia Universidade de Comillas, na Espanha, marcada pela rígida ortodoxia, e a segunda, de 1959 a 1962, na Hochschule Sankt Georgen, em Frankfurt, na Alemanha, marcada pelas reflexões abertas e pela postura dialogal com a cultura moderna, reflexões que culminariam no grande Concílio da Igreja católica. Segundo, a vivência de perto do contexto que levou ao Concílio Vaticano II, no período em que estava na Alemanha. Terceiro, de ter acompanhado a crise do sólido edifício católico tradicional, provocada pelos contínuos embates da modernidade, com as agudas mudanças na compreensão do mundo e da Igreja, nos mais diversos aspectos do âmbito sociocultural e eclesial. Quarto, durante a efervescência do Concílio, ter tido acesso às discussões teológicas de fronteira e contato direto com o pensamento dos mais renomados teólogos europeus. Quinto, ter acompanhado a profunda crise que tais transformações culturais e eclesiais fizeram mergulhar a teologia em sua própria autocompreensão e em sua dinâmica de ensino-aprendizagem. Sexto, ter acompanhado de perto, como orientador de estudos, a partir de 1963, as vivências dos conflitos gerados no seio do catolicismo pelo Concílio, desde o espaço da sala de aula e na perspectiva dos jovens estudantes de teologia. Sétimo, a clareza conquistada ao fim da ampla pesquisa ao longo de seu doutorado.

No desenvolvimento de sua tese, entre 1965 e 1968, Libanio percebeu que a crise de fé dos jovens envolvidos com o ensino-aprendizagem da teologia assumia feições distintas na realidade europeia e latino-americana. Assim explicitou sua percepção:

Tenho a impressão de que na Europa, e isto me aparece claro dos artigos de K. Rahner e dos contatos que tive lá, o problema da crise de fé tem cunho mais intelectual filosófico. As grandes filosofias modernas nasceram na Europa e elas não deixam de influenciar fortemente os jovens seminaristas, seja de modo explícito pela sua leitura e estudo diretos, seja de modo implícito através de todo o ambiente. Nos nossos países latino-americanos, tenho a impressão de que o problema da fé se encontra intimamente ligado com o da situação social de subdesenvolvimento destes países. Problema de uma religião, ópio do povo, que serve para transferir para o além soluções que deveriam ser encontradas aqui na terra. Uma religião demasiado cültica, que não desce às exigências da justiça, pois é patente o quadro de situações onde os únicos frequentadores da Igreja são coronéis ricos que não praticam o elementar da justiça, mas são fiéis aos preceitos cülticos. Não deixa de ser sintomática a polêmica que tem havido nestes últimos anos no Brasil por parte dos assim ditos católicos contra a posição de bispos e sacerdotes, desde que estas posições toquem a realidade social do país. (LIBANIO, 1969, p. 108).

Depois de mais de uma década vivendo na Europa, Libanio não descuidou da atenção crítica à singularidade da injusta realidade latino-americana e que, religiosamente falando, fazia jus às críticas do jovem Marx ao cristianismo como “ópio do povo”⁹², fonte de profunda alienação das massas oprimidas, e um cristianismo institucional, quase sempre, de mãos dadas com as instâncias de poder sociopolítico e econômico.

Que acesso os escritos de Libanio oferece para entendermos o processo inicial de inserção na nascente TdL?

2.1 Processo inicial de inserção de Libanio na nascente TdL

De tudo que foi analisado do autor, há um livro em especial que permite ao pesquisador se deparar com os primórdios de sua atenção, abertura e, mesmo, adesão aos princípios básicos de estruturação da nascente TdL.⁹³ Ao mesmo tempo, ele deixa entrever o discernimento diante

⁹² A expressão bastante conhecida de Marx sobre a religião como ópio pode ser encontrada em sua obra de 1843, Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel: “O sofrimento religioso é, ao mesmo tempo, expressão de um sofrimento real e um protesto contra um sofrimento real. Suspiro da criatura oprimida, coração de um mundo sem coração, espírito de uma situação sem espírito: a religião é o ópio do povo”. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **On religion**, Schocken Books, Nova York, 1964, p. 42. Opta-se aqui pela tradução de Rubem Alves, em sua obra O suspiro dos oprimidos: Cf. ALVES, Rubem. **O suspiro dos oprimidos**. São Paulo: Paulinas, 1984, p. 54.

⁹³ Nesta obra de 1971, não há como deixar de perceber o uso na estrutura do livro, ainda que de forma embrionária, rudimentar ou aproximativa, do método ver, julgar e agir. Além disso, há citações de leitura de Carlos Mesters, Gustavo Gutiérrez, José Comblin, Leonardo Boff, Rubem Alves, bem como de teólogos estrangeiros interlocutores, com vínculos de afeto ou desafeto com o surgimento da Teologia da Libertação, tais como: H. U. von Balthasar, H. Cox, J. Daniélou, J. Ratzinger, J. B. Metz, O. Cullmann, K. Rahner, Y. Congar e W. Pannenberg.

da tentação das leituras e posturas extremadas, característica marcante da reflexão teológico-pastoral libaniana. Por essas idiossincrasias e por se tratar de uma das primeiras publicações após o doutorado e a sua volta para o Brasil, dar-se-á aqui mais espaço analítico-hermenêutico a esta obra específica.

Depois de dois artigos para a revista *Convergência* - um sobre a importância de cultivarmos postura de diálogo com o mundo, reflexão fundada no horizonte aberto e consagrado pelo Concílio Vaticano II (LIBANIO, 1970, p. 107-112) e outro sobre o tipo de formação que seria adequado para o necessário processo de renovação da vida religiosa na América Latina em contexto de recepção do Concílio, reflexão teológico-pastoral fundamentada em Medellín, (LIBANIO, 1971a, p. 4-10) – Libanio, publica seu livro *Vida religiosa e testemunho público*. Na conclusão, assumindo provocante reflexão teológico-libertadora de Gustavo Gutiérrez, assim se dirige aos religiosos e religiosas:

Já é um slogan, tantas vezes repetido, de que a Igreja na América Latina, com todas as suas instituições, não excluídas as ordens religiosas, foi sempre aliada às forças da situação, aos poderes opressores e se opôs a qualquer mudança. Sem entrar no mérito da questão, interessa, contudo, assumir atitude em vista do futuro. Hoje se fala de uma medelinização da Igreja, isto é, assumir na prática a opção que a Igreja tomou em Medellín. Posição de assumir sua responsabilidade histórica no desenvolvimento da América Latina, na luta pela justiça, pela paz, pela superação das situações infra-humanas e desumanizantes em que vivem milhões de latino-americanos. (LIBANIO, 1971b, p. 73).

Para fundamentar esta exigência de postura de conversão da Igreja e de decisão em assumir responsabilidade histórica na luta pela justiça, pela paz e pela superação das situações de opressão em que vivem os milhões de pobres, em fidelidade a Medellín, Libanio cita uma nota de Gustavo Gutiérrez. Trata-se de uma publicação do teólogo peruano, que será reconhecido posteriormente como um dos patriarcas da Teologia da Libertação, na qual este explicita a ambiguidade da postura da Igreja na América Latina: por um lado, busca proteção contra as correntes liberais e anticlericais com apoio junto aos beneficiados do sistema injusto, sob o qual vive o povo pobre da América Latina, os poderes estabelecidos e dos grupos ricos, por outro, não consegue aproximar-se daqueles que querem transformar as estruturas injustas da sociedade e destes recebe críticas.⁹⁴

O imenso e criativo esforço de recepção do Concílio Vaticano II nas coordenadas do Continente latino-americano, que estava em curso, e a incipiente reflexão latino-americana da

Sendo que nas citações específicas de Gustavo Gutiérrez e Rubem Alves, elas referem-se diretamente à nascente reflexão da Teologia da Libertação.

⁹⁴ Cf nota 125: Notes for a theology of liberation. In: **Search of a theology of development**. A sodepax report. Lausanne, 1969, p. 137.

libertação impactou de forma determinante a trajetória de vida do teólogo mineiro. Para melhor compreender este processo de inserção, importa ter presente, fundamentalmente, o que foi substancialmente discutido e assumido nas Conclusões da II Conferência Geral do Episcopado Latino Americano de Medellín/México, em 1968. Em linhas gerais, pode-se rapidamente elencar: a) a tomada de consciência da responsabilidade e do papel da Igreja na atual transformação da realidade social do Continente, com consequente revisão das posturas da Igreja ao lado dos poderosos e opressores; b) o reconhecimento da emergência da caminhada das Comunidades eclesiais de base – CEBs; c) a opção pelos pobres, acolhida no apoio à resistência dos povos autóctones e quilombolas, trabalhadores e trabalhadoras, urbanos e rurais, mulheres e estudantes, organizados numa miríade de grupos e movimentos populares em luta contra as diversas formas de exploração, opressão, exclusão e ameaça contra os direitos humanos fundamentais e à dignidade da vida; d) o esforço profético da vida religiosa inserir-se no mundo dos pobres, nas situações mais periféricas e excluídas da cidadania e de políticas públicas básicas como terra, moradia, saneamento básico, saúde, educação, trabalho, transporte, lazer; e) a coragem de muitas lideranças cristãs leigas e de agentes de pastoral, movidos pela fé, engajarem-se nas lutas do povo por vida digna e contra a violência dos regimes militares; f) a necessidade urgente de uma educação conscientizadora e libertadora; g) e, de modo especial, o reconhecimento dos pilares que estruturarão, imediatamente depois, a nascente reflexão da Teologia da Libertação.⁹⁵

Muito tempo depois, Libanio traduzirá o que encontrou em termos eclesiais ao voltar ao Brasil, em 1969, com as seguintes palavras:

A Igreja em nosso continente continuava a caminhada de abertura com originalidade, ao tomar, em Medellín (1968), opções corajosas: pela libertação, pelos pobres, pelas comunidades de base, pela vida religiosa inserida, pela educação conscientizadora e libertadora, por Igreja encarnada e simples no meio do povo. (LIBANIO, 2012d, p. 198).

Ele reconhece a abertura da Igreja latino-americana para acolher o Concílio e, a partir da complexa realidade do continente marcada pela violência da injustiça e da exclusão social, rever suas posturas e ações evangelizadoras objetivando participar da necessária e urgente transformação da realidade de opressão e cativo.

Especificamente sobre a situação da reflexão teológica no contexto do início dos anos 70, Libanio recupera, no início de seu livro, as transformações impulsionadas na teologia

⁹⁵ Cf. CELAM, Documentos do. **Conclusões da Conferência de Medellín – 1968: Trinta anos depois, Medellín é ainda atual?**, São Paulo: Paulinas, 2010. Veja também: LIBANIO, João Batista. Introdução. in: CELAM, Documentos do. **A evangelização no presente e no futuro da América Latina**. Conclusões de Puebla. Texto oficial da CNBB. São Paulo: Loyola, 1979, p. 55-79.

européia moderna pela mudança de mentalidade cultural que culminaram no evento Concílio Vaticano II. Recorda que a busca de recepção do Concílio ampliou de forma determinante os horizontes e a fecundidade da reflexão teológica latino-americana. Diante disso, aos religiosos e religiosas, público alvo de sua reflexão, ele afirma que “a teologia sentiu-se chamada a uma função mais crítica da ação pastoral, da vida da Igreja, devido à sempre maior importância da práxis sobre a teoria”. Isso porque percebeu-se que “a renovação da vida se faz através da vida, da experiência”. A profunda crise cultural que a Europa vivenciou após a segunda guerra mundial, suscitou grande “onda de renovação de uma teologia, presa a categorias essencialistas e objetivantes, além de demasiado acadêmica e escolar”. Passou-se a preconizar uma teologia que fosse capaz de “responder às exigências do homem moderno e levar em consideração as novas dimensões das ciências e da história, da literatura e da filosofia”, assumindo “uma atitude concreta diante da existência”, cuja resposta “engaje o homem todo”. Para tal, Libanio mostra que alguns temas foram fundamentais para enriquecer e transformar o jeito de se pensar-fazer teologia, provocando autêntica revolução copernicana antropológica: a) “o pensar histórico” que rompeu com “o rigidismo e abstratismo dogmático reinante”; b) a descoberta e valorização da subjetividade, “a forma como a consciência do homem compreende o mundo” e o valoriza; c) o pensar “existencialista e personalista” que ajudou a “redescobrir o aspecto dialogal da fé, e o sentido cristão como engajamento, como opção fundamental”. Diante disso, “a teologia moderna europeia se afasta dos padrões predominantemente objetivantes, para encaminhar-se numa linha de hermenêutica existencial”.⁹⁶ Consequentemente, há um despertar da “consciência da responsabilidade diante do processo sócio-histórico, para além do pequeno mundo da própria subjetividade” (LIBANIO, 1971b, p. 7-13).

Apoiado numa reflexão do renomado teólogo protestante W. Pannenberg, de 1969, Libanio assevera:

Na teologia, uma consciência crítica mais aguda começa a por em questão uma piedade individual, uma moral tradicional da autoridade, um cristianismo que servira e ainda servia para o estabelecimento de situação injusta de domínio. Tal situação de domínio é questionada pela teologia, que começa a valorizar os elementos do cristianismo que se opõem a uma religião puramente privatizada. (LIBANIO, 1971, p. 12).

Esta constatação da exigência de maior consciência crítica no pensar-fazer teologia, descrita pelo teólogo protestante em relação ao contexto europeu, para Libanio era ainda mais

⁹⁶ Para aprofundar a compreensão da complexa passagem da teologia medieval para a teologia moderna, seus impactos e transformações, veja: GIBELLINI, Rosino. **A teologia do século XX**. São Paulo: Loyola, 2002; SEGUNDO, Juan Luis. **O dogma que liberta**. São Paulo: Paulinas, 2000; LIBANIO, João Batista; MURAD, Afonso. **Introdução à teologia**. perfil, enfoques, tarefas. op. cit., 2014, p. 99-158.

lancinante e urgente nos países subdesenvolvidos. Isso porque neles imperava a injustiça institucionalizada, fruto de dupla exploração, a externa desferida pelas nações mais poderosas e a interna desfechada pelas elites sociopolíticas e econômicas, geradora de uma situação de miséria infra-humana. Essa dura realidade questiona e desafia a reflexão crítica sobre a fé cristã. Desse modo, segundo o teólogo mineiro, “a teologia dá seus primeiros passos para sair de seu campo escolar, religioso e assim entrar em confronto com a situação sociopolítica”. Isso porque ela “percebe-se acrítica diante da situação de injustiça que afeta a estrutura mundial”. A forte desilusão captada de forma singular na revolução da juventude no final dos anos 60, na Europa e EUA, com fortes reflexos aqui na América Latina, diante da situação sociopolítica de dependência e injustiça institucionalizada, com agravamento das desigualdades sociais, empobrecimento das massas e a violência provocada pelos golpes militares com seus regimes ditatoriais, exigirá profundo questionamento e revisão da posição da teologia (LIBANIO, 1971b, p. 7-13).

Depois de demonstrar a gravidade da realidade sociopolítica injusta da América Latina, a partir de um olhar teológico que foi perdendo paulatinamente a ingenuidade e se transformando criticamente, Libanio procura iluminar ou julgar a realidade em três momentos. O primeiro momento recebe o nome de atitude evangélica. Por meio de uma reflexão bíblica crítica sobre a prática libertadora de Jesus e o anúncio-testemunho do Reino, o teólogo mineiro explicita a tomada de consciência da dimensão sociopolítica da salvação cristã. Nesta parte, ele evoca a reflexão de Leonardo Boff⁹⁷, outro patriarca da Teologia da Libertação, e de Carlos Mesters⁹⁸, um dos biblistas mais importantes para o vigor da dinâmica e consolidação da caminhada das CEBs, com seu método pedagógico libertador de leitura popular da Bíblia. O segundo momento recebe o nome de atitude eclesial. Libanio mostra os avanços na tomada de consciência crítica da Igreja e de posição de denúncia profética diante das graves injustiças que afetam os seres humanos: desigualdade social e a tirania das ditaduras militares com grave violação dos direitos humanos fundamentais. Fundamenta sua reflexão teológico-pastoral na concepção eclesiológica consolidada no Concílio Vaticano II, na *Lumen gentium* e na *Gaudium et spes*; na Doutrina social da Igreja, na *Mater et magistra*, *Pacem in terris*, *Populorum progressio* e *Octogesima adveniens*; nas Conclusões da Conferência de Medellín; no

⁹⁷ Cf. Boff, Leonardo. Foi Jesus um revolucionário? In: **REB** 31, v. 1, p. 97-118, 1971. Leonardo Boff publica uma série de artigos no ano de 1970. Estes serão reunidos, ampliados e publicados, no ano seguinte, com o título: “Jesus Cristo Libertador”. Cf. BOFF, Leonardo. **Jesus Cristo Libertador**. Petrópolis: Vozes, 1972.

⁹⁸ Cf. MESTERS, Carlos. **Palavra de Deus na história dos homens**, Petrópolis: Vozes, 1971.

pensamento de renomados teólogos europeus⁹⁹ e latino-americanos¹⁰⁰; na evocação do belo testemunho profético de luta contra as injustiças e a violência do regime militar concretizado pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil e do ecumenismo prático, fundado em uma ortopraxis consolidada por grupos cristãos de diferentes denominações religiosas que se unem na luta em defesa da vida (LIBANIO, 1971b, p. 35-53). Enquanto guardião da vida e, portanto, vocacionada a ter postura crítica diante de toda e qualquer forma de ameaça à dignidade da vida, a sua missão exige contínuo discernimento acerca da melhor forma de continuar a missão de Jesus. E, paradigmaticamente com Medellín, assevera aos religiosos e religiosas:

No nosso contexto latino-americano, a grande intervenção da Igreja, em sentido de assumir responsabilidade política, de questionamento à sociedade, foi em Medellín, Colômbia, na Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. No documento de introdução, onde se fala da presença da Igreja na atual transformação da América Latina, sente-se esta consciência viva da responsabilidade da Igreja no momento histórico atual [...]. Como fruto dessa tomada de consciência, a Igreja elaborou uma série de documentos, oferecendo orientação à sua ação e à ação dos cristãos e homens de boa vontade dentro do contexto latino-americano, para implantação de mais justiça [...]. A Igreja, principalmente a hierarquia, sente, antes de tudo, necessidade de dissociar-se da ordem injusta que existe hoje e assumir a função profética de denunciar as graves injustiças da América Latina. (LIBANIO, 1971, p. 50-51).

Libanio cuida de apresentar, para o seu público alvo direto, ampla fundamentação bíblica, eclesial e teológica em relação aos dois eixos centrais, vida religiosa e testemunho público no complexo contexto latino-americano, e em cada passo do desenvolvimento de sua reflexão. O terceiro momento recebe o nome de atitude dos religiosos. Diante do que foi exposto, analisar criticamente a realidade e iluminá-la com os ensinamentos da Palavra de Deus, dos Documentos da Igreja e com a reflexão de renomados teólogos, a vida religiosa é interpelada a repensar a especificidade de seu testemunho público no complexo e específico contexto latino-americano. Libanio, então, a partir do horizonte de uma liberdade crítica, oferece pistas para se repensar e ressignificar o sentido maior da consagração, dos votos de pobreza, obediência e castidade e do serviço da vida religiosa (LIBANIO, 1971b, p. 55-70).

Importa destacar que o pensar-fazer teológico não é uma conquista definitiva. Ao contrário, é um processo histórico dinâmico, no qual acontecem avanços e retrocessos, questionamentos, dúvidas, crises, mas também aprofundamentos, releituras e retomadas... Exige dedicação, leitura, pesquisa, frequentar as fontes da tradição de onde emerge a reflexão crítica da fé, debates, discernimento, tomada de decisão, revisão, cultivo de fidelidade à busca

⁹⁹ H. Küng; H. Schürmann; J. B. Metz; K. Rahner; W. Pannenberg.

¹⁰⁰ Carlos Mesters; Gustavo Gutiérrez; Leonardo Boff; Rubem Alves.

da verdade, do conhecimento e da sabedoria. Trata-se, portanto, de um processo dialético vivo e complexo no qual muitos fatores interferem e uns vão se relativizando e perdendo forças, enquanto outros se tornam decisivos e fundamentais.

Neste mesmo livro, no qual se percebe a abertura e a adesão incipiente do teólogo jesuíta mineiro à nascente reflexão latino-americana, encontra-se também o vigor de suas ponderações, considerações críticas, por exemplo, diante da tentação de se assumir posturas extremadas. A busca de clareza, crítica e autocrítica, que será uma das marcas dialéticas do pensar-fazer-ensinar teológico libaniano, aparece na nota 59, quando chama a atenção para a cautela que se deve ter diante da polissemia de sentidos que o termo “libertação” pode assumir. Ele o faz de um modo tão transparente que um leitor desatento, que não tivesse presente a densa e lúcida reflexão desenvolvida sobre o caráter e sentido público da salvação e do Reino, o tomaria como alguém crítico perante a reflexão teológica que visasse a explicitar a dimensão sociopolítica da fé cristã. Ficaria sem entender, inclusive, as razões da crescente sintonia fina de Libanio com o método da Teologia da Libertação, tal qual viria a ser desenvolvido por Clodovis Boff, método integralmente acolhido por ele:

Para evitar equívocos, é bom notar, que o termo “libertação”, usado na teologia assume sentido próprio, de caráter religioso e teológico e não se identifica com o sentido usado nas ciências políticas. Devemos acautelar-nos de confundir os campos e de misturar os métodos de análise. (LIBANIO, 1971b, p. 83).

Libanio estava tão somente desenvolvendo seu raciocínio dialético crítico, que, no caso em questão, despertasse no leitor a falta de sentido de uma compreensão do Reino de Deus como um messianismo puramente político, como também de sua compreensão como um messianismo puramente espiritual. O que Libanio analisa do Reino de Deus e do projeto salvífico revelado em Jesus, o faz igualmente em relação à Igreja e à vida religiosa (LIBANIO, 1971b, p. 35-53).¹⁰¹

Explorou-se aqui seu primeiro livro escrito para os religiosos e religiosas da América Latina, em 1971, pouco tempo depois de seu retorno da Europa e já como membro atuante do

¹⁰¹ Por outro lado, nota-se que a reflexão teológico-pastoral de Libanio, neste livro, ainda não tinha se confrontado com a análise marxista. Pode-se inclusive reconhecer que o autor deixa transparecer visão questionável em sua compreensão em relação à luta de classe (LIBANIO, 1971b, p. 73) ou à separação entre Estado e religião, da qual Libanio chega a afirmar: “a separação entre Estado e religião, noutras palavras, uma privatização da religião, a longo prazo, em última análise, é algo que não se pode suportar, seja para a vida pública como para o cristianismo” – (LIBANIO, 1971b, p. 45). O contexto da reflexão, fundamentada no Concílio, objetiva pensar a importância da tensão dialética entre carisma e instituição e não a dinâmica de uma sociedade profundamente injusta. O contexto da segunda reflexão, fundamentada em K. Rahner, está voltada para os riscos da perda de relevância social da religião ou de seu fechamento em si mesma, e a necessidade de se pensar o testemunho público do cristianismo. Mas aqui, cabe a pergunta, será que se pode tomar a separação entre Estado e religião, sem mais, como privatização da religião?

grupo nacional da Conferência dos Religiosos do Brasil – CRB, Equipe de reflexão teológica – ERT, criado pelo padre jesuíta Marcello Azevedo¹⁰², a quem Libanio substituiu na função de repetidor e diretor de estudos dos estudantes no Pio Brasileiro. As suas duas publicações anteriores a esta estão diretamente ligadas ao conteúdo de sua pesquisa no doutorado. Na Equipe de reflexão teológica da CRB, Libanio consolidou parcerias criativas e amigáveis fecundas com muitos teólogos e teólogas, sua atuação neste grupo frutificou em livros, artigos, cursos, assessorias e muitas rodas de conversa.

Como se pode notar, não dá para compreender o itinerário intelectual de Libanio, e portanto seu pensar-fazer-ensinar teológico, pastoral e libertador, sem ter presente a profundidade com que tais influências eclesiais, com seus impactos sociopolíticos, foram sendo explicitadas, com cada vez maior clareza, no marco de seus 39 anos de vida, logo depois de seu retorno ao Brasil. Elas suscitaram dinamismos e processos profundamente determinantes na vida deste teólogo jesuíta mineiro. Pela atenção crítica, acolhida-conversão, envolvimento e participação direta no processo de recepção criativa e singular do Concílio Vaticano II na Igreja da América Latina, sobretudo a partir do impulso encetado pela Conferência de Medellín – para Libanio, Medellín, mais que mero evento histórico, tornou-se um símbolo fecundo para a Igreja dos pobres (LIBANIO, 1988, p. 22-23)¹⁰³ – pode-se dizer que aqui se encontra um marco decisivo na guinada intelectual de Libanio rumo a opção pelos pobres, pelas CEBs e pela nascente TdL. Se a teologia libaniana é semente do “Vaticano II”, não há dúvida quanto a isso, ela germinou com forte vigor ao cair no solo fértil da Igreja dos pobres, regada pela água que jorra da fonte “Medellín”.

Como Libanio analisa a originalidade da TdL?

2.2. Análise da TdL por João Batista Libanio

¹⁰² Para conhecer a história, a riqueza da caminhada e os feitos deste grupo no processo impulsionado pela recepção do Concílio Vaticano II a partir de Medellín, veja: AZEVEDO, Marcello de Carvalho. Equipe de reflexão da CRB. In: **Horizontes da caminhada**: vinte e cinco anos da Equipe de reflexão teológica. São Paulo: Loyola/Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil - CRB, 1996, p. 69-80.

¹⁰³ Digno de nota este pequeno artigo de Libanio, no qual explicita importante distinção: “existe um Medellín histórico e um Medellín simbólico”, sendo que “o mais importante de Medellín não foram os textos, mas o significado e o símbolo que se tornou para a Igreja e para o continente latino-americano”. Cf.: LIBANIO, João Batista. Medellín, história e símbolo, In: **Tempo e presença**, n. 233, p. 22-23, Agosto, 1988. Para aprofundar o significado de Medellín, veja: GODOY, Manuel; JÚNIOR, Francisco de Aquino (Orgs.). **50 anos de Medellín**. Revisitando os textos, retomando o caminho. São Paulo: Paulinas, 2017; BARROS, Marcelo. **Teologias da Libertação para os nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2019, p. 76-112.

Antes de se debruçar sobre a pedagogia heurística libertadora de Libanio, importa conhecer como ele compreendia a originalidade da Teologia da Libertação em relação a teologia moderna europeia.

Libanio se formou em teologia sistemática, a área da teologia que, nas palavras de Leonardo Boff, “procura atualizar o discurso da fé no diálogo com as tendências culturais, com as filosofias e visões do mundo sempre em movimento” (L. BOFF, 2012, p. 195). Esta tarefa exige do teólogo uma busca de assimilação profunda da Tradição, cultivar sensibilidade epocal para ouvir com atenção os questionamentos da contemporaneidade e os sinais dos tempos, bem como desenvolver, simultaneamente, aguda e criativa capacidade de síntese e de análise, hermenêutica e heurística.

O fato de Libanio ter vivido, bem de perto, o longo e fecundo processo de gestação do Concílio Vaticano II, os anos conciliares e os impactos dos desdobramentos oriundos da primeira onda de busca de recepção do Concílio Vaticano II – primeiro como estudante na Alemanha, em seguida, como repetidor e diretor de estudos e doutorando na Itália, vivendo em Roma – fez toda a diferença. Ele, de fato, reconheceu, durante toda a sua vida, a grande contribuição dessa teologia europeia, moderna, crítica, hermenêutica e aberta, política e esperançada, para sua formação. Em suas palavras, “naturalmente, não há teologia católica sem alimentar-se da Escritura e da Grande Tradição patrística e dos grandes teólogos como Tomás de Aquino [...]. Minha geração de teólogos formou-se lendo os grandes teólogos católicos que assessoraram o Concílio Vaticano II.” (LIBANIO, 2012d, p. 210), e isso “significou-me experiência única para o repensamento de toda a teologia tradicional.” (LIBANIO, 2012d, p. 198). Por julgar esta tradição teológica uma “interlocutora insubstituível”, Libanio nunca deixou de frequentá-la, bebendo de suas reflexões, debates e conflitos, através do acesso aos livros, artigos publicados nas grandes revistas e anais de congressos de teologia.

Entretanto, desde quando retornou ao Brasil, em 1969, foi no seio da nascente teologia latino americana, a Teologia da Libertação, que ele se identificou, se reconheceu e contribuiu, até o fim de sua vida, para a sua assimilação, consolidação, defesa de legitimidade e reconhecimento eclesial e social. Para Libanio, importava uma reflexão teológica concretamente crítica diante da realidade social injusta, produzida a partir da situação das camadas populares pobres numa perspectiva da libertação sociopolítica e religiosa (LIBANIO, 2012b, p. 10.)

Sobre a originalidade e diferença básica entre a teologia europeia e a latino-americana da libertação, em artigo publicado em 1977 – cujas ideias foram mais desenvolvidas, dez anos mais tarde, na reflexão de seu livro didático sobre a Teologia da Libertação e, retomadas

novamente em 1994, em livro escrito com Alberto Antoniazzi – Libanio mostra que podem ser captadas por meio de suas perguntas fundamentais geradoras.¹⁰⁴ Confira a versão mais decantada e que melhor explicita a sua compreensão deste tema:

Dentro da modernidade europeia, surgem perguntas fundamentais pelo sentido desde a razão moderna, a subjetividade e a intersubjetividade. A teologia europeia empenhou-se em responder a tais perguntas, ao querer libertar a teologia de todo dogmatismo, autoritarismo arbitrário, sectarismo, primitivismo científico a fim de torná-la plausível à razão moderna, autônoma, esclarecida. Pretendeu libertá-la também da falta de significado, de sentido, para um homem ciente e consciente da descoberta de sua subjetividade e fortemente atento às relações interpessoais. Desafia-a, portanto, a libertação interna à própria inteligência da fé em busca de sentido e explicação coerente para a razão ilustrada, deixando a realidade nas suas contradições sócio-político-econômicas. A Teologia da Libertação, por sua vez, encaminha-se em outra direção. Pretende estabelecer relação diferente com a realidade através do percurso: práxis-teoria-práxis. A pergunta feita à fé, que a teologia pretende responder, vem da prática vivida num processo de opressão e libertação. Nasce da conflitividade da situação social. Em outras palavras, ela se faz a seguinte pergunta: Como crer dentro de uma situação de opressão e libertação? É uma teologia que quer participar do processo de libertação da realidade social na sua função própria de prática teórica teológica. (ANTONIAZZI; LIBANIO, 1994, p. 27-28).

Para Libanio, toda teologia é situada em um lugar, mas não necessariamente ela está ordenada para o lugar onde é produzida. Contudo, pertence à estrutura mesma da teologia procurar ser, simultaneamente, universal e particular, católica e local. As distinções entre as diversas teologias visam a lançar luz sobre esta tensão permanente entre a universalidade e a particularidade de toda teologia em seu esforço de “fides quaerens intellectum”, encontrar a inteligência no interior da fé. E, quando isso acontece, “a diferença nas particularidades pode servir para fazer realçar a sua universalidade comum”. No caso da Teologia da Libertação, ela “lança suas raízes no solo das culturas de nosso continente, mas abre-se em muitos ramos para captar o oxigênio da história e do Espírito Santo, que não são particularidades de ninguém, mas criação de todos – história –, ou dom a todos – Espírito”. Mas, a particularidade, as virtualidades e os condicionamentos, de uma teologia se manifestam pelo seu contexto cultural, social, político, econômico e religioso em que nasce, pelo momento-lugar em que se situa (LIBANIO, 1987, p. 8).

Além disso, a inspiração última de cada teologia não deve ser buscada na situação onde ela está situada, mas numa experiência de Deus feita, esta sim, de forma bem determinada. E,

¹⁰⁴ Para acompanhar o processo de crescente explicitação desta ideia, leia: LIBANIO, João Batista. Teologia no Brasil: reflexões crítico-metodológicas. In: **Perspectiva Teológica** 9: 17, p. 27-79, 1977, depois leia: Id. **Teologia da Libertação**. Roteiro didático para um estudo. op. cit., p. 83-102, em seguida, leia: ANTONIAZZI, Alberto; LIBANIO, João Batista. **Vinte anos de teologia na América Latina e no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 25-32 e, por fim, leia: LIBANIO, João Batista. Teologia da Libertação: pontos consolidados, críticas e perspectivas. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Orgs.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. São Paulo: Paulinas, 2012e, p. 151-158.

no caso da Teologia da Libertação, ela não esconde brotar da experiência espiritual de Deus na face do pobre e com o pobre, ao compartilhar solidariamente a sua caminhada de fé e luta em busca de libertação. Para ser bem entendida, a Teologia da Libertação não deve ser confundida com alguma espécie de sociologia da libertação, pois ela é precedida fundamentalmente por uma espiritualidade da libertação, que nasce da interpelação de fé diante da situação concreta do pobre, cuja vida diária parece ser o resultado da negação do amor: como dizer “Deus te ama” ao pobre, ao oprimido, ao insignificante? Como dizer ao pobre “Deus te ama” – pergunta inevitável, exigente e questionante, nos ensina Gustavo Gutiérrez – quando, por uma análise de fé, sabe-se que a ausência de amor fraterno ou egoísmo é a causa principal da injustiça social? Isso só é possível quando se descobre no rosto do pobre, a gratuidade e a universalidade do amor de Deus por nós. Quando se deixa transformar por este amor, se compromete em combater toda forma de idolatria – poder, dinheiro, egoísmo, indiferença ao que sofre, religião intimista... –, pois, impede a conversão sincera do ser humano a Deus e aos irmãos. Crescer no amor a Deus é, portanto, necessariamente crescer no amor pelo próximo. (CASALDÁLIGA; VIGIL, 1994, p. 235). Libanio sempre enfatizava, que é a experiência de Deus no pobre e do pobre que movia, evangélica e ideologicamente, os teólogos da libertação a fazerem suas opções e reflexões de fé.

Na busca de explicitar a originalidade da Teologia da Libertação, Libanio chamava a atenção também para a singularidade de sua estrutura epistemológica, especialmente na forma que foi consagrada por Clodovis Boff em sua tese doutoral sobre a metodologia da Teologia da Libertação, em 1976 (C. BOFF, 1978, p. 35-375). O método teológico libertador foi estudado por grandes teólogos, mas Libanio não escondia a sua admiração pela “obra monumental de Clodovis Boff”. Os textos de Libanio sobre a epistemologia da Teologia da Libertação se fundamentam explicitamente na obra deste autor.

Libanio destacava a dupla relação, uma teórica e outra prática, da Teologia da Libertação com a prática dos pobres em sua luta por libertação. Sem a prática de luta dos pobres e oprimidos, com seus movimentos populares e organizações sociais, grupos, associações, cooperativas... animados por Comunidades eclesiais de base - CEBs, não haveria as condições socioculturais, políticas, econômicas e religiosas, para o surgimento da Teologia da Libertação. Isso porque se trata, nas palavras de Leonardo Boff, de uma teologia que nasce da práxis, que “nasceu como propósito de resposta aos desafios da sociedade oprimida e como contribuição própria, sob o enfoque da fé, ao processo maior de libertação que se articula em outros campos da vida do povo” em luta por libertação. Trata-se de uma teologia da e para a libertação, feita em “lugar teológico privilegiado para a ação e reflexão” porque em contexto de cativo e

opressão, mas também de anseio e luta por libertação. Teologia que “elabora-se de acordo com um método iniciado pela *Gaudium et spes* e oficializado por Medellín, feito paradigmático em todo o tipo de reflexão latino-americana com uma espécie de ritual: análise da realidade – reflexão teológica – pistas de ação” (L. BOFF, 1983, p. 28).

Em seu livro didático de estudo da Teologia da Libertação, Libanio mostra que, por sua relação teórica com a prática libertadora dos pobres, tendo nesta uma de suas fontes privilegiadas de perguntas e questionamentos à fé, a Teologia da Libertação é uma teologia da práxis. Mas isso não lhe basta, pois ao desejar a libertação dos pobres, os teólogos e teólogas da libertação assumem uma postura de fé e indignação ética, eles e elas fazem opção pelos pobres contra a miséria e as causas da pobreza, ou seja, a reflexão da teologia da libertação possui uma intencionalidade prático-transformadora e está comprometida com a transformação das estruturas injustas, por isso trata-se de uma teologia na práxis. Esta intencionalidade, provoca uma busca de maior articulação com a prática e promove um discernimento das mediações políticas mais propícias para que os pobres encontrem caminhos, seja para a resistência, seja para dar passos concretos em vista da transformação de sua realidade injusta e excludente. Neste sentido, ela é intencionalmente uma teologia para a práxis. Dessa forma, a avaliação crítica e sistemática da própria práxis libertadora transforma-se, de certa forma e dentro dos limites de uma teologia e sem substituir a centralidade singular da Palavra de Deus, em critério ético de toda teologia cristã, ou seja, adquire o status de instância de juízo e avaliação da própria teologia produzida. Isso significa que ela além de ser uma teologia da práxis, na práxis e para a práxis, é também uma teologia pela práxis (LIBANIO, 1987, p. 9. 157-170). Em artigo posterior, Libanio sintetiza este jogo das preposições para explicitar como se caracteriza a relação da TdL com a práxis libertadora dos pobres e desta com a fé. Ele fala de uma teologia da práxis, na práxis, para a práxis, pela práxis e motivada pela práxis dos oprimidos (LIBANIO, 2012c, p. 20-21).

Qual a grande contribuição de Libanio para a caminhada da TdL?

2.3 A contribuição pedagógica de João Batista Libanio à TdL

Aqui não se trata de fazer análise detalhada, acompanhando a práxis histórica do teólogo jesuíta mineiro, de sua produção teológico-pastoral e de demonstrar e avaliar, uma a uma, as diversas contribuições concretas na caminhada da Teologia da Libertação. Este seria um ótimo tema de pesquisa para uma dissertação de mestrado. Aqui se trata, tão somente, de apresentar

visão geral de seus relevantes serviços pedagógicos na consolidação e no reconhecimento da teologia latino-americana na Igreja e na sociedade.

A grande contribuição pedagógica de Libanio na caminhada da TdL pode ser sintetizada em três pontos. Primeiro, foi no sentido de ter ajudado a ampliar o seu nível de percepção eclesial e social, como uma espécie de perito autorizado – jesuíta, professor e doutor em teologia pela PUG de Roma – de sua identidade, originalidade e legitimidade na grande tradição da teológica cristã. Segundo, foi como assessor na Igreja dos pobres, na caminhada das Comunidades eclesiais de base – CEBs, junto às lideranças cristãs e agentes de pastoral, mas também junto aos religiosos e ao clero, para quem ofereceu a inteligibilidade de uma linguagem teológico-pastoral acessível para diversos públicos e no nível da experiência e vivência eclesial do povo de Deus. Terceiro, foi nas lides de sala de aula, quando Libanio interpretou e traduziu a TdL em conteúdo aprazível e significativo para os estudantes de graduação e pós-graduação, orientandos de dissertações e teses.

Nos três pontos, Libanio elaborou e apresentou respostas lúcidas para os crescentes questionamentos que foram surgindo durante “a volta à grande disciplina”, bem como fez balanços críticos-autocríticos, discerniu e apontou pistas para se evitar riscos, cair em equívocos, corrigir miopias, reducionismos e rotas equivocadas, bem como preencher lacunas que iam sendo percebidas como realidades presentes em qualquer caminhada humana. Fez isso, de forma incansável, através da publicação de livros, artigos, mas também por meio de cursos, assessorias, conferências, congressos, seminários, rodas de conversa, atento aos diferentes tipos de demanda e à diversidade de públicos interlocutores.

A publicação do livro “Teologia da libertação. Roteiro didático para um estudo”, em 1987, representou um marco decisivo na consolidação da presença da teologia latino-americana nas salas de aula dos cursos de teologia em nível de graduação e pós-graduação, sendo inclusive estudada, juntamente com os demais textos de Libanio, em uma tese de doutorado na Universidade de Helsinque pelo um pastor luterano Jukka Raunu (RAUNU, 2008).¹⁰⁵

¹⁰⁵ Jukka Raunu é pastor da Igreja evangélica luterana da Finlândia e fez o seu doutorado na Universidade de Helsinque sobre o pensamento de João Batista Libanio na Teologia da Libertação, em 2008. Cf. RAUNU, Jukka. **The Mediated Immediacy: João Batista Libanio and the question of latin american Liberation Theology.** Tese (Doutorado) – Universidade de Helsinque, Helsinque-Finlândia, 2008. Não se teve acesso ao conteúdo da tese, mas a um artigo publicado no Brasil logo depois da defesa, com os pontos essenciais da tese, na qual busca explicitar os fundamentos da Teologia da Libertação a partir do pensamento de João Batista Libanio. Destacam-se as seguintes questões críticas: a teologia hegeliana da história, o papel das ciências sociais em termos puramente “científicos”, de acordo com Althusser, e a origem pragmática da ortopraxis originada em Edward Schillebeeckx. Cf. RAUNU, Jukka. Teologia da história – última realidade – ortopraxis. Notas sobre a filosofia na Teologia da Libertação. In: **Teocomunicação.** Porto Alegre, v. 38, n. 160, p. 200-209, 2008. Há um texto dele publicado no livro de homenagem aos 70 anos de João Batista Libanio. Cf.: Id. Opção fundamental: rumo a uma ética

Libanio ajudou a pensar uma teologia fundamental não apologética, no sentido de não se apresentar pretenciosa como portadora da plenitude da verdade; uma teologia da revelação e da fé resultantes do discernimento, como alguém que leva a sério, com postura de diálogo, a busca da dupla fidelidade, à grande Tradição na qual se está inserido e aos desafios e urgências da contemporaneidade. Foi alguém incansável na escuta dos questionamentos dos cristãos, de modo muito especial dos jovens. Foi alguém que se dedicou enormemente ao acompanhamento e à formação da consciência crítica e ética, sociopolítica e religiosa, de jovens, de religiosos e religiosas, de futuros presbíteros e de lideranças cristãs leigas das CEBs, das pastorais sociais e dos movimentos populares, de professores e professoras e de outros profissionais. Especializou-se em discernir os cenários, as tendências e as linguagens diversas na Igreja e na sociedade, que emergiam do mundo dos pobres, do entusiasmo das novas gerações, das possibilidades trazidas pelas novas tecnologias, das teorias e pedagogias, das grandes transformações, das ideologias e jogos subliminares de poder dominante das aristocracias socialmente privilegiadas ou dos clérigos.¹⁰⁶

Como Libanio compreendia a questão do método em seu pensar-fazer-ensinar teológico e como o utilizou em sua práxis teológica?

Capítulo 3. O método na teologia libaniana

Como os grandes mestres de qualquer área acadêmica, Libanio, em seus livros, artigos, conferências, palestras, aulas..., reservava significativo espaço para explicitar, ao leitor e/ ou interlocutor, o método utilizado por ele em suas pesquisas, análises, reflexões e produções científicas. Isso pode ser facilmente verificado ao se acessar as introduções e conclusões de seus textos ou quando se escuta o início das gravações de suas conferências, palestras e cursos.

personalista e contextual. In: KONINGS, Johan. **Teologia e pastoral**. Homenagem ao pe. Libanio. São Paulo: Loyola, 2002, p. 47-57.

¹⁰⁶ Na obra que transforma a TdL em objeto de estudo, na qual Libanio oferece aos seus alunos/orientandos de graduação e pós-graduação um roteiro didático, o autor revela sua leitura desta teologia. Merece ser aqui sublinhado pelo menos duas contribuições libanianas para perceber a originalidade da teologia latino-americana da libertação. Primeiro, o que o autor chama e descreve como “vias” de acesso à TdL: a) a via da pragmática, na qual explicita as opções fundamentais da TdL; a via da semântica, na qual aprofunda o universo de significação do termo “libertação” e sua compreensão na TdL; a via da sintática, na qual reflete sobre a epistemologia da TdL: teologia indutiva, com hermenêutica dialética, com dupla relação com a práxis histórica libertadora, com relação dialética entre a realidade e as escrituras cristãs pela dupla via das mediações sócio-analíticas e da práxis, o lugar social da leitura da Palavra de Deus. Em cada uma destas vias o autor oferece ampla bibliografia de aprofundamento. Segundo, quando o autor reflete sobre a especificidade da TdL, no uso das mediações hermenêuticas, ele explicita as vias etimológica, histórica e epistemológica. Cf. LIBANIO, João Batista. **Teologia da Libertação**. op. cit., p. 117-171. 209-231.

Outra fonte importante de acesso ao rigor e a importância que Libanio dava ao método a ser utilizado em uma pesquisa, produção de conhecimento e orientação de estudos encontra-se nos inúmeros testemunhos de seus ex-alunos e orientandos de mestrado e doutorado. Estes revelam o quanto aprenderam com a pedagogia libaniana sobre a arte de pensar e redigir de forma concatenada, lógica e crítica, de fazer esquemas estruturais e heurísticos, de se adquirir clareza na formulação das perguntas e perceber as suas correlações, a busca de compreensão das ideias de um autor e de como pensar, com honestidade e autonomia, além dessas contribuições alheias.¹⁰⁷

Há textos que foram elaborados pedagogicamente com a finalidade primeira de formar ou partilhar a sua experiência como pesquisador e orientador de estudos, nos quais Libanio apresenta ricas reflexões, dados, informações, orientações práticas, dicas, sugestões e exemplos concretos para que cada um pudesse assumir um processo de aperfeiçoamento de seus próprios métodos.¹⁰⁸

Por primar em oferecer clareza compreensiva ao leitor, interlocutor ou ouvinte, Libanio explicitava o enquadramento do horizonte de significação de suas reflexões, apresentava os objetivos que lhe moviam, as perguntas que se propunha responder, as razões do método e do enfoque escolhido e suas possibilidades e limites. Apresentava também outras vias e possibilidades, bem como as razões da exclusão destes caminhos. Oferecia, passo a passo, o itinerário que seria por ele trilhado. Evocava testemunhos que corroboravam as suas ideias. Exibia as fontes de suas pesquisas ou reflexões, as grandes influências e a tradição onde estava enraizado seu pensar. Expunha balanços das virtualidades e dos limites de seus enfoques, indicando a parcialidade do que apresentava e a consciência da necessidade de outras complementações.

Em uma de suas primeiras obras, resultante de sua participação na Equipe de reflexão teológica da CRB Nacional, um livro modesto, na introdução ele escreve:

Nesse esforço de reflexão teológica sobre a vida religiosa, a teologia tem procurado exercer sua tríplice função de sabedoria, de conhecimento racional e de crítica da ação pastoral da Igreja. Nessa terceira linha vai mais nossa reflexão, no presente trabalho. A teologia sentiu-se chamada a uma função mais crítica da ação pastoral, da vida da Igreja, devido à sempre maior importância da práxis sobre a teoria [...]. O primado da ação traz consigo também o primado da caridade na ética cristã. (LIBANIO, 1971b, p. 7).

¹⁰⁷ O que aqui foi simplesmente elencado, será melhor explicitado à frente quando o foco de atenção debruçar-se-á sobre a THdL, ou seja, a pedagogia teológico-pastoral heurística libertadora do autor.

¹⁰⁸ Cf. LIBANIO, João Batista. **A consciência crítica dos religiosos**. op. cit.; Id. **Formação da consciência crítica**; subsídios filosófico-culturais. op. cit.; Id. **Formação da consciência crítica**; subsídios sócio-analíticos. op. cit.; Id. **Formação da consciência crítica**; subsídios psicopedagógicos. op. cit.; Id. **Introdução à vida intelectual**. op. cit.; Id. **A arte de formar-se**. op. cit.

Desse modo, ele explicita o foco, o sentido e o limite de sua reflexão e, em notas, mostra o quanto está em sintonia com a reflexão de grandes teólogos europeus e latino-americanos. Na conclusão, desta mesma obra citada, com honestidade intelectual, ele sinaliza:

A nossa reflexão, ainda que complexa, quis salientar somente um aspecto da vida religiosa: o do testemunho público. A vida religiosa questiona o processo sócio-político, interroga e critica a sociedade em que vivemos. Tentamos mostrar que a vida religiosa, com atitude verdadeiramente cristã e eclesial, não se pode contentar com vida puramente em vista da santificação pessoal ou de apostolado que seja sacralização das estruturas vigentes, sem qualquer atitude crítica e questionante das mesmas, sejam elas quais forem [...]. Todas essas considerações procuraram somente chamar a atenção sobre um aspecto da vida religiosa, sem querer de modo nenhum por em dúvida ou negar outros valores. Como este aspecto do testemunho público, crítico, da vida religiosa não ocupou muito a reflexão dos religiosos, parece interessante que reflitamos sobre ele, afim de que a vida religiosa responda melhor ao momento presente [...]. Estas reflexões não querem apresentar uma ideia completa, normativa, de um ideal de vida religiosa já vivido, mas simplesmente oferecer elementos para uma reflexão que questione a atual vida religiosa em suas formas atuais, afim de que se encontrem soluções para os impasses em que nos encontramos. (LIBANIO, 1971b, p. 77)

Já em outro livro, de 1983, depois de descrever a crescente nebulosa no cenário eclesial institucional do final dos anos 70 e na virada da década de 80, Libanio oferece a chave de leitura de sua análise ao leitor:

Nosso trabalho pretende esclarecer um pouco essa situação ambígua, feita de impulsos inovadores e de reações frenantes. É uma situação de desmoronamento de um sistema rígido e até então resistente, com tentativas de reconstrução. Ora, para entender em que consiste de fato a desmontagem desse aparelho tradicional, com a consequente sensação de vazio e exigência de remontagem, devemos deter-nos um momento na descrição desse sistema tradicional. Numa palavra, a Igreja tridentina termina seu tempo de vigência, deixando em muitos a sensação de desorientação, provocando reações bem diversas, conflitantes. Esse fenômeno de desorientação e de exigência de reorientação que chamo de “volta à grande disciplina”, objeto desse trabalho. (LIBANIO, 1983, p. 11-12).

Importava caracterizar, para o leitor, o contexto eclesial predominante no final magistério do papa Paulo VI, passando rapidamente pelo que foi explicitado no curto papado de João Paulo I e que, consolidou-se já nos primeiros anos do pontificado de João Paulo II, tudo isso para que se alcançasse, com clareza, a relevância de sua proposta reflexiva.

Essa preocupação metodológica acompanhou Libanio em toda a sua trajetória acadêmica, em seu cultivo da vida intelectual. Em uma de suas obras, já fruto da maturidade, ele igualmente assim explicita ao leitor:

Nos últimos tempos, os jesuítas voltaram a cultivar com denodo e constância a arte do discernimento [...]. Na esteira de tal tradição, situa-se a reflexão que atravessa todo o livro. Discernir significa não se deixar arrastar pelos extremos, mas perceber o jogo sutil e fino das moções do Espírito e o recurso às razões iluminadas pela fé. O livro não trata do discernimento, mas oferece material que contribuirá para que as pessoas

o façam. Sem entrar em distinções, joga com razões acessíveis à simples razão e outras vezes recorre às hauridas da revelação [...]. Este livro quer prosseguir, sob outro ângulo, o que escrevi na década de 1970 sobre a formação da consciência crítica. (LIBANIO, 2008, p. 13-14)

Com grande respeito ao leitor e honestidade intelectual, ele apresenta o horizonte hermenêutico que nutriu o seu pensar-fazer-ensinar teológico. Oferece as razões para sua vigilância epistemológica diante da tentação de deixar-se arrastar pelos extremos que não favorecem a conquista da consciência crítica, aprendiz e dialogante.

Observa-se esta mesma transparência e integridade intelectual libaniana nos três volumes, de 1970, de *Formação da consciência crítica*. Ele informa que, na base de seu pensar, estava uma intuição alheia, do grande teólogo jesuíta uruguaio Juan Luis Segundo. Este, quando professor em Harvard, nos Estados Unidos, a partir da categoria suspeita como impulsionadora para o pensar, preparou para os alunos pequenos instrumentais de leitura crítica dos jornais, magazines e de interpretação do noticiário. Além dessa, explicita as contribuições advindas dos estudos de sociologia do conhecimento, de Peter Berger; das reflexões sobre o medo diante da conquista de uma liberdade responsável e comprometida, de Erick Fromm; e sobre a prática de uma consciência crítica e libertadora, feita por Pierre Bourdieu e Paulo Freire (LIBANIO, 1987, p. 17-18).

Na obra acima citada, de 2008, “Em busca de lucidez”, a sua reflexão é caracterizada por ele como heurística e amplamente apoiada nas ideias e intuições que foram acolhidas de suas leituras das obras do escritor francês Jean-Claude Guillebaud¹⁰⁹ e na tradição filosófica dialética e hermenêutica de Henrique de Lima Vaz (LIBANIO, 2008, p. 13-15). Na conclusão desse livro, depois de ter explicitado ao longo da obra, em cada situação, o jogo dos opostos e a ilusão e os riscos dos caminhos fáceis, que levam às reações extremadas, nos diz que:

A batalha da consciência crítica não termina nunca, ou melhor, deve terminar como começou: permanente vigilância. Em uma sociedade empapada de propaganda, de recursos midiáticos adormecedores da mente, vale a frase popularizada pelo brigadeiro Eduardo Gomes na campanha eleitoral no final da ditadura Vargas: “O preço da liberdade é a eterna vigilância”. Cabe acrescentar, o preço da liberdade de

¹⁰⁹ De fato, o autor desta obra mencionada, GUILLEBAUD, Jean-Claude. **A tirania do prazer**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, impactou, despertou e fecundou muitas reflexões em Libanio. Outra obra do mesmo autor que aparece citada por Libanio: Id. **A reinvenção do mundo**. Um adeus ao século XX. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Ela aparece em citações em diversos livros de Libanio que publicados na primeira década depois da virada do século. Entre os livros de João Batista Libanio em que ela aparece citada são: Id. **Eu creio, nós cremos**. Tratado da fé. op. cit.; Id. **As lógicas da cidade**. O impacto sobre a fé e sob o impacto da fé. São Paulo: Loyola, 2001; Id. **A religião no início do milênio**. São Paulo: Loyola, 2002; Id. **Jovens em tempo de pós-modernidade**. Considerações socioculturais e pastorais. São Paulo: Loyola, 2004; Id. **Concílio Vaticano II**. Em busca de uma primeira compreensão. op. cit.; Id. **Qual o futuro do cristianismo?** São Paulo: Paulus, 2006; Id. **Os carismas na Igreja do terceiro milênio**. Discernimento, desafios e práxis. São Paulo: Loyola, 2007; Id. **Em busca de lucidez**. O fiel da balança. op. cit.; Id. **Caminhos de existência**. São Paulo: Paulus, 2009; Id. **A escola da liberdade**. Subsídios para meditar. op. cit.

pensar, de criticar, de conhecer a realidade [...]. A proposta do texto consiste em formar uma mente e um coração com certa liberdade de discernimento. Mercadoria tanto mais escassa quanto mais a pressa moderna, a invasão midiática, a tirania do prazer, a busca rápida do êxito, o império da razão instrumental nos dificultam a serenidade da escolha matizada. (LIBANIO, 2008, p. 363).

Como se pode notar, para Libanio, explicitar o caminho trilhado, seus pressupostos, suas fontes, não deve ser visto como tarefa secundária. Trata-se de uma expressão primária de respeito ao outro, de seriedade acadêmica e de honestidade intelectual. É também expressão de compromisso ético com a busca do conhecimento verdadeiro, com a postura dialogal e, portanto, com o dever de oferecer ao leitor ou interlocutor um acesso para que possa verificar, por si mesmo, a confiabilidade dos fundamentos e dos argumentos utilizados em determinada produção de conhecimento que a ele é oferecida ou disponibilizada. Para Libanio, o outro, em sua liberdade e dignidade de sujeito, tem direito de ter acesso às fontes e aos caminhos trilhados por cada autor em suas produções, ou seja, saber como chegou às suas deduções, inferências, questionamentos e/ ou afirmações conclusivas.

Há um eixo estruturante no método teológico-pastoral de pesquisa, reflexão, produção e ensino libaniano?

3.1 Aproximação ao método hermenêutico de João Batista Libanio

Constata-se que, Libanio, por estar envolvido e comprometido com a formação da consciência crítica e da liberdade criativa e responsável, utilizava basicamente o método hermenêutico. Utilizava o método hermenêutico a partir de dois modos de proceder, o dialético-dialogal e o genético-estrutural. Depois, à medida que foi conquistando maior maturidade intelectual e, sobretudo, ao perceber os desdobramentos e impactos profundos das transformações culturais impulsionadas pela revolução da subjetividade, sem abandonar os dois modos anteriores de seu método hermenêutico, criou e passou a utilizar o modo heurístico-libertador. Passou, inclusive, a discernir, perscrutar e eleger lugares heurísticos privilegiados – a luta dos pobres por libertação; os múltiplos caminhos e carismas da existência; as tendências diversas dos jovens, movidos pelo prazer e pela alegria de viver, na busca infinda de realização humana; as lógicas da cidade e seus impactos na cultura e na religião; os desafios de uma reflexão ética prática e cotidiana; as vivências da religião nos múltiplos altares da pós-modernidade; a sedução esfuziante das novas tecnologias, mídias e redes digitais e seus impactos na vida contemporânea; os desafios da ecologia, dentre outros – para suscitar e

alimentar horizontes reflexivos novos, criativos e significativos para o tempo presente, ampliando conseqüentemente as possibilidades de fecundar a cultura com os valores humanos e os princípios universais discernidos na experiência cristã por meio de sua atuação como intelectual servidor.

Libanio percebeu a urgência candente de se promover a formação de sujeitos autonomamente pensantes, dialógicos, críticos e autocríticos, conscientes e comprometidos solidariamente, no contexto em que se vive, com a análise da realidade e o discernimento das ações, pessoais e coletivas, capazes de transformar as estruturas sociais avaliadas como injustas, excludentes e ecologicamente insustentáveis.

Pode-se afirmar que o eixo metodológico utilizado por Libanio, esse teólogo inquieto, sempre em movimento e zeloso da liberdade de pensamento como possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica¹¹⁰, pode ser sintetizado com o termo hermenêutica. Não qualquer hermenêutica, mas uma hermenêutica crítica.¹¹¹ Não apenas porque o autor mesmo didaticamente oferece acesso a esta constatação, mas sobretudo porque se pode encontrá-lo, de modo explícito, encarnado no dinamismo histórico-evolutivo de seu vasto legado.

O sentido etimológico do vocábulo hermenêutica, que vem do grego *ermeneúein*, significa simultaneamente expressar, no sentido de dizer ou falar; expor, no sentido de interpretar ou explicar; e traduzir, no sentido de ser, propriamente, um sujeito que interpreta uma realidade. Utiliza-se, aqui, o termo *hermenêutica* em seu sentido moderno enquanto um modo livre, criativo, crítico e dialógico de um sujeito interpretar determinada realidade ampliando o nível pessoal e coletivo de sua compreensão. No seu horizonte semântico, encontram-se as seguintes expressões equivalentes: interpretação subjetiva com

¹¹⁰ Para Libanio, só pode haver consciência crítica onde se reconhece, se cultiva e se preza pela liberdade: “a consciência crítica nasce, desenvolve-se no solo pátrio da liberdade, onde o homem se compreende como sujeito da história, como captador, e transformador da realidade. Fabricando fit faber. Cria-se consciência crítica através do exercício de crítica da própria situação [...]. É uma realidade que se constrói pelo esforço, pelo trabalho, partindo da persuasão de sua importância e do grande serviço que se presta aos irmãos.” Cf. LIBANIO, João Batista. **A consciência crítica do religioso**. op. cit., p. 33.

¹¹¹ Veja a distinção que faz o autor, na passagem para o mundo moderno, entre uma hermenêutica especular e uma hermenêutica crítica. Enquanto a primeira “revela uma compreensão da realidade em que o conhecimento é a reprodução e cópia exata da realidade que quer dar conta”, a segunda, “alimenta-se de várias suspeitas de ordem filosófica, psicológica e ideológica”. Cf. LIBANIO, João Batista. Teologia e interdisciplinaridade: problemas epistemológicos, questões metodológicas no diálogo com as ciências. In: SUSIN, Luiz Carlos. **Mysterium Creationis**. Um olhar interdisciplinar sobre o universo. São Paulo: Paulinas/ SOTER, 1999, p. 11-43. Libanio assevera como tarefa primordial da contemporaneidade uma hermenêutica de palavras e de práxis, enquanto discernimento e esperanças reinterpretadas das tradições culturais e religiosas em que se está vinculado. Cf. Id. Teologia e hermenêutica. In: **Atualização** 7, n. 84, p. 917-937, 1976. Sobre o discernimento espiritual Libanio escreveu: Id. **Discernimento espiritual**. Reflexões teológico-espirituais. São Paulo: Loyola, 1977; Id. **Discernimento e política**. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil – CRB, 1977; Id. **Fé e política**. Autonomias específicas e articulações mútuas. São Paulo: Loyola, 1985; Id. **O discernimento espiritual revisitado**. São Paulo: Loyola, 2000.

responsabilidade objetiva; explanação crítica em vista de ampliar a compreensão de todos; reflexão com finalidade explicativa.¹¹²

Para Libanio, “todo conhecimento humano é interpretação, pois interpretar pertence à estrutura do conhecer humano, sem ser, porém, pura interpretação” (LIBANIO, 2008, p. 17). Conforme explicitou-se na primeira parte, a grande influência filosófica para elaboração de seu pensamento hermenêutico veio diretamente do filósofo jesuíta mineiro Henrique de Lima Vaz, especialista, entre outras, na dialética platônica e hegeliana. Já as grandes influências teológicas estão enraizadas na teologia moderna europeia que foi consagrada no Concílio Vaticano II, da qual sobressai, enquanto influência sobre Libanio, o nome do teólogo jesuíta alemão Karl Rahner. Pode-se acrescentar, no campo das influências as significativas contribuições sociológicas de Peter Berger, Lucien Goldmann, Pedro Assis Ribeiro de Oliveira e Luiz Alberto Gomez de Sousa.

Libanio procurava interpretar criticamente a realidade cultural, sociopolítica, econômica, tecnológica, ecológica e religiosa, à luz da fé cristã¹¹³, levando-se em conta o horizonte de transformação suscitado na tensão entre modernidade e pós-modernidade e o abismo do mundo dos pobres e o grito dos excluídos, sob três perspectivas hermenêuticas: dialético-dialogal, genético-estrutural e heurístico-libertadora (LIBANIO, 2012d, p. 208-209).

Como caracterizar a perspectiva dialético-dialogal de seu método hermenêutico?

3.2 O método hermenêutico dialético-dialogal

Trata-se de método crítico assimilado na tradição teológica moderna europeia, fecundada pelas tradições dialéticas platônico-hegeliana, recebida de Lima Vaz e, depois, de Manfredo de Oliveira, e marxista, recebida pela influência do grupo Emaús, a partir de 1974. Nos primeiros anos, após sua volta da Europa, Libanio fez várias incursões no pensamento marxista, seja nos próprios textos de Karl Marx, seja em textos de intelectuais marxistas, que

¹¹² Para aprofundar o sentido mitológico, filosófico e teológico do termo hermenêutica sugere-se: PANASIEWICZ, Roberlei. O sentido filosófico e teológico da hermenêutica. In: PANASIEWICZ, Roberlei. **Pluralismo religioso contemporâneo**. Diálogo inter-religioso na teologia de Claude Geffré. São Paulo: Paulinas/Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007, p. 19-50. Neste texto, o autor apresenta a evolução semântica do termo, dando acesso aos renomados autores da filosofia e da teologia que contribuíram para a complexidade da compreensão contemporânea do termo.

¹¹³ Tradição na qual ele explicitamente gostava de conotar o enraizamento de sua reflexão. Dizia que o leitor ao saber que se trata de um teólogo católico da libertação, de tradição jesuíta, mineiro que está a fazer tais análises, ele saberia que estas seriam afetadas pela fé, pela teologia latino-americana, pela espiritualidade inaciana, pela idiosincrasia mineira e por outros traços pessoais que foram adquiridos ao longo de sua história de vida. Cf. LIBANIO, João Batista. **Em busca de lucidez**. O fiel da balança. op. cit., p. 13-21.

se fazem presentes, de forma recorrente, nas citações de seus textos, tais como L. Althusser, P. Freire, E. Fromm, A. Gramsci, G. Lukács, H. Marcuse, L. Goldmann, N. Poulantzas, dentre outros. Soma-se a isso a parceria e fecunda amizade cultivada por quase cinco décadas com dois sociólogos brasileiros, Luiz Alberto Gómez de Sousa e Pedro Assis Ribeiro de Oliveira, ambos de tradição marxista e que aparecem igualmente muito citados nos textos de Libanio.

O método dialético está muito presente e foi utilizado, de forma recorrente e com muitas variações, nas reflexões iniciais da Teologia da Libertação. Em Libanio, tal método se transformou numa poderosa mola propulsora de aperfeiçoamento e de avanços contínuos no aprofundamento do pensar crítico da complexa e estruturalmente injusta realidade latino-americana. Com esse método, ele procurava pensar e analisar a realidade em distintos momentos e com a ajuda de um tríptico conjunto de mediações hermenêuticas: as sócio-analíticas, as da práxis e as bíblico-teológicas (LIBANIO, 1987, p. 157-171.209-231).

Trata-se de um processo contínuo de circularidade hermenêutica espiralada. Na primeira volta do refletir, explicita-se a afirmação da tese, discernindo as suas positivities; em seguida, esforça-se dialeticamente para pensar a sua antítese, discernindo igualmente as suas negatividades. Isto posto, procura-se fazer um primeiro balanço prospectivo em forma de primeira síntese, ou seja, procurando afirmar o que foi discernido como positivo e negar, conseqüentemente, o negativo.

Libanio quando explicitava este aspecto de sua metodologia, com bom humor, gostava de dizer em suas aulas, palestras e rodas de conversa:

A boa aritmética ensina-nos, “+ X + = +” (mais vezes mais, dá mais), por isso sempre devemos afirmar o que é positivo de toda e qualquer realidade, e, igualmente, “- X - = +” (menos vezes menos, dá mais), então, devemos identificar e negar o que cada realidade carrega de negativo. No final, teremos sempre conosco o positivo de cada realidade analisada e refletida. Desse modo, de positividade em positividade, pode-se crescer na aprendizagem, no diálogo, na busca e compreensão da verdade, até a plenitude da eternidade. [Registro pessoal das orientações didáticas de estudo literalmente dele recebidas]

O conteúdo consignado neste registro pessoal aparece explicitado, com outras palavras, em palestras e em entrevista concedida ao programa *Religare* do Programa de Pós-Graduação em ciências da religião da PUC Minas (LIBANIO, 2012d, p. 208).

Na segunda volta do refletir, o balanço prospectivo conquistado se faz outra vez tese, e o movimento do pensamento analítico hermenêutico crítico recomeça seu processo de discernimento, mas agora com a memória do caminho percorrido, a sabedoria adquirida e os novos questionamentos suscitados.

Para ilustrar o que foi afirmado, na introdução do livro “A volta à grande disciplina”, de 1983, na qual analisa criticamente o crescente rigor do inverno eclesial que vai tomando conta da Igreja católica após os impactos provocados pela dinâmica primaveril do Concílio Vaticano II, com uma imagem plástica que permite visualizar o método que será utilizado em sua análise crítica, afirma que:

A maioria das pessoas habita o centro ideológico ou religioso. Afastam-se dos extremos. O centro é epistemologicamente cinza. Entretanto para interpretar a realidade jogamos frequentemente com a clareza dos extremos. Assim o cinzento do centro é captado mais facilmente quando comparado, ou com o negro ou o branco dos extremos. Diremos que ele se escurece ao aproximar-se do preto ou dilui-se quando se volta mais para o branco. Em termos mais teóricos, o centro é sempre síntese, que na sua complexidade somente se nos transparece através da percepção clara da tese e antítese fundidas nele, na sua provisória superação. O centro é sintético, por isso parado. Não tem a afirmação clara da tese, nem a contestação virulenta da antítese. É realmente cinzento. Arrasta-se pela força da inércia, sem o vigor da “posição” e sem a provocação da negatividade antitética [...]. Um analista mais clarividente dá-se conta de sua posição epistemológica mais próxima de uma das cores limites – branco ou preto – na análise do cinzento. Nisso se difere do analista apaixonado, envolvido demasiadamente em sua ótica, que não corrige seu ponto de referência pelo deslocamento em direção ao centro, onde a realidade se condensa maiormente. Acredita que a realidade é branca ou negra, enquanto que é muito mais gris, ora clara ou escura. (LIBANIO, 1983, p. 7).

Ele explicita os riscos de se deixar convencer e arrastar pelas paixões das posturas extremadas, embora lhes reconheça simultaneamente a positividade da clareza e igualmente a negatividade da parcialidade. Sabe, entretanto, dos perigos ainda mais graves de permanecer na nebulosa central sem cultivar a coragem de aproximar-se dos extremos para discernir o que cada uma carrega de positividade e de negatividade. Por isso a postura dialética de se analisar fazendo afirmações e correções às teses mostra-se fundamental na reflexão libaniana. O caminho dialético é “caminho do meio” e não um acomodar-se na falsa tranquilidade e tantas vezes silenciosamente cúmplice da zona central, fechando-se às provocações das afirmações dos extremos.

Para Libanio, o que legitima o método hermenêutico dialético-dialogal é que toda realidade humana é ambígua e, assim sendo, carrega dentro de si positivities e negatividades, mas, e isso é fundamental, não na mesma medida. Por isso, ao analisá-la, é preciso, num primeiro momento, procurar discernir e elencar o que ela tem de positivo e procurar formas criativas de reafirmação dessa positividade, a partir do contexto em que se está inserido, levando-se em conta com quem e para quem se está refletindo e com quais objetivos se está sendo impulsionados. Num segundo momento, é preciso debruçar-se sobre a negatividade, explicitar seus limites, fragilidades e entraves, e procurar formas criativas de negação de tais aspectos igualmente a partir do contexto em que se está inserido, levando-se em conta, como

no primeiro momento, com quem e para quem estamos refletindo e quais objetivos estamos buscando. Com a concretização destes dois momentos, estamos mais aptos para, num terceiro momento, interrogar-nos sobre as novas possibilidades que se abrem para avançarmos, incansavelmente, nas buscas que nos movem. E, então, dialeticamente, tudo recomeça, quando do ponto que chegamos nos abrimos para novos diálogos e aprendizados, pois todo conhecimento humano é situado, histórico e parcial. Não voltamos ao ponto de partida, ao carregamos a experiência do caminho percorrido, mas fazemos do ponto de chegada um novo ponto de partida, daí é que o fio da reflexão recomeça.

Com este método, Libanio alcançava, com maestria, ricos filões reflexivos capazes de lançar um convite ou de provocar o desejo de seu leitor e/ou interlocutor avançar na superação da rigidez e da monotonia presentes na reflexão teológica neoescolástica e do pensar tradicional retilíneo, ultrapassar o essencialismo e o substancialismo pré-modernos, sem cair na tentação dos subjetivismos interpretativos. Além disso, ele conseguia, com inteligência, honestidade intelectual e sem radicalismos, bem mineiramente diria, desarmar as posturas adversas. O método não deixa muita munição para os seus contraditores, pois, concretiza uma dinâmica de abertura para a busca e uma disposição para continuar o caminho (LIBANIO, 2012d, p. 208).

Libanio deu-se conta do quanto o círculo hermenêutico dialético se empobreceria se ficasse circunscrito ao importante momento da solidão intelectual. Era preciso, então, amalgamar-lhe a dimensão dialogal, porque não se faz boa filosofia, teologia ou qualquer ciência sem dialogar com os pares e com os pensadores de distintos campos do saber (LIBANIO, 2012d, p. 210). No contexto em que vivemos, cada vez vamos ficando mais cientes da necessidade de se criar uma dinâmica de produção de conhecimento intrinsecamente marcada pelas interfaces intra-multi-inter-transdisciplinares.

Para Libanio, há uma insuperável “estrutura hermenêutica” no conhecimento humano da realidade. “A realidade é um dado, mas que só existe para nós, enquanto conhecida, interpretada. A realidade como dado absolutamente bruto, sem interpretação, não é realidade humana. Numa palavra, não existe para nós” (LIBANIO, 1978, p. 11). Na concepção libaniana do conhecimento humano, “a nossa interpretação não é a decodificação perfeita, completa, idêntica à realidade. É uma interpretação, uma aproximação. É mediação que nos possibilita aceder à realidade, possui-la cognitivamente” (LIBANIO, 1978, p. 11). Em outro texto afirma que “todo conhecimento humano é interpretação, pois interpretar pertence a estrutura do conhecer humano, sem ser pura interpretação” (LIBANIO, 2008, p. 15). Além disso, no jogo fundamental entre objetividade e subjetividade presente no pensar e no agir humanos, a subjetividade inclina-se para relativizar tudo, como se tudo dependesse de seu querer, e a

objetividade retém-na em tal ímpeto, trazendo-a para a realidade concreta, incontornável, independente de nosso arbítrio. Sendo assim, não basta afirmar simultaneamente que nada de humano é totalmente absoluto, nem totalmente relativo, é preciso acolher a nossa condição histórica e afirmar a necessidade do diálogo para que o conhecimento humano se verifique, se purifique dialeticamente com os diversos pontos de vista e adquira crescente lucidez.

Provocado pelo intelectual jesuíta francês Michel de Certeau¹¹⁴, Libanio percebeu a importância singular de cada lugar de interpretação, que, necessariamente, possibilita a nossa percepção, mas também lhe traz interditos. Os lugares hermenêuticos não são iguais, pois não têm a mesma perspectiva quanto ao grau de possibilidade de visão e de ocultamento, daí a necessidade de diálogo e discernimento. Por causa da condição humana, nenhum lugar nos oferece a onisciência, ou seja, tem o poder de abarcar a totalidade ou esgotar as possibilidades de compreensão da realidade. Todo ponto de vista é a vista de um ponto, cabe-nos, portanto, epistemologicamente, cultivar postura de humildade aprendiz, de abertura dialogal e de escuta e leitura atenta dos outros, reflexão, partilha e discernimento, para irmos ampliando sempre mais o nosso conhecimento de uma realidade. Rompe-se, desse modo, com a pretensão de validade de qualquer forma de absolutismo, fundamentalismo e dogmatismo (LIBANIO, 2008, p. 16).

Como caracterizar a perspectiva genético-estrutural de seu método hermenêutico?

3.3 O método hermenêutico genético-estrutural

Este método utilizado recorrentemente por Libanio brotou de sua profunda incursão, pouco depois de sua volta da Europa para o Brasil, no pensamento marxista, sobretudo através de Lucien Goldmann¹¹⁵, que muito contribuiu para a formação da consciência crítico-histórica

¹¹⁴ Entre as obras de Michel de Certeau citadas nos textos de Libanio, duas merecem destaque: CERTEAU, Michel. **La prise de parole**. Pour une nouvelle culture. Paris: Desclée de Brouwer, 1968; CERTEAU, Michel; DOMENACH, J.-M. **Le christianisme éclaté**, Paris: Seuil, 1974.

¹¹⁵ Segundo Michael Löwy, que fez o doutorado em ciências sociais na École des Hautes Études orientado pelo próprio Lucien Goldmann (1913-1970), aspectos fundamentais do pensamento e do método deste pensador romeno, humanista marxista, anti-positivista e anti-dogmatista, radicado na França, servem como uma caixa de ferramentas para uma reflexão crítica, histórica e dialética sobre as formas culturais. Segundo Goldmann, a objetividade nas ciências sociais e humanas é determinada também pelo ponto de vista do sujeito que faz a análise. Segundo o princípio metodológico deste autor, sempre preocupado em captar as estruturas mentais, a apreensão da resposta encontra-se na própria pergunta. Cf. Löwy, Michael; Naïr, Sami. **Lucien Goldmann**, ou a dialética da totalidade. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 11-21. Mas quem Lucien Goldmann? Formado em Direito, Filosofia e Economia Política, foi um dos pensadores marxistas mais originais e influentes. Foi discípulo de Jean Piaget e de Lukács. De origem judaica, durante a II Guerra Mundial, foi salvo duas vezes de campos de refugiados. Depois disso, foi para Paris e ocupou o cargo de diretor de estudos na École des hautes études en Sciences Sociales. Como

e para a convicção de que “todo fato humano, econômico, social, político ou cultural, coletivo ou individual, material ou espiritual, só pode ser compreendido e explicado no contexto de um processo histórico mais amplo, do qual faz parte”.¹¹⁶

Libanio percebeu que era preciso investir pedagogicamente na formação das consciência crítica dos religiosos e religiosas, dos futuros presbíteros, dos jovens universitários, das lideranças cristãs das Comunidades eclesiais de base, dos agentes de pastoral e lideranças dos movimentos populares, dentre outros, para que estes, conscientes e inseridos criticamente no contexto sócio-histórico latino-americano, fossem capazes de responder às interpelações éticas que brotam da Palavra de Deus e do encontro de fé com a pessoa de Jesus de Nazaré (LIBANIO, 1978, p. 9).

Pode-se dizer que este método tem como objetivo oferecer análise crítica mais sólida e profunda, reflexão que vai além dos modismos de vanguarda que, geralmente, não cultivam memória histórica e nem procuram explicitar as estruturas fundantes intrínsecas e subliminares à superfície estética dos fenômenos abordados. Desse modo, a grande pretensão deste método é alcançar maior clareza e transparência dos processos históricos e da consistência contemporânea de uma determinada realidade, objeto de análise em questão. Para isso o método trabalha simultaneamente com duas formas de análise que, embora separadas didaticamente no primeiro momento, se mostram faces da mesma moeda no momento da síntese. Assim, na primeira análise, parte-se de um olhar histórico objetivando explicitar diacronicamente como a realidade, objeto de análise, se comportou ao longo do tempo, diante de impactos, fortes ou não, mas significativos para o que se pretende mostrar, da sua origem até o tempo presente da análise. Já na segunda análise, procura-se, sincronicamente, captar e explicitar a estrutura básica, indo além dos penduricalhos ou elementos secundários (LIBANIO, 2012d, p. 208).

A título de exemplo de uso do método genético-estrutural por Libanio pode ser encontrado no primeiro capítulo do livro *Evangelização e Libertação*, obra de 1975. Libanio

sociólogo da cultura, Lucien Goldmann estudou a relação entre as estruturas sociais, as relações materiais de produção, sua transformação histórica, e as visões elaboradas na esfera da cultura, principalmente na literatura, sobre o homem e a sociedade. Denominou sua linha teórico metodológica de "estruturalismo genético", uma crítica dos modelos reificados. Além do marxismo, Goldman recorreu, também, à teoria de Piaget para elaborar seu pensamento sobre a relação do indivíduo com o grupo social e, assim, entender a produção literária e as questões que o contexto histórico coloca para o autor. Cf. LÖWY, Michael; NAÏR, Sami. **Lucien Goldmann ou a dialética da totalidade**. São Paulo: Boi tempo, 2008, p. 9-21.169-179. Libanio reconhece em entrevista ao programa *Religare* do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da PUC Minas, que seu método “genético-estrutural” ou “diacrônico-sincrônico” foi inspirado neste autor.

¹¹⁶ Libanio, com honestidade intelectual, diz em nota: “Usamos diversos trabalhos de Lucien Goldmann, publicados no livro *Marxisme et sciences humaines*. Paris, Gallimard, 1969”. Cf. LIBANIO, João Batista. **As grandes rupturas sócio-culturais e eclesiais**. op. cit., p. 18. Outros livros deste autor aparecem citados nos textos libanianos, principalmente nos que foram publicados ao longo das décadas de 70 e 80: Cf. Id. **Sciences humaines et philosophie**. Paris: PUF, 1952; Id. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

procura oferecer aos seus leitores uma compreensão mais profunda sobre o tema da evangelização. Foi o tema do Sínodo de 1974, que embora tenha suscitado ampla reflexão teológico-pastoral e discussões, também gerou enormes impasses e entraves, de tal modo que o papa Paulo VI resolveu não redigir qualquer documento final. Antes da publicação da Exortação Apostólica *Evangelii Nuntiandi*, sobre a evangelização no mundo contemporâneo, no final de 1975, a partir de uma solicitação de pesquisa da CRB à sua Equipe de reflexão teológica, Libanio publica a sua pesquisa e reflexão teológico-pastoral sobre o tema para o complexo contexto latino-americano.

Sobre o método utilizado no primeiro capítulo, ele diz:

Partimos da verificação de que o termo evangelização sofreu no decorrer da história uma ampliação de horizonte [...]. Para elucidar a complexidade do termo evangelização, não basta prender-se ao sentido etimológico, mas é necessário fazer uma pesquisa semântica, procurando estudar as modificações de significação, sua história. Dar-nos-emos conta da causa e estrutura do processo de mudança nas significações da palavra. (LIBANIO, 1975, p. 8.13).

Após percorrer diacronicamente as etapas de um longo processo evolutivo, explicitar as modificações históricas em cada novo contexto gerador, diante das crises e as consequentes ampliações de sentido, Libanio recolhe e explicita a estrutura fundamental presente no termo *evangelização* (LIBANIO, 1975, p. 32-33).

Outro exemplo de aplicação explícita deste método pelo autor, encontra-se na pesquisa que está descrita no livro “As grandes rupturas sócio-culturais e eclesiais. Sua incidência sobre a vida religiosa”, obra de 1980. Nela, Libanio procurou oferecer aos religiosos e religiosas compreensão e explicação teológico-pastoral crítica das mudanças ocorridas na vida religiosa resultantes dos impactos provocados por duas grandes rupturas. Primeiro, narra os impactos do Concílio Vaticano II (1962-1965). Em seguida, narra os impactos da recepção criativa do Concílio Vaticano II na América Latina, com as Conferências episcopais de Medellín (1968) e Puebla (1979). O autor da análise deixa claro as razões que o levam a escolher tais marcos, considerados não simplesmente enquanto eventos históricos, mas, muito mais do que isso, no quanto eles simbolizam enquanto movimentos inovadores, cujas raízes históricas se encontram bem antes e cujos efeitos vão muito além de seu acontecer (LIBANIO, 1980, p. 18).

Nesta obra, ele expõe de maneira paradigmática os traços do método de pesquisa genético-estrutural por ele utilizado. Na introdução do livro, ao explicitar os impactos, ele declara:

A vida religiosa tem-se visto envolvida nas últimas décadas por profundas transformações. Em poucos anos, introduziram-se mudanças num modo de viver que tinha resistido há séculos aos embates dos acontecimentos. A simples constatação já

se tornou dado da observação de todos. Ultimamente tem-se procurado pesquisar mais a fundo as raízes de tais abalos nas próprias estruturas da veneranda instituição religiosa. Neste trabalho procuraremos focalizar a natureza das transformações, mostrando como se trata de verdadeiras rupturas. Em seguida, damos a explicação de que está em jogo uma mudança de sujeito social a comandar o universo cultural ou a despertar os religiosos para valores até então colocados à margem de sua vida ou simplesmente desconhecidos [...]. A estrutura do trabalho é simples. Nossa preocupação é antes com o que está acontecendo, buscando-lhe compreensão e explicação, do que com a previsão do que virá. Vamos trabalhar com categorias [...] que conjugam a compreensão das estruturas e a sua explicação através das condições sócio-políticas e eclesiais. (LIBANIO, 1980, p. 9-10).

Libanio deixa explícito, as pretensões do método utilizado: explicitar as raízes dos impactos nas estruturas, a natureza das transformações enquanto rupturas, explicar o que está em jogo diante da mudança de sujeito social e tudo isso para buscar compreensão e explicação do fenômeno a partir de categorias que conjugam a compreensão das estruturas e a sua explicação através das condições históricas.

No início do primeiro capítulo, denominado “considerações metodológicas”, Libanio dá acesso explícito ao método utilizado na pesquisa:

Há diversas maneiras de ler as transformações profundas por que tem passado a Vida Religiosa nas últimas décadas. Uns preferem traçar-lhe o percurso, mostrando a continuidade, por dentro das inflexões que sempre acontecem. Insistem em mostrar como a Vida Religiosa, nos seus elementos essenciais, permanece sempre a mesma em meio às mudanças acidentais [...]. Outros deixam-se antes impressionar pelas novidades, pelas rupturas, que se vêm processando nesse setor da Igreja. O termo ruptura vem, pois, significar, nesse caso, que os elementos constitutivos da Vida Religiosa recebem nova compreensão, maneira diferente de serem vividos [...]. Nessa reflexão preferimos assumir a segunda leitura, procurando atenuar seus riscos, com vigilância epistemológica em relação ao tributo que sempre se deve pagar ao passado, à sua carga, à sua força condicionante. Por isso vamos esboçar quais rupturas importantes ocorreram na Vida Religiosa nas últimas décadas e que condições sociais as possibilitaram [...]. A vantagem de tal reflexão é de ajudar-nos a entender a sucessão de pequenas mudanças que se foram introduzindo, não se fixando em sua materialidade, num afã de retê-las ou rejeitá-las, mas compreendendo-lhe a raiz e colocando-se em atitude de tranquilidade diante das novidades em curso e de outras que surgirão da mesma ruptura básica. (LIBANIO, 1980, p. 11-13).

Nota-se que o método genético-estrutural, ao procurar conjugar o aspecto estrutural, tentando ver, no caso concreto a vida religiosa, como um evento compreensível a partir de sua estruturação, pretende-se oferecer uma compreensão mais profunda da dinâmica dos acontecimentos a partir de uma atenção ao processo histórico, mas em tensão dialética com a atenção concomitante aos elementos estruturais. Para que isso se concretize, Libanio delimita o recorte histórico de abordagem às duas grandes rupturas recentes, a do Concílio Vaticano II e a de Medellín-Puebla:

Vamos restringir-nos unicamente às transformações a que nossa geração está assistindo no decorrer das últimas duas décadas. Imerso no processo, não temos a

distância tranqüila de um historiador. Antes procuramos descrever-lhe o fenômeno em curiosa busca de compreender-lhe as causas mais profundas, o movimento sísmico que lhe fez fender a unidade rochosa de sua consistência monolítica [...]. Com o Concílio Vaticano II vai acontecer fenômeno diferente. Não se trata do nascimento de algum novo rebento de Vida Religiosa [...] [mas] de profunda incisão que vai injetar no círculo vital de todas as congregações, em ritmos diversos, sangue novo [...]. Em breve intervalo de tempo, iniciar-se-á outro fenômeno importante, que produzirá verdadeira ruptura no processo evolutivo da Vida Religiosa [...] [e] se manifestará de modo mais claro e expressivo em nosso Continente latino-americano. Por isso escolhemos como símbolo e como lugar de condensação teórica em nível eclesial de tal momento os eventos de Medellín e Puebla. (LIBANIO, 1980, p. 15-16).

Ao delimitar, ele mostra, de modo claro, o objeto de pesquisa, bem como seus objetivos: descrição do fenômeno e busca de compreensão das causas profundas. Em seguida, ele explicita o que lhe interessa buscar: as novas condições sociais que possibilitaram as transformações, em que elas consistiram realmente e que reações ou consequências provocaram.

Note-se que o critério de escolha foi estrutural, ou seja, a percepção da “presença de novo sujeito social no seio da sociedade, determinando as relações econômicas, políticas, culturais e religiosas” – a emergência do “sujeito social das classes burguesas”, na primeira, o Concílio Vaticano II, e o “sujeito social das classes e camadas populares”, na segunda, em Medellín-Puebla –, produzindo rupturas no interior da Igreja e da Vida Religiosa (LIBANIO, 1980, p. 17).

As noções de ator, sujeito e classe social, de estrutura social, de esquema mental, de totalidade, de dialética, dentre outros – conceitos assimilados de seu acesso às pesquisas e análises sociais do sociólogo marxista Lucien Goldmann, sobretudo a que fez dos acontecimentos sociais de “maio de 68”, quando se abalaram muitas estruturas sociais na França e em outros países, conforme já mencionado – foram fundamentais na elaboração libaniana deste método e sua aplicação no pensar-fazer-ensinar teologia pastoral.

No método genético-estrutural, procura-se conjugar dois aspectos. O primeiro, o “aspecto estrutural”, a partir da explicitação dos traços gerais da estrutura constitutiva interna da realidade, objeto de análise, cuja finalidade é captar a sua significação e compreensão; O segundo, o “aspecto genético-explicativo”, a partir da explicitação da estrutura mais abrangente e acessível, ampla e vasta, que englobe a realidade, visa a oferecer explicação ou elucidação de sua gênese. Estes dois aspectos juntos, a busca de compreensão de sua estruturação interna e a de explicação de sua estruturação externa, enquanto inserida em determinado contexto sociocultural, formam um único processo, apenas separados, enquanto aspectos, pelos níveis diferentes de cada corte no objeto em análise.

Pode-se dizer, que o método hermenêutico genético-estrutural é aquele em que se procura compreender a realidade, objeto de análise, no interior de seus processos estruturais,

nos quais ela se encontra em relação com estruturas externas mais amplas. No caso da realidade da vida religiosa, objeto de análise do livro aqui em destaque, estas estruturas, mais amplas e externas, são a Igreja e, ainda mais abrangente, o contexto sociocultural de determinado momento histórico contemplado pela análise. Esse método considera que nenhuma estrutura é estática, ao contrário, encontra-se sempre em processo histórico, em movimento de desestruturação e de reestruturação que afeta continuamente o dinamismo interno da estrutura. Nesse sentido, toda nova estruturação supõe a desestruturação de formas anteriores. Desse modo, Libanio constata que há um sujeito social religioso, que, em unidade ativa e estruturada, oferece significativa compreensão da ação dos próprios religiosos e religiosas, da natureza e do sentido da vida que levam. E ao perceber que este sujeito social está em relação direta com outros sujeitos sociais, para ele, pode-se ir mais longe na busca de compreensão dos fenômenos que afetam a vida religiosa (LIBANIO, 1980, p. 18-23).

O método genético-estrutural “leva em consideração o passado, a gênese e o futuro, a orientação para novo equilíbrio e a forças de equilíbrio” e considera, “como hipótese fundamental está a ideia de que todo fenômeno pertence a um número mais ou menos grande de estruturas de níveis diferentes, de totalidades relativas, e que no interior de cada uma dessas totalidades adquire significação particular”, ou seja, cada fenômeno se encontra envolvido por níveis de estruturas diferentes e por totalidades relativas que oferecem, cada qual a seu modo, significações particulares importantes para a sua compreensão e explicação histórica (LIBANIO, 1980, p. 21).

Em síntese, o método genético-estrutural possibilitou a Libanio, primeiro, compreender a estrutura de cada uma das duas rupturas, segundo, explicar as suas condições sociais e eclesiais e, por fim, explicitar as principais repercussões dentro da vida religiosa: a ruptura do Vaticano II (LIBANIO, 1980, p. 39-120) e a de Medellín-Puebla (LIBANIO, 1980, p. 121-190).

Este método genético-estrutural não pretende ser projetivo para o futuro, ainda que possa ser feito de modo esperançado. Seu objetivo analítico hermenêutico visa a buscar compreensão e explicação, para se dar conta do alcance, da natureza e profundidade dos acontecimentos históricos. Ele revela em que medida cada dinamismo histórico é fundamentalmente resultante do poder criativo humano coletivo, suscitando, conseqüentemente, maior senso de responsabilidade social.

Como caracterizar a perspectiva heurística libertadora de seu método hermenêutico?

3.4 O método hermenêutico heurístico-libertador

Este método, ao que parece, teve um longo processo de maturação e foi sendo, aos poucos, lapidado por Libanio no árduo cultivo da vida intelectual. As mudanças socioculturais estavam impactando de modo agudo a dinâmica singular da sala de aula e as lides acadêmicas de orientação de estudos nas pesquisas de mestrado e doutorado. Libanio tornou-se alguém muito atento aos sinais do tempo. Percebeu que o perfil dos jovens que chegavam para ele, os alunos-orientandos, cada vez mais cômicos e zelosos da própria subjetividade e autonomia, sedentos de maior participação nas dinâmicas e decisões, colocava em crise muitas práticas acadêmicas e métodos pedagógicos. Ao analisar criticamente o novo horizonte cultural criado pela pós-modernidade, Libanio percebeu certo esgotamento em determinados métodos, posturas e procedimentos. A busca de respostas novas e criativas aos desafios e urgências, o engendrar novas perspectivas epistemológicas, metodológicas e pedagógicas se tornou elemento decisivo. Sem abandonar a riqueza dos procedimentos anteriores já mencionados, o método heurístico foi ocupando o proscênio na práxis intelectual pedagógica de Libanio, sobretudo a partir do final dos anos 80 e início dos anos 90. Nas experiências de sala de aula e de orientação de estudos, foi percebendo que o método heurístico que desenvolvia favorecia maior conquista da autonomia intelectual e estimulava a criatividade dos alunos-orientandos.

Entre as características mais reconhecidas em Libanio estão a postura de esperanças escuta; a abertura para o novo; o vivo interesse pelo discernimento dos sinais do tempo contemporâneo; o fazer aproximações para analisar os impactos das mudanças socioculturais e tecnológicas na dinâmica da vida das pessoas na sociedade e na vivência da religião; o captar os novos cenários, tendências e linguagens; e o empenhar-se criativamente na busca reflexiva de respostas mais significativas. Percebeu que o método hermenêutico heurístico libertador respondia melhor às demandas contemporâneas.

O livro “Teologia da Libertação. Roteiro didático para um estudo”, de 1987, talvez, possa ser considerado um ponto de inflexão na percepção da emergência de um novo método, capaz de supressumir os dois anteriores que mais utilizara em sua práxis intelectual, o dialético-dialogal e o genético-estrutural. Isso não significa que a preocupação heurística já não estivesse presente anteriormente, mas é visível o processo de mudança em sua práxis intelectual acadêmica.

Libanio já tinha presente e havia experimentado a riqueza da pedagogia da liberdade encetada por Jesus de Nazaré, pedagogia tão originalmente presente e aprofundada na escola inaciana, na qual fora formado. O movimento existencial de volta às fontes, no estilo proposto

pelo Concílio Vaticano II, tendo diante de si um horizonte de abertura, profundamente esperançada e dialogal para com a contemporaneidade, deixou marcas profundas em sua formação intelectual. Soma-se a esta, a experiência que fez ao se aproximar da dinâmica participativa própria das Comunidades eclesiais de base – CEBs. As contribuições da pedagogia de Paulo Freire, centrada nas condições do sujeito aprendente e concretizada enquanto prática de liberdade e despertar da consciência crítica. O acompanhamento das juventudes, a arte da escuta na orientação espiritual, a dinâmica de sala de aula e a experiência acumulada na orientação de estudos, durante anos percebendo, analisando e discernindo o que favorecia e o que dificultava o crescimento intelectual dos jovens, estão entre os fatores determinantes. O contato com o método pedagógico de Edgar Morin, no final dos anos 90, em seu esforço de repensar a educação, foi elemento decisivo de encorajamento para essa virada metodológica. Tudo isso contribuiu na busca de ensaiar respostas novas. Assim, com sabedoria e sensibilidade pedagógica, Libanio foi moldando o método hermenêutico heurístico libertador na olaria de sua práxis cotidiana de intelectual servidor, na qual é determinante a acolhida das condições socioculturais em que o outro, enquanto sujeito aprendente, se encontra. Nesse sentido, pode-se dizer que a parábola do bom samaritano se torna paradigmática para quem deseja assumir a lógica do serviço do despertar heurístico (cf. Lc 10, 30-37): levar a sério as condições de quem nos aproximamos. No caso de Libanio, o cenário da sala de aula oportunizou aproximações singulares às transformações ocorridas no mundo dos jovens.

Seu uso elementar na sala de aula favoreceu a produção de diversos livros na forma de subsídio para a aplicação com seus alunos da graduação, mas, particularmente, da pós-graduação, no mestrado e no doutorado. Encontra-se variação rica de uso dessa metodologia hermenêutica heurística libertadora, sob a forma de seminário. O livro “Teologia da Libertação. Roteiro didático para um estudo”, de 1987, foi todo pensado para criar uma dinâmica participativa em forma de seminário e de criativas rodas de conversa (LIBANIO, 1987, p. 13-14). Isso mudou a forma de conceber e estruturar seus livros didáticos, mas também dele próprio pensar-fazer-ensinar teologia preocupado com a linguagem significativa, com o envolvimento participativo e hermenêutico do leitor, do interlocutor, do aluno-orientando. No final de cada capítulo dos seus diversos livros didáticos, Libanio revela a preocupação heurística: sugere dinâmicas, ora pessoal, ora em grupo; apresenta questões para aprofundamento; indica bibliografia complementar. Tudo é apresentado em vista de alimentar o horizonte heurístico dos leitores, estudantes, de modo especial, o despertar, fomentar e orientar o processo de desenvolvimento e conquista da autonomia pensante dos alunos-orientandos.

No livro “Utopia e esperança cristã”, de 1989, Libanio já explicita procedimentos metodológicos, na forma de seminário de estudo do livro, com objetivos claros de se alcançar o nível heurístico:

Poder-se-ia pensá-lo em três momentos. Num primeiro momento, o professor ou o encarregado do seminário exporia brevemente o conteúdo do capítulo. Depois os participantes, com a bibliografia indicada para o tema e com outra que se conseguisse, preparariam a discussão do tema. Indica-se no livro breve dinâmica com perguntas para cada questão. Esse segundo tempo seria de leitura e estudo pessoal. O terceiro momento seria um plenário em que cada aluno traria suas reflexões pessoais e se avançaria sobre o texto lido [...]. Poder-se-ia introduzir um quarto momento, em que cada um redigiria sua posição pessoal sobre o tema em questão depois de ter feito o percurso dos momentos anteriores da explicação do professor, estudo e leitura pessoal, e discussão em sala de aula com a participação de todos [...]. O método se desenvolve em quatro etapas: exposição sucinta do professor do conteúdo temático, leitura individual do texto e de outras publicações, discussão em sala de aula ou em grupos informais e, finalmente, redação escrita do participante do seminário depois de todo esse trajeto teórico. (LIBANIO, 1989, p. 9-10).

Libanio, enquanto professor-orientador, valorizava o itinerário de crescimento intelectual. Para isso, engendrou uma dinâmica em quatro momentos com diferentes níveis de aprofundamento. Seu método pedagógico fazia tudo convergir para o último passo, quando cada estudante era convidado a elaborar a sua reflexão pessoal, em forma de reação escrita em duas ou três páginas, a partir das provocações do tema apresentado, pesquisado, estudado e debatido. Ele valorizava muito este instrumento pedagógico. O momento de devolução dos textos aos alunos, com as suas minuciosas e provocantes observações didáticas parecia o ápice de um processo, no qual vibrava com os avanços e conquistas dos alunos. Com expertise pedagógica, Libanio oferecia a cada estudante um feedback com pistas concretas para que o aluno-orientando pudesse se autoavaliar e aperfeiçoar-se para avançar no cultivo da vida intelectual: qualidade da escrita, clareza da ideia central e fio condutor, concatenação da argumentação utilizada para fundamentar os pontos de vista, sugestões bibliográficas e, às vezes, até um convite a reelaborar o texto.

Libanio foi aperfeiçoando suas obras didáticas. Além das duas obras mencionadas a pouco, vale a pena ler a introdução e o final de cada capítulo dos livros didáticos para captar a concretização pedagógica do método hermenêutico heurístico libertador. Nesse método, o aluno-orientando ou o leitor-interlocutor ocupa sempre lugar central. Desse modo, a abordagem do conteúdo muda, pois, visa a despertar a reflexão crítica e o desejo de buscar maior aprofundamento das temáticas que vão sendo apresentadas enquanto ponto de vista do professor-orientador.¹¹⁷

¹¹⁷ Vale a pena fazer uma consulta pedagógica de suas obras didáticas, por exemplo: “**Teologia da revelação a partir da modernidade**”, de 1992; “**Introdução à teologia**”, escrito com Afonso Murad, de 1996; “**Eu creio**.”

Dentre todas as obras, duas se destacam, no tocante ao método hermenêutico heurístico libertador. Nelas, mais do que transmitir conteúdo, Libanio se dedica a partilhar com seus leitores-interlocutores, alunos-orientandos, as lições pedagógicas que a vida lhe ensinou, aprendidas no árduo cultivo da vida intelectual. São elas: “Introdução à vida intelectual”, de 2001, e “Em busca de lucidez. O fiel da balança”, de 2008.

O próprio Libanio assim define a sua percepção heurística:

Chamo de heurístico um método que tenho usado ultimamente [...]. Lemos algum autor, algum texto. Não nos contentamos em reproduzi-lo ou citá-lo eruditamente. Nem mesmo avançamos organizando-lhe o pensamento em torno do tema de que estamos tratando. Nem mesmo ousamos alguma interpretação original desse texto ou autor. Até aqui nos sentimos presos ao texto ou autor em questão. Algo importante no universo acadêmico para dissertações e teses. A percepção heurística vai noutra direção. Deixamos o texto ou autor para trás e pomo-nos a pensar, a refletir e a escrever algo diferente, cuja inspiração, sugestão ou provocação, contudo, vieram do texto lido. No final, já não se trata do texto ou do autor em questão, mas de reflexão pessoal, desencadeada, porém, por eles. Portanto, não nos dedicamos a pesquisar até os meandros do texto, muito a gosto da atual academia, e sim de pensar, de arquitetar outros arcabouços teóricos. (LIBANIO, 2012d, p. 209.).

Nota-se a centralidade da emergência do sujeito pensante e criativo que assume seu papel. Não se trata, ao que parece, de subir nos ombros dos grandes mestres do pensamento para ousar ver mais longe que eles, mas de aprender a pensar inspirado ou provocado por eles, assumindo decisivamente o jeito próprio de refletir. Eis, para Libanio, o desafio heurístico de arquitetar, com autonomia, seus próprios “arcabouços teóricos”.

Nesse método, o ser humano, enquanto sujeito de seus processos intelectuais, ocupa decisivamente, com consciência e liberdade-responsabilidade, a centralidade da pesquisa, reflexão e produção de conhecimento. O professor-orientador assume, pedagogicamente, o lugar de testemunha e companheiro de jornada. Junto com o aluno-orientando, ambos não se sentem mais presos aos textos e autores lidos, pois já não se satisfazem e nem se contentam mais em apenas conhecer e reproduzir o que vai sendo compreendido e internalizado, em elencar eruditamente, com fidelidade, as ideias alheias lidas e os temas pesquisados – metodologias tão valorizadas e importantes no contexto do universo acadêmico, na produção de monografias, dissertações e teses.

Também não se trata apenas de organizar o pensamento de um autor em torno de um tema pesquisado ou de propor, com ousadia, alguma interpretação original de um texto ou autor

Nós cremos. Tratado da fé”, de 2000; “As lógicas da cidade. Impacto sobre a fé e sob o impacto da fé” e “Introdução à vida intelectual”, ambos de 2001; “A religião no início do milênio”, de 2002; “Olhando para o futuro. Prospectivas teológicas e pastorais do Cristianismo na América Latina”, de 2003; “Jovens em tempo de pós-modernidade. Considerações socioculturais e pastorais”, de 2004; “Concílio Vaticano II. Em busca de uma primeira compreensão”, de 2005; “Os carismas da Igreja do terceiro milênio. Discernimento, desafios e práxis”, de 2007; “Em busca de lucidez. O fiel da balança”, de 2008.

lido. A lógica que move a percepção heurística é outra. Vai em outra direção. O que é lido e pesquisado em vez de enquadrar e prender o sujeito intelectual, este se assume, de fato, como sujeito que se percebe com liberdade libertada para pensar, refletir e redigir, com originalidade e ousadia, inspirado e provocado pelo que foi lido e estudado. Desse modo, os textos lidos e uma vez compreendidos, de certo modo, ficam para trás e deixam apenas a inspiração, a sugestão e a provocação de olhares situados, mas que não podem ter a pretensão de substituir o sujeito pensante. Trata-se, portanto, de deixar fluir a reflexão pessoal, desencadeada e impulsionada pelos textos lidos e pesquisados. O foco deixa de ser, por mais importante que isso seja para um especialista, a busca incessante por dissecar o pensamento de um autor, aprofundar tudo sobre uma temática específica ou destrinchar os meandros de um determinado texto. O foco passa a ser contribuir para que cada um se assuma como sujeito e ouse pensar e produzir conhecimento e que este seja compartilhado e contribua na busca da verdade e da sabedoria para ao bem viver e conviver.

Libanio organizou, enquanto eixo estruturante, um horizonte científico-filosófico-teológico dialético que lhe permitiu pesquisar, refletir, produzir conhecimento e ensinar sobre os mais diversos assuntos. Assim ele o descreve numa entrevista na qual falou sobre a sua metodologia intelectual:

Preocupou-me, desde os primeiros escritos, perseguir as reflexões no desenrolar histórico, nos inícios, a partir de três, e agora de quatro horizontes fundamentais. Começo plantando as ideias no mundo da objetividade clássica. Depois, sondo-lhes as transformações produzidas pelas coordenadas que considero básicas na primeira Modernidade: a imagem científica do mundo, a subjetividade e a história. Num terceiro momento, para marcar a originalidade do pensamento latino-americano, valorizo a relação de tal pensar com a práxis da segunda Ilustração ou da corrente marxista. E, ultimamente, tenho-me preocupado, num quarto momento, pelos traços da Pós-Modernidade, tanto no sentido de radicalização da Modernidade quanto de oposição a ela. (LIBANIO, 2012d, p. 209).

Este eixo-horizonte foi construído no cultivo da vida intelectual, alimentado, simultaneamente, da leitura dos clássicos de sua área e da produção contemporânea, por meio de rodas de conversa, partilhas, trocas, intercâmbios e críticas mútuas de um bom grupo de intelectuais de áreas afins e distintas.

Libanio foi discernindo, então, lugares e esquemas heurísticos privilegiados, que, quando deles se cultivava proximidade, dão o que pensar. Sobressaem em suas reflexões: a luta dos pobres e excluídos por libertação, com suas comunidades de fé e seus movimentos populares; o mundo dos jovens, com suas buscas diversas e seus dinamismos trazendo novas

tendências; a dinâmica complexa da vida urbana, com sua pluralidade de oportunidades e ameaças; a contribuição singular do cristianismo para a cultura e a humanidade, dentre outros.

A consolidação do uso do método heurístico libertador foi, talvez, a aposta decisiva do intelectual João Batista Libanio: um ato de fé antropológico na liberdade-responsabilidade do ser humano como possibilidade para a formação da consciência crítica e caminho decisivo para a libertação. Trata-se de seu convite autobiográfico aos seus leitores, alunos-orientandos: experimentem e avaliem o cultivo da vida intelectual como dom e resposta, para amar e servir.

O que é a Teologia Heurística da Libertação? Como conceituá-la, caracterizá-la e captar a sua práxis, quando se tem presente a pedagogia teológico-pastoral libaniana?

Capítulo 4. A Teologia Heurística da Libertação de João Batista Libanio

Libanio, enquanto intelectual servidor, foi um professor-orientador comprometido com a busca de um processo de ensino-aprendizagem libertador que fosse capaz de introduzir o aluno-orientando no cultivo da vida intelectual. Em sua práxis educativa no campo do pensar-fazer-ensinar teologia pastoral, o teólogo mineiro já era reconhecido por muitos, em vida, como alguém que conseguiu consolidar criativa pedagogia libertadora. Um mestre cujo método pedagógico não consistia em ensinar o que ele pensava ou a pensar como ele, mas despertar o aprender a aprender, o aprender a pensar. Libanio formava sujeitos pensantes. Os traços dessa pedagogia heurística libertadora se revelam presentes tanto no estudo, pesquisa e produção de conhecimento teológico, acadêmico e pastoral, quanto, e especialmente, nos processos de ensino-aprendizagem que promovia na sala de aula e na orientação de estudos.

Antes de explicitar o sentido e a razão de se interpretar esta práxis pedagógica teológico-pastoral libaniana enquanto THdL, coloca-se uma pergunta prévia: que práxis pedagógica é essa que promovia a autonomia, a criatividade e a responsabilidade intelectual de seus alunos-orientandos?

4.1 Aproximação à pedagogia teológico-pastoral de João Batista Libanio

Percebe-se, no interior do pensar-fazer-ensinar teologia pastoral libaniano, um *modus operandi* que ela impulsiona, simultaneamente, dois distintos processos heurísticos, dialéticos, dialógicos e dinâmicos, de autocorreção, de aperfeiçoamento crítico-autocrítico e conquista de

crescente autonomia intelectual responsável. Primeiro, o processo heurístico de aprimoramento da práxis intelectual acadêmica do professor-orientador. Libanio concretizou um modo de cultivar a vida intelectual que favorecia contínuo processo de autoaperfeiçoamento, ao assumir e cultivar incondicional postura de honestidade intelectual e de insaciável humildade aprendiz. Segundo, o processo heurístico de crescimento na conquista da autonomia intelectual responsável do aluno-orientando. Libanio concretizou um autêntico itinerário pedagógico que oportunizava a assimilação de boas práticas capazes de favorecer criativo processo de conquista da autonomia e responsabilidade intelectual de seus alunos-orientandos.

Muitos dos que foram seus alunos-orientandos relatam a importância da pedagogia libaniana em seu itinerário intelectual, teológico e espiritual. Paulo Agostinho e Roberlei Panasiewicz, por exemplo, demonstram em artigo, com ampla fundamentação na obra de Libanio, o quanto esta pedagogia os ajudou e continua a ajudar no enfrentamento dos desafios de ser cidadão, cristão, teólogo e cientista da religião, no contexto da hodierna sociedade planetária: sociedade do conhecimento e da tecnologia, plural, injusta, violenta e ecologicamente insustentável. E, ao refletirem sobre os desafios de pensar-fazer-ensinar teologia ou ciências da religião no contexto atual, tendo presente o que aprenderam com Libanio, asseveram:

Hoje, os horizontes avançam, surgem novos cenários e novas perspectivas, problemas e complexidades exigem criatividade, coragem e lucidez para que o tesouro da fé cristã seja conhecido e vivido. Tal tesouro não é propriedade privada dos cristãos. Como expressão da fé em Deus, eles também estão presentes nos valores seculares e nas demais religiões. O diálogo inter-religioso é desafio constante, pois permite à tradição religiosa escavar a própria identidade, tendo em vista novas construções, e possibilita maior clareza para enfrentar os novos desafios éticos e sociais. Ele gera e realiza não só a aproximação e o encontro entre pessoas, mas nos ajuda a ver melhor e expressar a forma como Deus nos acolhe e ama em sua graça. Com João Batista Libanio, aprendemos a crer dialogando e a dialogar na fé. (BAPTISTA; PANASIEWICZ, 2012, p. 61-62).

Os dois ex-alunos afirmam que, com Libanio, aprenderam a importância de se procurar pensar-fazer-ensinar teologia que seja significativa para os homens e mulheres coetâneos e, sobretudo, a cultivar a postura de quem deseja “*crer dialogando e dialogar na fé*”.

Neste duplo processo heurístico de aprimoramento, cada um em sua especificidade – professor-orientador e aluno-orientando –, ajuda e é, por sua vez, ajudado pelo outro. Na diferença de funções e na mesma busca, ambos aprendem e ensinam mutuamente. Esta pedagogia heurística libertadora precisa ser mais bem conhecida, sobretudo, porque, como será analisado, responde melhor aos desafios de educar em contexto de consciência da subjetividade, de legitimidade do pluralismo e da necessidade de produção de conhecimento dialogal, em

perspectiva colaborativa intra-multi-inter-transdisciplinar, consciente de seu inacabamento, de sua insuperável parcialidade e provisoriedade histórica.

No primeiro processo, Libanio concretizou experiências práticas acadêmicas que lhe permitiram, através de discernimento dialético, crescer em liberdade-responsabilidade intelectual, consciência crítica-autocrítica e ampliar a qualidade-profundidade da pesquisa, reflexão, produção e ensino teológico-pastoral. Essas experiências se transformaram em procedimentos colocados ao alcance de todos que desejam cultivar a vida intelectual e se colocar a serviço na sublime missão educativa.

No segundo processo, ele conseguiu consolidar práticas acadêmicas eficazes de estímulo ao aluno-orientando, acolhido como sujeito aprendente, de tal forma que este era estimulado, passo a passo, a ir assumindo a direção de seu processo de empoderamento intelectual e avançar na conquista da autonomia hermenêutica heurística. Tudo isso numa tensão dialética, fecunda e crítica, entre liberdade e responsabilidade, capaz de fazer avançar paulatinamente na conquista da maturidade intelectual e no comprometimento em se colocar a serviço da coletividade humana e da construção diária de outra sociedade possível. Quando o cultivo da vida intelectual é acolhido como serviço, passa-se a desejar, com esperança e utopia, outra sociedade cada vez mais justa, inclusiva e solidária, desde os últimos e socialmente vulneráveis e carentes de libertação, como também, ecologicamente sustentável.

Neste segundo processo, Libanio não lançava mão de prerrogativas de mestre, de mecanismos autoritários ou de determinações heterônomas. Muito pelo contrário, procurava, pela pedagogia do exemplo, com bom humor e com profundo senso de respeito, dar rápidos retornos, com elogios e instigantes provocações críticas indicativas, a cada passo concretizado pelo aluno-orientando. Sua postura pedagógica propositiva – acolhida afetiva; proximidade amiga; escuta atenta e paciente de mestre; respeito ao tempo, aos limites e aos processos históricos de cada um e sem julgamentos definitivos; apresentação de pistas e sugestões que abriam horizontes alvissareiros – Libanio buscava apoiar, valorizar e impulsionar, de forma crescente, instigante e inquietante. A quem demonstrasse abertura, desejo açulado e interesse, ele não media esforços para atender e contribuir generosamente com mais. Em outras palavras, Libanio não forçava, mas instigava, tanto pelo testemunho que compartilhava com simplicidade e alegria, quanto pelo incentivo de seu entusiasmo de intelectual servidor que se alegrava com os passos do neófito. Com sua pedagogia da liberdade, desenvolveu capacidade singular de aproximação do mundo dos jovens, de despertar-lhes interesse pelos estudos e açular o desejo e o empenho de dar novos passos e avançar no cultivo da vida intelectual. Ele testemunhava, com alegria e entusiasmo, a vida de intelectual servidor como um caminho árduo, exigente, mas

ao alcance de quem experimenta a fome de sabedoria, de realização humana e de compreensão da complexa sociedade em que vive.

Muitos traços de sua práxis pedagógica estão consignados, com generosidade testemunhal, em dois livros, ambos publicados em 2001: “A arte de formar-se” e “Introdução à vida intelectual”. No primeiro, apresenta um itinerário pedagógico, estruturado em cinco pilares: aprender a conhecer e a pensar; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a viver com os outros; aprender a ser; e aprender a discernir a vontade de Deus.¹¹⁸ Neste livro, apresenta todo um processo autoeducativo, a quem deseja formar a própria consciência crítica-autocrítica, especialmente no contexto cultural complexo da contemporaneidade no qual se está exposto a um excesso crescente de informações, mas com déficit de visão sistêmica e de reflexão pessoal e dialógica, de pensamento crítico-autocrítico que seja fonte de sabedoria para o bem viver e o conviver.

No segundo, “Introdução à vida intelectual”, apresenta o seu legado dirigido diretamente para alunos-orientandos. Em suas palavras “este texto nasceu de minha experiência de orientador de estudos e de professor”. Trata-se de um balanço refinado de seu aprendizado prático nas lides do cultivo da vida intelectual, nas dinâmicas acadêmicas da sala de aula e da orientação de estudos de graduação e, de dissertações e teses, na pós-graduação. Nele tudo é apresentado como um convite ao leitor: deixe-se “introduzir, de modo sistemático, no mundo da vida intelectual universitária”, para que adquira “um método reflexo, racional e sistemático” (LIBANIO, 2001b, p. 18-19). O leitor parece escutar um voz direta a lhe indicar, com a segurança da experiência refletida, a direção a seguir: eis um caminho árduo e belo para o cultivo da vida acadêmica, caminho experimentado, refletido e avaliado, capaz de servir de auxílio criativo nas buscas diárias de aperfeiçoar-se e ampliar a destreza e a responsabilidade intelectual, para mais amar e melhor servir (LIBANIO, 2001b, p. 17-20).

Lauro Elias de Oliveira, pároco da paróquia Nossa Senhora de Lourdes, em Vespasiano – MG, alguém que por mais de três décadas conviveu e compartilhou com o teólogo mineiro, que era seu vigário nas lides da vida paroquial, os desafios e urgências da ação evangelizadora, além de manter contato direto com muitos alunos, ex-alunos, confrades jesuítas e jovens, que

¹¹⁸ Libanio não demonstrava preguiça intelectual para refletir, redigir, avaliar e repensar o resultado já alcançado e, tantas vezes, mudar ou ampliar quando necessário. Na sexta edição deste livro, em 2012, Libanio publicou versão profundamente revista e ampliada do livro de 2001, na qual, além de aprofundar a reflexão de cada um dos cinco pilares já trabalhados, acrescentou outros três: “aprender a amar”; “aprender a ser lúcido: exercício de pensar”; “aprender a cuidar da Terra”. Cf. LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. São Paulo: Loyola, 6ª edição revista e ampliada, 2012.

na época, eram acompanhados por Libanio, quando este celebrou seus 80 anos, em carta pastoral disse:

Seu entusiasmo, zelo e dedicação transmitiram em muitos o gosto pelo estudo [...]. A proximidade que os jovens têm com você deve-se ao respeito e à valorização que você lhes confere. Você não usa de seus títulos nem suas prerrogativas para infundir medo a seus alunos. Usa-os, sim, a favor do diálogo, do respeito às limitações e pela valorização dos dons de cada um. (OLIVEIRA, 2012, p. 189-190).

Sobre o fascínio e a influência intelectual de Libanio, a partir deste testemunho e de outros, pode-se fazer algumas afirmações que ajudam a entrever seu método pedagógico. Primeiro, Libanio estimulava pela postura de acolhida fraterna, pela alegria de seu bom humor, pela escuta fraterna atenta do outro e pelo diálogo sem julgamentos prévios. Segundo, ele encantava pelo testemunho que encarnava de alguém que cultivava, de fato, postura aprendiz. Não se colocava acima, mas junto, no mesmo nível. Terceiro, não retinha seu saber para si. Para quem demonstrasse abertura e interesse, de forma modesta, mas convicta, tinha o prazer da partilha, fraterna e sem arrogância, dos próprios avanços e aprendizados consolidados em sua trajetória intelectual. Quarto, sua intencionalidade era formar pessoas que, cientes de sua liberdade-responsabilidade, se colocassem, com autonomia, a serviço da sociedade, desde os mais pobres. Ele não retinha ninguém para si. Não pretendia formar discípulos, mas partilhar e compartilhar caminhos. Quinto, Libanio encontrava prazer no despertar, no provocar crescimento e empoderamento, no encorajamento para lançar-se intelectualmente. Ele se alegrava com as conquistas de voo próprio de seus ex-alunos-dirigidos, mesmo quando estes, intelectualmente, dele se afastavam, inclusive no vasto e plural campo da teologia. Sexto, ele nutria profundo respeito à singularidade de cada pessoa que dele se aproximava e solicitava auxílio e ouvido. Sétimo, ele procurava dar o melhor de si e entregar-se na busca de educar e orientar para a liberdade-responsabilidade e formar a consciência crítica-autocrítica para mais amar e melhor servir.

Mas, por que denominar a pedagogia teológico-pastoral libaniana de Teologia Heurística da Libertação?

4.2 A pedagogia teológico-pastoral libaniana como THdL

Para compreender esta denominação importa fazer breve análise hermêutica de cada um dos termos utilizados: teologia, teologia da libertação e teologia heurística da libertação.

Em primeiro lugar, por que teologia? Porque foi nesta área de conhecimento que João Batista Libanio – seja como professor, pesquisador, orientador, escritor e conferencista, seja como assessor, pastoralista e analista, seja como presbítero e religioso jesuíta – se reconheceu, se entregou, dedicou e trabalhou na concretização de sua vocação de intelectual servidor. Foi através da teologia, que ele investiu mais energia e tempo na concretização de seu projeto de vida na Companhia de Jesus, na Igreja, na universidade e na sociedade. Em seus muitos livros, artigos, cursos e conferências e em seus múltiplos serviços acadêmicos e pastorais, a teologia aparece, com destaque, como seu grande instrumento de trabalho e de transmissão de conhecimento. Libanio entregou-se, por inteiro, ao pensar-fazer-ensinar teologia.

Formado, como foi explicitado na Primeria parte, na sólida tradição acadêmica clássica, Libanio desenvolveu seu pensar-fazer teológico instigado pela reflexão teológica que gestou e deu sustentação ao vasto horizonte dialogal aberto pelo Vaticano II. Merece especial atenção a inspiração e a lógica indutiva que se encontra consignada na *Gaudium et spes*. No início paradigmático desta Constituição pastoral, sobre a missão da Igreja no mundo de hoje, encontra-se escrito:

As alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos homens de hoje, sobretudo dos pobres e de todos os que sofrem, são também as alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos discípulos de Cristo. Não se encontra nada verdadeiramente humano que não lhes ressoe no coração [...]. Para desempenhar tal missão, a Igreja, a todo momento, tem o dever de perscrutar os sinais dos tempos e interpretá-los à luz do Evangelho, de tal modo que possa responder, de maneira adaptada a cada geração, as interrogações eternas sobre o significado da vida presente e futura e de suas relações mútuas. É necessário, por conseguinte, conhecer e entender o mundo no qual vivemos, suas esperanças, suas aspirações e sua índole frequentemente dramática [...]. O gênero humano nunca dispôs de tantas riquezas, possibilidades e poder econômico. No entanto, ainda uma parte considerável dos habitantes da terra padece fome e miséria e inúmeros são analfabetos. Os homens nunca tiveram um sentido da liberdade tão agudo como hoje, mas ao mesmo tempo aparecem novas formas de escravidão social e psíquica [...]. Marcado por uma situação tão complexa, muitos dos nossos contemporâneos são impedidos de discernir verdadeiramente os valores perenes, harmonizando-os de modo adequado com as descobertas recentes. Assim, inquietos, eles se interrogam, num misto de esperança e angústia, sobre a evolução atual do mundo. (GS 1.4).

Pode-se afirmar que neste pequeno trecho do documento conciliar está descrito, fundamentalmente, o projeto pedagógico teológico abraçado por João Batista Libanio. Trata-se de uma concepção dinâmica de presença cristã fraterna, que se faz companhia dialogal e serviço solícito na missão de ajudar. Esta compreensão implica grandes exigências: postura aguçada de escuta e de discernimento; postura intrépida de busca de entendimento profundo da contemporaneidade à luz do Evangelho; postura de discernimento dos sinais dos tempos e de reflexão analítico-hermenêutica da grande tradição cristã no horizonte da cultural atual; e,

sobretudo, postura de se colocar a serviço de cada membro do povo de Deus, de cada pessoa, solidário no mesmo destino e coabitante da Casa comum.

No marco de seus 80 anos de vida, Libanio reconhece, na partilha que fez, sua adesão intelectual e entrega ao espírito e ao horizonte aberto pelo Concílio:

Meu modelo de teologia se espelha na Constituição pastoral *Gaudium et spes*. Esforço-me por pensar os problemas contemporâneos à luz da fé cristã. Predomina, portanto, a perspectiva de teologia fundamental e de reflexão sobre a cultura atual [...]. Trabalhei temas bem diversos da pastoral e da metodologia [...]. Enfim, optei não pela linha do especialista, mas do generalista, na expressão de Edgar Morin. (LIBANIO, 2012b, p. 11-12.).

Como se pode inferir, Libanio procurou concretizar um pensar-fazer-ensinar teologia que estivesse a serviço da própria missão e razão de ser da Igreja. Missão entendida como contribuição direta e indiretamente, pelo testemunho de quem se coloca fraternalmente ao lado e em atitude de escuta e pelo discernimento dos caminhos a seguir, com a singularidade da luz irradiada da fé e da experiência no Deus de Jesus e no Evangelho do Reino. Tudo isso desde o seio da Igreja, mas inserido na realidade onde se vive, de forma aberta e a serviço de toda a humanidade, desde os mais pobres.

Em segundo lugar, por que TdL? Foi nesta singular tradição teológica latino-americana que Libanio, tendo tomado conhecimento de seu despertar impulsionado pela Conferência de Medellín, 1968, se abriu e paulatinamente se reconheceu, se entregou, pesquisou, aprofundou, refletiu, escreveu, defendeu e pedagogicamente capacitou para a reflexão teológica até o fim de sua vida (1969-2014).

Libanio, em vida, foi reconhecido, publicamente por muitos de seus pares, entre os grandes teólogos da libertação: “Libanio tornou-se conhecido no mundo como um dos protagonistas da Teologia da Libertação. Suas obras foram publicadas em vários países e idiomas” (MURAD; BOMBONATTO, 2012, p. 8). Um reconhecimento alicerçado por sua sólida formação clássica e cultivo de esmerada vida intelectual colocada a serviço das pessoas. Por sua vasta produção de livros, artigos e contribuição em dicionários e compêndios teológicos, orientações e citações em teses e dissertações. Por centenas de cursos de formação, conferências, palestras e assessorias ministradas no Brasil e em muitos outros países, especialmente na caminhada das CEBs, das pastorais sociais, dos movimentos populares, grupos diversos, escolas, paróquias e congregações religiosas. Por sua preciosa contribuição no campo da formação teológica, pastoral e acadêmica, na orientação dos estudos de graduação e pós-graduação de muitos estudantes, agentes de pastoral, lideranças cristãs, religiosos,

diáconos, presbíteros e episcopos. Uma breve visita ao seu rico currículo lattes confirmaria imediatamente os limites desta breve descrição.

Libanio, como teólogo inserido no contexto injusto e violento da América Latina, entregou-se à tarefa de ajudar no discernimento e na busca de compreensão da complexa realidade à luz da fé cristã a partir do grito e da luta dos pobres por libertação. Para isso cultivou postura de escuta atenta das perguntas e questionamentos postos à fé cristã diante da realidade latino-americana e de busca de pistas que ajudassem a iluminar o necessário discernimento. Procurou contribuir firmemente na formação da consciência crítica-autocrítica, na Igreja e na sociedade, e na capacitação teológico-pastoral de novos teólogos, pastoralistas, presbíteros, religiosos, jovens inquietos, lideranças cristãs leigas e membros das CEBs e dos movimentos populares, favorecendo o surgimento de novos intelectuais. Especializou-se em fazer análises hermenêuticas críticas dos discursos e linguagens, discernir e captar as ideologias dominantes, os cenários e as tendências, mas também de, com alegria e humor singular, fazer a ponte entre a instituição eclesiástica, os teólogos e, de modo especial, os agentes de pastoral e as lideranças das comunidades e movimentos populares e vice-versa.

Em terceiro lugar, por que THdL? O termo heurística é de origem grega *εὕρισκειν* e significa "encontrar, inventar".¹¹⁹ Trata-se de um conjunto de técnicas e/ou métodos engendrados pela liberdade humana criativa que unida à experiência sábia, aquela acumulada pela memória significativa diante do que foi vivido e refletido criticamente, busca compreensão e solução diante dos problemas e desafios. A heurística, a grosso modo, pode ser compreendida como a arte humana de inventar, com a intenção de adquirir estratégias, métodos, critérios que permitam resolver problemas e desafios através da liberdade criativa, do pensamento divergente ou lateral.

O termo heurística pode ser usado como substantivo e adjetivo. Como substantivo, heurística se refere à ciência ou arte da descoberta, considerada uma disciplina que tem o caráter de ser investigativa. Como adjetivo, heurística indica princípios, regras e estratégias que visam a solução para um problema ou desafio. Existem vários procedimentos heurísticos e estes

¹¹⁹ Em consulta a dicionários sobre o termo Heurístico. “Do grego *heuriskein*, encontrar. 1. Que se refere à descoberta e serve de ideia diretriz numa pesquisa, de enunciação das condições da descoberta científica. 2. Diz-se que um método é heurístico quando leva o aluno a descobrir aquilo que se pretende que ele aprenda: *maiêutica* socrática é, por excelência, um método heurístico. Não devemos confundir heurística ou hipótese de trabalho com *erística*, do grego *eristikos*, que anima a disputa, a controvérsia. A *erística* é a arte da discussão e de manejar, no debate, sutilezas lógicas”. Cf.: JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. “Processo, como o da tentativa e erro, para resolver um problema para o qual não há algoritmo. A heurística de um problema é um método ou regra pra tentar chegar a uma conclusão.” Cf.: BLACKBURN, Simon. Dicionário Oxford de Filosofia. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes. Tradução de Desidério Murcho ... et al. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

podem ser divididos em princípios heurísticos, aqueles que estabelecem sugestões para encontrar a solução ideal para o problema ou desafio; regras heurísticas, aquelas que indicam os meios para resolver o problema ou desafio; e estratégias heurísticas, aquelas que permitem a organização de materiais ou recursos compilados que contribuem para a busca da solução do problema ou desafio.

Além disso, pode-se afirmar que ela se baseia na própria experiência do indivíduo e na de outros para encontrar as soluções mais viáveis para uma situação. Por exemplo, a heurística pode ser compreendida como uma teoria que estimula o pensamento autônomo criativo de quem está encarregado de analisar os dados coletados durante uma pesquisa. A heurística como disciplina científica, em seu sentido mais amplo, pode ser aplicada a qualquer ciência para desenvolver meios, princípios, regras ou estratégias para ajudar a encontrar a solução mais eficaz e eficiente para o problema que o indivíduo se debruça.

Por fim, no âmbito pedagógico, o método heurístico, geralmente, é o que pretende levar o estudante a despertar a sua autonomia enquanto sujeito capaz de aprender por si mesmo. Ele, por exemplo, é utilizado para auxiliar os estudantes a encontrarem as respostas sobre determinado assunto por conta própria, através do encaminhamento feito por meio de algumas perguntas, por exemplo. Os processos cognitivos heurísticos podem ser desenvolvidos utilizando-se a imaginação, a criatividade, o pensamento lateral e divergente, aliados às experiências de vida do sujeito aprendente ou as observadas e refletidas na vida do outro.

Libanio, em seus escritos, faz distintas utilizações da palavra “heurística”. Ele fala da “capacidade heurística” de uma ideia, de uma imagem, de um procedimento, de um esquema enquanto fonte de criatividade, de aplicabilidade em contextos diversos ou de fio condutor para uma reflexão (LIBANIO, 2001b, p.176). Fala também de “esquemas heurísticos” de compreensão criativa de uma temática específica (LIBANIO, 2001b, p. 178). Ele considera igualmente a cidade como “lugar heurístico” no sentido de local inventivo de criação teológica ou como realidade fecunda que assume um “papel heurístico”, ajudando a descobrir novas percepções para a fé (LIBANIO, 2001b, p. 14). Libanio fala de “dimensão heurística” no sentido de dimensão criativa que amplia os horizontes e estimula a dúvida metódica, a experimentação, o levantamento de questões, a elaboração de hipóteses (LIBANIO, 2001a, p. 78). Usa o termo também como “método heurístico” ou “percepção heurística” para expressar a conquista da maturidade intelectual, a reflexão que não se contenta em reproduzir ideias ou pensamentos alheios, mas que busca expressar o pensamento próprio, autônomo, livre e responsável, ainda que tenha sido inspirado por uma fonte. (LIBANIO, 2012d, p. 209).

Aqui, o termo heurístico pretende revelar o foco e o viés desta pesquisa. Revela o foco porque desde o início, mais do que qualquer conteúdo específico de sua vasta produção teológico-pastoral libertadora consignada em livros, artigos, palestras, cursos, assessorias..., interessou-se pela singularidade criativa de sua pedagogia e metodologia que utilizava em sua práxis intelectual. Revela igualmente o viés porque com o termo heurístico sintetiza-se a intencionalidade maior percebida no processo acadêmico teológico-pastoral libaniano: diante da transformação cultural promovida pela revolução da subjetividade, ele buscava capacitar criticamente e despertar no sujeito aprendente a consciência de sua autonomia pensante, bem como a sua responsabilidade ética enquanto intelectual na Igreja, na academia e na sociedade.

Por THdL compreende-se a práxis pedagógica teológico-pastoral libertadora libaniana. Esta tinha como objetivo primeiro, contribuir na formação de sujeitos livres-pensantes-aprendentes, capazes de ser críticos-autocríticos e de se autoaperfeiçoarem pelo cultivo da vida intelectual, pela postura de escuta e de diálogo intra-multi-inter-transdisciplinar. O objetivo maior de Libanio era capacitar para a arte de interpretar significativamente o tempo em que se vive e o sentido contemporâneo da fé cristã para que se possa vivê-la como serviço à humanidade, na sociedade onde se está inserido, desde a opção pelos pobres. A THdL libaniana, por sua metodologia, tendia a despertar, de forma crescente, no aluno-orientando, a consciência de sua responsabilidade intelectual na dinâmica da sociedade em que vive.

Mas, o que é, então, concretamente a THdL libaniana? Trata-se de um conjunto amplo e complexo, mas sempre aberto e consciente de sua incompletude e necessidade de aperfeiçoamento, de práticas intelectuais educativas que foram sendo alicerçadas no campo da pesquisa, da produção teológica, do ensino-aprendizagem, do acompanhamento e orientação de estudos. São, portanto, procedimentos pedagógicos, discernidos e/ ou elaborados por João Batista Libanio ao longo de uma trajetória acadêmica e seu esmerado cultivo da escuta, do discernimento, do diálogo e da autoavaliação da própria práxis intelectual. São práticas educativas que foram sendo apreendidas, discernidas, experimentadas, avaliadas, aprimoradas, validadas e reconhecidas por ele.

Acredita-se que, por suas características, tais práticas podem ser utilizadas nas práticas educativas nas mais diversas áreas de conhecimento e também, de certo modo, na dinâmica da vida das pessoas que cultivam sabedoria para o bem-viver e não necessariamente enquanto intelectuais. São práticas que podem ser compartilhadas, acolhidas, cultivadas, revistas, aperfeiçoadas e ampliadas por qualquer pessoa que delas se aproxime, experimentem e apropriem, com o objetivo de alcançar autonomia e promover a libertação e a formação de sujeitos pensantes autônomos e responsáveis.

Ao ter tudo isso presente, a tese desta pesquisa emerge no horizonte com maior clareza: essa práxis pedagógica teológico-pastoral de João Batista Libanio, quando caracterizada como Teologia Heurística da Libertação e interpretada à luz da pedagogia de Paulo Freire e de Edgar Morin, oferece a possibilidade de discernimento de pertinente Método Pedagógico Heurístico Libertador para o contexto contemporâneo.

Libanio, lapidado e motivado pela experiência cristã inaciana¹²⁰, pelo testemunho filosófico intelectual de Henrique Cláudio de Lima Vaz, pelo humanismo da psicologia profunda recebida de Franz Lennartz e Oscar Miller e pela crítica sócio-humanista marxista de Lucien Goldmann, dentre tantas outras influências significativas, assumiu como ideal de vida ser um intelectual servidor e, tanto quanto possível a um teólogo, orgânico, desde os pobres, os jovens, os religiosos, as lideranças cristãs e agentes de pastoral, os estudantes de teologia de graduação e pós-graduação.

Além da dedicação e esforço pessoal no longo processo formativo jesuítico – da entrada para a Companhia de Jesus em 1944 até a defesa do doutorado em 1968, são 24 anos – ele, lentamente, forjou e consolidou o dinamismo de sua práxis pedagógica teológico-pastoral libertadora nas experiências de ensino-aprendizagem. E o fez nos constantes embates da vida, próprios de quem decidiu se colocar a serviço, caminhar junto com a disposição de contribuir e ajudar na caminhada das pessoas, especialmente aos jovens e aos pobres em sua busca de libertação. E fez isso durante 45 anos – de 1969, quando retornou ao Brasil, a janeiro de 2014, quando, em plena atividade de assessoria, celebrou sua páscoa definitiva – no vasto continente latino-americano, culturalmente rico em sua diversidade, mas, ao mesmo tempo, tão desigual, injusto e violento com os excluídos e marginalizados.¹²¹

¹²⁰ A formação e o cultivo da experiência cristã na olaria da “escola inaciana” foi fator decisivo na vida, no itinerário espiritual e no cultivo esmerado da vida intelectual de João Batista Libanio como serviço qualificado às pessoas. Libanio a considerava uma autêntica “escola da liberdade”, fundada na práxis libertadora do próprio Jesus e interpretada como um caminho a ser seguido no contexto onde cada um está inserido. Ele assumiu a árdua via do cultivo da vida intelectual animado, internamente, pelo impulso purificador inaciano de “*em tudo amar e servir*”. A experiência inaciana está muito presente na práxis pedagógica libaniana fundada na centralidade da experiência da gratuidade do amor e da autonomia criativa do sujeito que se assume enquanto tal e que, por isso, passa a cultivar o discernimento, enquanto realização da liberdade responsável, para a busca cotidiana, inquieta e serena, do melhor caminho a seguir. Libanio, dentre muitos escritos sobre a experiência inaciana, dedicou a ela um significativo e substancial livro de 446 páginas. Neste livro, Libanio oferece ao leitor acesso a sua própria experiência na “escola inaciana”: experiência refletida, elaborada e compartilhada como subsídios para meditar, contemplar, internalizar e deixar-se interpelar, discernir e empenhar-se no longo caminho de transformação. Cf.: LIBANIO, João Batista. **A escola da liberdade**. Subsídios para meditar. São Paulo: Loyola, 2010. Vale a pena conhecer a longeva tradição dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio e embrenhar-se na vasta literatura que explora seus muitos filões: Cf. BARRY, William. **Contemplativos em ação**: o caminho jesuíta. São Paulo: Loyola, 2005; DE JAER, André et al. **Viver o Cristo no cotidiano**. Para uma prática dos Exercícios Espirituais na vida. São Paulo: Loyola, 2009; GIULIANI, Maurice. **A experiência dos Exercícios Espirituais na vida**. São Paulo: Loyola, 1991.

¹²¹ Dentre as diversas influências recebidas ao longo de sua formação, que foram sistematizadas na Primeira Parte desta pesquisa, importa aqui elencar aquelas que se percebeu mais presentes no processo de amadurecimento de

Preconiza-se que a práxis pedagógica libaniana seja profundamente didática e que pode ser explicitada em procedimentos a ser cultivados e utilizados por quem se dedica a vida intelectual na tarefa específica de professor-orientador ou de aluno-orientando.

Como se concretizava o dinamismo pedagógico da THdL libaniana?

4.3 A práxis da THdL de João Batista Libanio

Sem qualquer pretensão de totalidade epistemológica, mas como balanço do conteúdo captado por esta pesquisa, pode-se dizer que a THdL libaniana se revela na complexidade de um conjunto pluridimensional, com amplas estratégias de ação. Sem qualquer tendência à autossuficiência ou postura de fechamento, a práxis da THdL objetiva impulsionar avanços significativos na qualidade dos processos decisivos que estruturam a dinâmica própria da vida intelectual: pesquisa, leitura, reflexão, análise, síntese, produção de conhecimento, partilha, intercâmbios de saberes, repensamentos, orientação de estudos, publicação, assessoria e outros serviços diversos, especialmente aos mais pobres em luta por libertação. A THdL nasce da inquieta reflexividade heurística do teólogo mineiro, presente em sua postura de escuta, contínuo processo de avaliação-autoavaliação e discernimento crítico-autocrítico diante das

práxis pedagógica heurística libertadora libaniana. Em primeiro lugar, a sua profunda inserção na rica tradição intelectual inaciana. O fato de ter se tornar membro efetivo da Companhia de Jesus, oportunizou-lhe receber formação clássica, acesso intenso ao cultivo da pedagogia humanista inaciana e da criativa espiritualidade dos Exercícios Espirituais Inacianos. Em segundo lugar, a singular experiência vivida em Roma, o Colégio Pio Brasileiro, como repetidor e orientador de estudos vivida no contexto impactante de realização do Concílio Vaticano II e seus desdobramentos. Em terceiro lugar, na proximidade fraterna e solidária da luta e labuta dos mais pobres por libertação ante os mecanismos perversos da lógica da exploração e exclusão social. Em quarto lugar, desde que voltou da Europa, no contínuo acompanhamento espiritual e pastoral de jovens inquietos, diante da complexa realidade brasileira, em busca de sentido, autonomia, liberdade, felicidade, realização e cidadania para todos (Tropa). Em quinto lugar, na assessoria e formação teológico-pastoral de leigos, religiosos, presbíteros e bispos, de grupos sociais diversos e, especialmente, das comunidades eclesiais de base (CEBs). Em sexto lugar, na participação direta e intensa em grupos de assessores qualificados, formados por intelectuais comprometidos com a transformação da realidade injusta e violenta, tais como o Grupo Emaús, o do Centro João XXIII (IBRADES), o da CRB e da CLAR e o do INP na CNBB e no CELAM. Em sétimo lugar, na experiência junto aos professores/as e estudantes das Instituições em que trabalhou (Faculdade Jesuíta de São Leopoldo, hoje Unisinos; PUC Rio; PUC Minas; Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, hoje FAJE) nos espaços e tempos próprios e específicos da dinâmica universitária – sala de aula, orientação de estudos, grupos de pesquisa e produção de livros, editorial e artigos de revistas especializadas em teologia e pastoral, processos avaliativos etc. – em torno da pesquisa, do ensino e da aprendizagem da práxis do fazer teológico acadêmico e pastoral no complexo contexto latino-americano em sua busca de criativa recepção do Concílio Vaticano II. Em oitavo lugar, no cultivo tenaz das lides da vida intelectual que abraçou como vocação e via privilegiada para o serviço qualificado. Sua postura intelectual de incansável aprendiz, que tinha como ideal inaciano aperfeiçoar-se continuamente para melhor amar e servir na Igreja, na academia e na sociedade, descobriu e deixou-se iluminar por grandes pedagogos, tais como Paulo Freire e Edgar Morin.

possibilidades práticas surgidas, aprendidas e experimentadas no vasto campo do pensar-fazer-ensinar-orientar teologia, acadêmica e pastoral. A THdL libaniana é tecida de conexões e articulações intra-multi-inter-transdisciplinares – pela circulação de conceitos, esquemas cognitivos, hipóteses e resultados de pesquisas, dentre outras contribuições oriundas das diversas disciplinas ou ciências – e de grande diversidade de procedimentos pedagógicos criativos, acolhidos ou criados pelo autor no esmerado cultivo da vida de intelectual servidor. A THdL se mostra em contínuo processo dialético de construção, sempre em movimento, formando um criativo sistema aberto a novas reflexões críticas-autocríticas, autocorreções, complementações intercambiais e assimilações dialógicas. Nesse sentido, pode-se dizer que a THdL, por cultivar postura de humildade aprendiz e de abertura a novas ideias e a novos procedimentos, é uma práxis pedagógica que se assume incompleta e sempre em construção.

A THdL foi sendo heurísticamente construída na práxis histórica teológico-pastoral de João Batista Libanio. Nele, a THdL é animada pela fé cristã e pela lógica do “em tudo amar e servir”, consciente de suas pretensões e também da parcialidade e inacabamento histórico de todo conhecimento humano. Desse modo, ela foi se tecendo à medida que os procedimentos pedagógicos iam sendo utilizados, refletidos, analisados e avaliados na práxis do professor-orientador, com sua postura de atenção aprendiz para as críticas, partilhas, *feedbacks* e resultados alcançados pelos alunos-orientandos, mas também enriquecida com intercâmbios via leituras, congressos, partilhas com pesquisadores de outras áreas do conhecimento.

Importa ter presente que por se tratar de teologia, a fé, e no caso de Libanio, por ser um teólogo cristão católico jesuíta, a fé cristã católica, sempre ciente de sua universalidade particular, ocupa o lugar de pressuposto intelectual último, fonte maior de motivação interior, de utopia antropológica e de reserva de esperança escatológica. Por ser TdL, o mundo dos pobres e sua luta por libertação da opressão, enquanto expressão da conquista da vida digna de filho de Deus e, portanto, interpretada à luz da fé, ocupam o lugar central do discernimento e do critério de verificação de sua relevância histórica. Por ser THdL, a mola propulsora que define a lógica interna e a gramática é o avançar na conquista da autonomia, crítica-autocrítica e intuitiva-criativa, e da responsabilidade ética no cultivo da vida intelectual como via de concretização do amar e servir, pessoal e coletivo, na Igreja, na academia e na sociedade onde se vive.

Sabe-se que o alcance da práxis teológico-pastoral de João Batista Libanio se estendeu bem mais longe que as bordas do estrito âmbito acadêmico universitário. Mas esta pesquisa tem

como foco as contribuições pedagógicas libanianas mais voltadas para ensino acadêmico e o cultivo da vida intelectual como via de serviço à sociedade.¹²²

Mesmo cientes de estarem entrelaçados dialeticamente de forma inseparável, sendo que o que serve para um, serve também, em certa medida, para o outro, para explicitar, de forma concreta, a dinâmica que move a práxis da THdL libaniana no cultivo da vida intelectual, dividir-se-á os procedimentos pedagógicos libaniano em dois blocos: um com procedimentos voltados para professores-orientadores e outro com procedimentos voltados para alunos-orientandos. O que se objetiva com o distinguir e agrupar os procedimentos em dois blocos é contemplar e poder avaliar melhor a riqueza e a fecundidade da práxis da THdL nas duas dimensões dialéticas estruturantes da dinâmica acadêmica universitária. Sem desejar simplificar o que é complexo, por mais que se destine, em última instância, à sociedade a quem serve, o âmbito acadêmico universitário se constitui, geralmente, na prática da relação dialética aprendente entre docentes e discentes, professores e alunos, orientadores e orientandos.

Ainda que ciente da necessária condição de incompletude, pelo olhar seletivo e interessado que cada um concretiza, pretende-se, ao final, ter conquistado visão significativa, crítica e provocativa da práxis da THdL encarnada no conjunto do legado teológico-pastoral de João Batista Libanio.

Tais procedimentos pedagógicos libanianos nasceram de uma postura epistemológica de contínuo perguntar-se – “que fiz, que faço, que farei” (LIBANIO, 2010, p. 445) – sobre o próprio agir, de pensar analiticamente a própria prática, pela qual o passado e a realidade presente são experimentados na perspectiva esperançada do futuro, ou seja, ciente de sua natureza histórico-evolutiva. O aprender implica, segundo Libanio, “colocar-se num movimento histórico em que o presente assume continuamente uma instância crítica em relação ao passado”, sem fechar-se em postura defensiva de continuísmos. O sujeito aprendente, independente de ser professor ou aluno, orientador ou orientando, portador de consciência histórica, assume seus atos no presente com o olhar voltado para vislumbrar o futuro, em sua novidade qualitativa. O teólogo mineiro fala de ações feitas com “densidade de futuro e de responsabilidade”, sendo que, quanto maior a percepção do alcance de seu agir, tanto maior tende a ser o emergir de seu senso de responsabilidade ética. Não se trata, então, de um aprender

¹²² No ano de 2001, na véspera de celebrar seus 70 anos de vida, Libanio publica dois livros estratégicos para compartilhar o que pedagogicamente aprendeu no cultivo da vida intelectual: um mais amplo no sentido da diversidade de públicos para o qual se destina, “**A arte de formar-se**”, e outro mais estrito no sentido de ser voltado para professores-orientadores e alunos-orientandos, “**Introdução à vida intelectual**”. Os dois já foram citados ao longo da pesquisa. Estes livros foram determinantes nesta parte da pesquisa.

determinado por princípios eternos, imutáveis, definitivos ou de uma reprodução do modo tradicional, nem de uma assimilação de técnicas eficazes (LIBANIO, 2001a, p. 83-104).

Edgar Morin, em seu livro “A cabeça bem-feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento”, cujas contribuições estão muito presentes na THdL libaniana, no capítulo sobre o enfrentar das incertezas, faz distinção muito interessante entre as duas atitudes presentes no aprender: a de aprender o já feito e a de aprender a fazer. Na primeira, o sujeito aprendente se move dentro de uma programação com sequência definida de ações, que determina de antemão o que se vai fazer, com objetivo e meios já traçados. Na segunda, ao contrário, o sujeito aprendente se move por estratégias e objetivos previstos, mas cujas ações se tornam maleáveis e criativamente abertas, por se desenvolverem em contínua interação com o ambiente incerto, com possíveis e distintos cenários, em contínuo movimento de mudança, e com elementos adversos, valendo-se das informações novas captadas ao longo do percurso. A concretização de um modo dinâmico e criativo de se aprender exige postura de reflexividade. (MORIN, 2003, p. 55-63). Tendo presente esta segunda atitude, buscar-se-á discernir, organizar e sintetizar os principais procedimentos pedagógicos presentes na práxis da THdL de João Batista Libanio.

Que procedimentos pedagógicos orientavam a práxis teológico-pastoral de professor-orientador de João Batista Libanio?

4.3.1 Procedimentos pedagógicos para professores-orientadores

Para esta primeira parte, embora o acesso aos livros “A arte de formar-se” e “Introdução à vida intelectual” tenha sido importante, não serão apresentadas citações de textos libanianos de fundamentação. As fontes estão basicamente nos testemunhos qualificados e publicados de ex-alunos-orientandos, entre os quais encontra-se este pesquisador. Como se trata de reflexão decisiva na pesquisa – ou seja, ela está desde o início entre os fatores que geraram a intuição básica na fase de elaboração do projeto desta pesquisa, a partir dos conhecimentos prévios fundados na memória do vivido e que se procurou confirmar pela leitura de diversos textemunos – optou-se por deixar a narrativa fluir e apenas mencionar de forma agrupada, em nota, o conjunto das fontes desta parte da pesquisa.¹²³

¹²³ Acessaram-se diversos testemunhos, consignados em: KONINGS, Johan (Org.). **Teologia e Pastoral**. Homenagem ao Pe. Libanio. São Paulo: Loyola, 2002; MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Orgs.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. São Paulo: Paulinas, 2012; PANASIEWICZ, Roberlei; VITÓRIO, Jaldemir (Orgs.). **Espiritualidades e dinâmicas sociais**. Memória, prospectivas. São Paulo: Paulinas/ SOTER, 2014, p. 186-236; DE MORI, Geraldo. João Batista Libanio: os

Cada um dos procedimentos elencados abaixo faz parte, compõe e contribui para a construção de uma mesma realidade complexa, articulada e pericorética¹²⁴ que se denominou aqui THdL. Quando se contempla e se analisa o testemunho vivido de professor-orientador encarnado na práxis teológico-pastoral do educador João Batista Libanio, entre os diversos procedimentos pedagógicos que mais sobressaem estão:

4.3.1.1 Postura de acolhida e de escuta

Libanio desenvolveu extraordinária capacidade, no processo de ensino-aprendizagem, de fazer com que o aluno-orientando se experimentasse inserido em espaço amigo e afetivamente seguro, no sentido de saber-se, de fato, acolhido como pessoa e de estar diante de alguém que se fazia ali, naquele tempo agendado, totalmente disponível para a escuta e em atitude de solícita busca de compreensão, de apoio fraterno e de auxílio experiente. Ele, de fato, se entregava numa atitude de escuta atenta ao que o aluno-orientando dizia. A sua agenda definia uma autêntica pedagogia da presença e da entrega de si ao que fazia.¹²⁵

É bastante plausível a hipótese de que esta competência-habilidade de saber acolher e escutar, que aparece de forma tão marcante nos relatos de seus ex-alunos-dirigidos, tenha sido desenvolvida e estruturada durante o exercício do ministério acadêmico que assumiu, estando ainda em formação na Europa, no Colégio Pio Brasileiro. Como mostrado na primeira parte desta pesquisa, Libanio durante seis anos, entre 1963-1968, foi o repetidor-orientador de estudos dos estudantes brasileiros em Roma. Além disso, a prática de outro ministério, também muito presente na vida do teólogo mineiro, o de orientador espiritual, sobretudo de jovens

principais eixos-temáticos de uma teologia em constante mudança. In: **Atualidade Teológica**, Rio de Janeiro, v.48, set./dez, p. 572-589, 2014; **IHU on line – Revista do Instituto Humanitas da Unisinos**. Nº 394 - Ano XII - 28/05/2012. Disponível em: <www.ihu.unisinos.br>. Acesso em 19 fev. 2016. Além destes registros escritos, ao longo da pesquisa, por diversas vezes houve a oportunidade de encontros com ex-colegas de magistério teológico, de assessoria teológico-pastoral e ex-alunos-orientandos de Libanio, perscrutou-se sobre as características da práxis pedagógica teológico-pastoral libaniana.

¹²⁴ O termo pericorético foi introduzido na teologia cristã trinitária pelo teólogo João Damasceno (675-749) para expressar a singularidade da relação de amor entre as três pessoas divinas, o Pai, o Filho e o Espírito Santo. Eles se amam de tal modo, e eternamente, que juntos formam a unidade divina, Deus. O termo traduz esta singular relação amorosa quem de tão íntima na interpenetração de amor, a diversidade dos três que dela participam só se compreende na unidade: aonde está ou age um, os outros dois estão e agem junto. Aqui se utiliza o termo pericorético em outro sentido, por derivação simbólica, para dizer que só se pode entender a unidade da THdL de João Batista Libanio contemplando junto o entrelaçamento dos procedimentos pedagógicos presentes de forma articulada na arte de pensar-fazer-ensinar teologia.

¹²⁵ Libanio ganhou fama por ser metódico e organizado, gostava de dizer aos seus alunos-orientandos que “o que está fora da agenda não existe”. Ele, de fato, se organizava para entregar-se totalmente ao que estava planejado. Não obstante o que foi dito, isso não diz tudo. Libanio também tinha grande liberdade, guiada por agudo senso de urgência, ao captar a gravidade nos olhos de quem o procurava “fora de sua concorrida agenda”, sempre que possível “abria exceções”. A vida era bem mais preciosa que a importância dada ao instrumento agenda.

estudantes, certamente, contribuiu, ajudando a lapidar e a encontrar a forma tão humana e marcante que assumiu na sua THdL.

A experiência de sentir-se acolhido e escutado contribui substancialmente para a criação daquelas condições básicas e do ambiente afetivo propício que favorece o germinar e crescimento integral do aluno-orientando enquanto sujeito aprendiz na arte de introduzir-se no cultivo da vida intelectual. Além disso, postura de escuta atenta oferecia a Libanio uma fonte privilegiada para ter acesso aos questionamentos e às principais perguntas que as pessoas se faziam. Estes questionamentos levantados por seus alunos-orientandos e dirigidos alimentavam os horizontes de sua reflexão teológico-pastoral. A preocupação de Libanio em atender e responder às perguntas de seus alunos era tão maior que o conteúdo prévio que já havia preparado para uma aula, que muitas vezes tais interpelações o levavam a deixar o esquema de lado. Esta importância dada ao outro o deixava ainda mais livre para relativizar as próprias ideias anteriormente concebidas.

4.3.1.2 Postura de prontidão e disponibilidade solícita

Este é outro procedimento pedagógico e metodológico bastante característico presente na prática educativa teológico-pastoral libaniana. O aluno-orientando encontrava nele, enquanto professor-orientador alguém pronto para ajudar e que, solícitamente, ali se fazia inteiramente disponível. Libanio, de fato, se mostrava alguém liberto para dispor de si e de seu tempo entregando-se ao serviço que, em cada momento, estava prestando.

Se Libanio era alguém tão requisitado nas diversas atividades que exercia, seja como teólogo, professor, pesquisador, orientador, escritor, conferencista, assessor, presbítero, dentre outras, por que cultivava, com tamanho zelo, esta postura de prontidão e de disponibilidade solícita ao aluno-orientando?

Libanio teve muitos mestres na arte de cultivar e praticar aquela presteza contemplada na Bíblia na figura do bom samaritano, narrada por Jesus, a quem bastou aproximar-se da situação trágica de um desconhecido caído pelo caminho, para interromper a sua viagem e dele cuidar, ou em Maria, figura tão coadjuvante no Evangelho, para quem bastou ter ciência da situação de sua prima Isabel para que imediatamente se dirigisse, com toda presteza, às montanhas e para se colocar a serviço dela. O ideal da vida intelectual como via privilegiada de serviço qualificado ao outro, certamente, foi alicerçado na grande escola da espiritualidade inaciana.

Esta compreensão da vida intelectual libertada para amar e servir, postura estruturante da THdL, é decisiva no necessário repensar e ressignificar das atuais relações acadêmicas,

tantas vezes envaidecidas e dominadas por concepções deturpadas seja de autoridade, seja de poder, seja de reconhecimento acadêmico.

4.3.1.3 Postura de profundo respeito e de diálogo

Postura de respeito profundo e de diálogo são faces distintas da mesma moeda e concretizam condições humanas fundamentais para existir relação adulta e mutuamente aprendiz. Independente do contexto educativo, no espaço familiar, escolar, religioso, societário, não há aprendizado heurístico-libertador sem que tais posturas minimamente aconteçam. Isso porque sem respeito e diálogo não pode haver propriamente relação entre liberdades, entre distintos que se reconhecem, entre um eu e um tu. A relação entre dois sujeitos, eu e tu, foi analisada de forma magistral por Martin Buber. Vale a pena conhecer esta que é considerada pelo professor Newton Aquiles, verdadeira filosofia do diálogo, na qual Buber empreende a passagem de uma “ontologia da relação” a uma apurada “antropologia do inter-humano” (BUBER, 2006, p. 29).¹²⁶

Libanio alicerçou paulatinamente em seu processo formativo, como vimos na Primeira Parte da pesquisa, a centralidade da experiência da liberdade como realidade constitutiva, seja da experiência da fé cristã, seja do próprio processo de humanização. Acolher verdadeiramente o valor da própria liberdade, conseqüentemente o mesmo pode ser dito da identidade e da dignidade, implica necessariamente acolher o valor, reconhecer e defender a liberdade, a identidade e a dignidade do outro.

Libanio teve mestres que lhe deram acesso ao mistério profundo que cada pessoa encarna e trouxe isso para o seu pensar-fazer-ensinar teológico-pastoral. Para aproximar-se do mistério do outro e contribuir em seu processo de conquista da autonomia e da responsabilidade intelectual não há outro caminho que o do respeito e do diálogo fraternos. Mais do que a intencionalidade do professor-orientador, o que se mostra estruturante na THdL libaniana é a necessidade de se cuidar, e estabelecer limites claros, para que o mistério do outro não seja violado, para que o tempo do outro seja respeitado, para que o aluno-orientando se sinta acolhido enquanto sujeito que é de seu processo de crescimento e aprofundamento nas lides exigentes da vida intelectual.

Muitos dos ex-alunos-orientandos de Libanio ousaram trilhar caminhos teológicos muitos distintos do dele, Libanio se alegrava com esta autonomia conquistada e, diante das

¹²⁶ Acessou-se a edição de 2006, publicada pela Centauro Editora, com a instigante introdução do professor Newton Aquiles Von Zuben, da Faculdade de educação da Unicamp. Cf. BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Editora Centauro, 2006.

divergências teológicas, não fechava as portas do afeto, da amizade, da interlocução e dos intercâmbios.

4.3.1.4 Postura *kenótica* aprendiz

Por postura pedagógica *kenótica* aprendiz diante do aluno-orientando se entende o necessário abaixamento do educador que decididamente, sem renunciar a sua função e papel decisivos na dinâmica de ensino-aprendizagem, se coloca no nível do sujeito aprendente por estratégia e, sobretudo, por convicção antropológica e epistemológica.

Na THdL libaniana isso acontece primeiramente por razões teológicas. A razão teológica libaniana se fundamenta na experiência cristã de Deus que por meio do Verbo, que para revelar a gratuidade e universalidade de seu amor por nós, se esvazia da condição divina e se abaixa até nós, fazendo-se, em Jesus de Nazaré, um conosco. Mas isso acontece igualmente por, pelo menos, três razões antropológicas e epistemológicas. Primeiro, porque o educando avançará mais rápido se experimentar-se apoiado por alguém ao seu lado que já caminha com certa segurança na complexa arte de cultivar a vida intelectual. O professor é, antes de tudo, uma testemunha qualificada da dinâmica intelectual. Segundo, porque se, por um lado, importa reconhecer que “ninguém ensina nada a ninguém” e igualmente “ninguém aprende sozinho”, por outro, um dos traços que revelam maturidade intelectual é a experiência da “beleza de ser um eterno aprendiz”. Professor e aluno, orientador e orientando, podem, de fato, aprender um com o outro e, na verdade, apesar de exercerem funções diferentes na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, ambos estão no mesmo barco: o daqueles que buscam o conhecimento verdadeiro e a sabedoria para o bem viver. Terceiro, porque educar na perspectiva heurístico-libertadora supõe estar ciente de formar sujeitos pensantes, crítico-autocríticos, livres e responsáveis nas lides da vida intelectual.

O professor-orientador atua com a consciência de que sua tarefa é sempre parcial e provisória e que, enquanto educador que concretiza uma “educação como prática de liberdade”, no fundo, a sua maior alegria e realização situa-se na singularidade e no vigor do vôo próprio de seus alunos-orientandos. Quem educa sabe que as relações que realçam a assimetria hierárquica dificultam ou retardam o processo de crescimento da autonomia do educando, além de sistematicamente se mostrarem vulneráveis a diversas deturpações.

O professor-orientador, ao pensar sobre a própria práxis educativa, é chamando a manter viva a memória do caminho trilhado pelos ex-alunos-orientandos e da práxis pedagógica dos educadores que mais contribuíram ou dificultaram seus passos no crescimento da vida intelectual. Desse modo, no discernimento do melhor caminho a seguir, percebe que educar de

forma heurístico-libertadora significa apostar em processos que envolvam e trabalhem a liberdade-responsabilidade do educando, sabendo que está a formar futuros educadores.

4.3.1.5 Postura de frequência aos clássicos e à produção atual da própria área, com atenção para as leituras analíticas da cultura contemporânea

Para Libanio, uma postura acadêmica fundamental para o professor-orientador de teologia, além de cultivar intimidade com as Escrituras e bons comentários bíblicos, importava conhecer e frequentar os grandes pensadores da tradição filosófica e teológica, aqueles que se colocaram as perguntas fundamentais do existir humano, numa perspectiva sempre aberta e esperançada para o futuro. Não há, segundo Libanio, melhor caminho para se aprender-ensinar a pensar, refletir e escrever do que frequentar a leitura dos clássicos.

Conhecer e saborear as tradições não é tarefa secundária no cultivo da vida intelectual, mas isso não basta. É preciso cultivar continuamente abertura para a formação da consciência histórico-crítica diante da contemporaneidade. Para isso importa ler igualmente os grandes analistas da contemporaneidade, discernir os paradigmas epistemológicos, cultivar postura de abertura crítica para acolher e assimilar as contribuições advindas da filosofia, da história, das ciências humanas, sociais e de outras ciências, da arte e sabedoria popular para as próprias análises, discernimentos e sínteses.

Ainda no tocante à contemporaneidade, para que o seu pensar-fazer-ensinar seja significativo para os seus coetâneos é importante se manter atualizado na produção contemporânea de sua área, frequentar, portanto, as grandes discussões e questões de época publicadas nos artigos das principais revistas da área. Quem leciona e orienta dissertações e teses precisa se manter, o máximo possível, atualizado em sua área de conhecimento.

Por fim, urge cultivar atenção para mundo dos pobres, às questões, desafios e urgências que emergem de suas lutas por libertação e, enquanto intelectual, colocar-se ao seu lado e comprometer-se com a construção de outra sociedade possível, pautada pela justiça, a inclusão social e os cuidados com a Casa comum. Sem esta proximidade e compromisso com o mundo dos pobres e com o cuidado com a ecologia integral, concretizar um pensar-fazer-educar abstrato e à margem da vida concreta será sempre uma tendência.

Trata-se de buscar o equilíbrio na busca das três fidelidades, a de cultivar abertura para acolher e se apropriar da sabedoria consignada na Tradição, a busca de manter-se atualizado e a de contribuir na resposta aos desafios e urgências do contexto cultural, socioeconômico, político, religioso e ecológico em que se vive.

4.3.1.6 Postura de abertura dialogal crítica intra-multi-inter-transdisciplinar

Ainda que a influência decisiva do paradigma da transdisciplinaridade, segundo alcançou esta pesquisa, tenha acontecido no contexto da virada de milênio, ou seja no final dos anos 90, a práxis pedagógica teológico-pastoral libaniana se caracteriza pelas relações dialógicas intra-multi-inter-transdisciplinar. Na experiência vivida nos diversos grupos intelectuais que participava, em assessorias, cursos e produções coletivas de livros, artigos e editoriais, Libanio primava pela postura de abertura, de articulação dialética crítica e dialogal, de trocas e intercâmbios metodológicos, analíticos e sintéticos. Isso acontecia no próprio cultivo individual da vida intelectual, mas também com os pares de sua própria área, a teologia, oriundos de seus diversos campos – teologia bíblica, teologia moral, teologia sistemática, teologia pastoral etc. – e com pesquisadores e pesquisadoras de outros saberes, tais como a antropologia, a biologia, a bioética, a comunicação, a cosmologia, a ecologia, a estatística, a ética, a etologia, a filosofia, a física, a genética, a geografia, a geologia, a história, a linguística, a literatura, a matemática, a pedagogia, a psicologia, a química, a sociologia e a ciências da religião.

A THdL libaniana cultivava postura de abertura dialogal intradisciplinar com diversos procedimentos: projetos de pesquisa conjunta com outros pares, produções e publicações resultantes de criativos processos de leitura crítica mútua, elaboração refinada de editoriais a partir de dinâmica de troca de opiniões e sugestões, rodas de conversa e seminários em sala de aula, simpósios e congressos com espaços críticos, tais como fila do povo etc.

A THdL de Libanio, por ter se concretizado no contexto de fragmentação polidisciplinar, foi capaz de cultivar postura de abertura dialogal crítica para os múltiplos enfoques acessados e de vencer o medo de ouvir, ler, acolher e deixar-se afetar por contribuições – reflexões críticas, leituras especializadas, resultados de pesquisas – produzidas em outras áreas distintas.

A partir da vivência desta perspectiva multidisciplinar, a THdL do teólogo mineiro ensaiou procedimentos hermenêuticos interdisciplinares e transdisciplinares através de parcerias, assessorias, cursos, docência compartilhada, orientações de pesquisa e dinâmicas de sala de aula, por exemplo, de rodas de conversa programada resultante de pesquisa pessoal prévia direcionada contemplando perspectiva mono ou politemática, simultaneamente, intra-multi-inter-transdisciplinares, dentre outros.

Entre os frutos mais interessantes de toda essa dinâmica heurística intra-multi-inter-transdisciplinar estão, a preocupação teológico-pastoral de Libanio de formar mentes mais generalistas e abertas aos diferentes enfoques, perspectivas e, sobretudo, a superação de

preconceitos intelectuais em relação ao enfoque de teologias ou ciências específicas, a concretização de interfaces e intercâmbios metodológicos e procedimentais etc. na busca coletiva e infinda do conhecimento verdadeiro.

4.3.1.7 Testemunho de cultivo coerente da vida de intelectual servidor

Entre os principais procedimentos pedagógicos presentes na THdL libanina está a autoridade que brota da coerência do mestre que pratica o que ensina. Não se nota divórcio entre o que ele, enquanto professor-orientador ensina e propõe aos seus alunos-orientandos e o que pratica enquanto intelectual servidor. Desse modo, a vida fala sem dizer, daí o ditado popular que diz “as palavras comovem, mas os exemplos arrastam”.

Essa honestidade vital do educador convence mais do que qualquer sugestão ou dica interessante e pertinente ao educando. A educação chega mais rápido ao coração do educando, processo de internalização, pelos olhos do que pelos ouvidos. Desse modo, as palavras do educador adquirem mais força de persuasão quando o educando contempla a beleza da coerência. Esta encanta, inspira e entusiasma o educando.

Segundo Libanio, cabe ao professor-orientador o papel de incentivar seus alunos-orientandos, tornar atraente para eles a vida intelectual, seja pela pedagogia do exemplo pessoal de humanidade, seja pela demonstração da beleza interna dessa vida (LIBANIO, 2001b, p. 126).

Libanio dava acesso fácil ao que ele praticava enquanto professor-orientador. A porta de acesso a ele estava sempre aberta. Compartilhava, sem qualquer arrogância ou envaidecimento, seus esquemas, metodologias de pesquisa, estratégias que utilizava para ler, registrar, escrever, preparar uma aula, uma conferência, uma assessoria. Mais ainda, compartilhava como concretizou o discernimento que o levou a eleger tais caminhos e o porquê de ter deixado de lado outras possibilidades. Essa simplicidade e transparência encantava a muitos de seus alunos-orientandos.

Que procedimentos pedagógicos presentes na práxis teológico-pastoral de João Batista Libanio provocavam crescimento na autonomia e responsabilidade intelectual de seus alunos-orientandos?

4.3.2 Procedimentos pedagógicos para alunos-orientandos

Libanio deixa claro que, “só com empenho se consegue adquirir disciplina e uma atitude intelectual séria” (LIBANIO, 2001b, p. 23), para muitos, por diversas razões e situações

personais, isso pode ser encarado como barreira, mas em toda caminhada se começa com o primeiro passo e, para se chegar a meta, é preciso motivação, perseverança, resiliência e criatividade para não desistir nos momentos de desânimo ou diante das dificuldades. Um fator preponderante que ajuda a não desanimar é o não caminhar solitário. Aproximar-se de um bom orientador e de outros colegas alunos-orientandos, como companheiros e/ou companheiras de jornada nas lides da vida intelectual, através de grupos de pesquisa e de partilha, por exemplo, faz toda a diferença. Mas, para Libanio, o desafio mais decisivo na vida intelectual é estar ciente de que “há um prazer que está no fim e não no início”, este prazer intelectual é o que nos faz enfrentar o “caminho de disciplina, de responsabilidade, de horas e horas de estudo, de tenacidade, de vigílias, de trabalho, de aplicação” (LIBANIO, 2001b, p. 32). O crescimento na vida intelectual vem da experiência do prazer, individual ou coletivo, adquirido no hábito de pesquisar, ler, estudar, refletir, dialogar e “continuar aprendendo a pensar” ao longo da vida (LIBANIO, 2001b, p. 50).

Para esta parte da pesquisa utilizou-se, além dos testemunhos de ex-alunos-orientandos, muito do que está consignado nos livros “Introdução à vida intelectual”, onde o autor sistematizou e compartilhou os principais procedimentos de sua pedagogia heurístico-liberadora em vista de introduzir, de forma crescente, na dinâmica e no cultivo contínuo da vida intelectual no âmbito universitário (LIBANIO, 2001b, p. 18), e “A arte de formar-se” (LIBANIO, 2001a, p. 11-12). Entre os procedimentos da THdL libaniana criados para ajudar seus alunos-orientandos, nesta pesquisa, julgou-se importante destacar os seguintes:

4.3.2.1 Cuidar do aprender a pensar

Para Libanio, o primeiro passo para aprender a pensar situa-se na passagem do pensar espontâneo para o pensar reflexo e mediado. Isso ocorre quando o ato de pensar, tão natural da condição humana, volta-se sobre si mesmo e começa a refletir o próprio pensamento para melhor “captá-lo”, “julgá-lo”, “criticá-lo” e “aprofundá-lo”. Na reflexão do teólogo uruguaio Juan Luis Segundo, o que provoca esta passagem é a decisão de querer aprender a pensar criticamente e de aprender a fazer as perguntas fundamentais sobre o próprio pensamento, “perguntas ricas, gerais, básicas, novas, decisivas, suspeitosas, que nos obriguem a repensar nosso pensamento” (SEGUNDO, 1978, p. 11).¹²⁷ Como não se trata de uma passagem

¹²⁷ As intuições deste teólogo uruguaio, Juan Luis Segundo (1925-1996), sobretudo a categoria “suspeita”, dentre outras, foram decisivas para Libanio, nos anos 70, elaborar seu instrumental de análise crítica da realidade, a sua trilogia “Formação da consciência crítica”. Libanio fala também da contribuição de outros autores, dentre os quais Erich Fromm (1900-1980), Lucien Goldmann (1913-1970), Peter Berger (1929-1917) e Pierre Bourdieu (1930-

espontânea e simples, para Libanio, o estímulo pedagógico está entre as funções mais importantes do professor-orientador: “Nada melhor na formação do que incentivar as pessoas a fazer perguntas a si mesmas, às suas convicções, às suas evidências, e ao mundo fechado que se lhe impõe. Trata-se de ensinar a arte e a aptidão para a problematização” (LIBANIO, 2001a, p. 23). Segundo ele, não há melhor escola na arte de aprender a pensar do que provocar os alunos à leitura dos clássicos, pois, estes “abordam problemas humanos em tal nível de profundidade que ultrapassam o tempo e a geografia de suas obras”, “eles colocam a permanente tensão de uma cultura: a tradição e a atualidade”, “eles nos ensinam a pensar pela grandiosidade dos problemas que abordam”. Eles criam as condições para que se possa exercer um julgamento com lucidez na atualidade (LIBANIO, 2001b, p. 41-43).

Libanio insistia com seus alunos-orientandos na importância de se aprender a percorrer um itinerário reflexivo com três momentos ou passos, cada qual com nível distinto de aprofundamento compreensivo diante do conhecimento que se vai adquirindo pela informação, experiência ou estudo. Primeiro, o momento objetivo, no qual se procura, com postura de escuta, respeito e honestidade intelectual, sem qualquer julgamento, compreender o que determinado autor diz por meio de seu texto, mas também diante de uma realidade, acontecimento ou notícia explicitar o que ela fala por ela mesma. Segundo, o momento subjetivo, no qual o sujeito procura compreender, interpretando o que o autor do texto veicula ou uma realidade, acontecimento ou notícia propaga quando é analisada e interpretada pelo sujeito. Trata-se da inteligência ou apropriação intelectual pelo sujeito que lê e reflete sobre o conteúdo de um texto ou da realidade, acontecimento e notícia. Terceiro, o momento intersubjetivo, no qual o sujeito, após percorrer os dois primeiros momentos, se sente chamado a comunicar, com responsabilidade intelectual, o que o texto, uma realidade, acontecimento ou notícia lhe provoca dizer. Momento que implica nível maior de maturidade e capacidade crítica-autocrítica diante do texto, de uma realidade, acontecimento ou notícia, de si mesmo e de quem lhe escuta.

Esse itinerário metodológico pode ser visualizado, segundo Libanio, na sutileza de três perguntas básicas que o sujeito se faz diante de qualquer objeto de investigação: “o que diz a realidade?”, “o que me diz a realidade?” e “o que a realidade me faz dizer?” (LIBANIO, 2001b, p. 44-46).¹²⁸

2002). Muitos de seus leitores reconhecem uma profunda influência de Paulo Freire (1921-1997), mesmo que não tenha sido mencionada por Libanio.

¹²⁸ No primeiro volume de sua trilogia de “Formação da consciência crítica”, Libanio desenvolve o que ele chama de “esquema mental” em três momentos correspondentes: do objeto, do sujeito e do social (dialético). Vale a pena

Libanio depois que sofreu forte influência do paradigma epistemológico da complexidade, de Edgar Morin, se mostrava muito preocupado com a fragmentação do conhecimento e suas perigosas distorções, resultantes da tendência crescente a uma superespecialização. Por isso, gostava de dizer que era um convicto generalista e estimulava, recorrentemente, a seus alunos-orientados manterem a vigilância crítica epistemológica diante dos graves riscos trazidos pela especialização. Para Libanio, “saber pensar é precisamente situar os problemas, as realidades em seus contextos. E estes contextos, por sua vez, em contextos maiores até chegar ao contexto planetário”. E, de forma categórica, afirmava que “se não chegarmos até lá, de fato, não pensaremos o problema em sua verdadeira realidade”. Libanio estimulava o cultivo de um “habitus mentis de nunca abordar uma questão fora do conjunto em que se situa” isso porque, “saber pensar é estender varais e neles estender os problemas individuais numa ordem e numa disposição que os tornem inteligíveis em si e em suas conseqüências” (LIBANIO, 2001b, p. 47-48), “aprender a conhecer é inserir todo conhecimento no varal do passado, percebê-lo na atualidade do presente e vislumbrá-lo em sua densidade de futuro”. (LIBANIO, 2001a, p. 20).

Ainda no tocante aos procedimentos pedagógicos para se aprender a pensar com mais argúcia e inteligência, percebendo e explicitando a polissemia dos termos, Libanio, inspirado na “dialética do sim e do não”, de Abelardo (1079-1142), incentivava seus alunos-orientandos a “adestrar a própria inteligência” com exercícios de distinção dos contrários. Para o teólogo mineiro, saber pensar de forma equilibrada e correta implica aprender a fazer distinções a partir de afirmações antitéticas, tais como “o ser humano é bom e não é bom (ou é mau)” ou “o Brasil é um país rico e pobre” (LIBANIO, 2001b, p. 49-52).

4.3.2.2 Cuidar da honestidade intelectual

Para Libanio, a honestidade é uma atitude fundamental na vida de uma pessoa. Daí a importância de se aprender a cuidar da honestidade intelectual epistemológica, ou seja, “a maneira de trabalhar o pensamento e os escritos de outra pessoa”. Aprender a proceder com humildade aprendiz, respeito, modéstia antropológica, prudência e cautela intelectual nas críticas desferidas às ideias, ao pensamento ou a um texto de um autor. E ele distinguia três níveis importantes de atenção e cuidado neste âmbito da honestidade intelectual na relação com o pensamento alheio: o nível da aproximação, o da intelecção e o da reprodução do pensamento alheio (LIBANIO, 2001b, p. 69).

conhecer. Cf. LIBANIO, João Batista. **Formação da consciência crítica**. Subsídios filosófico-culturais. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: CRB, 1978, p. 33-102.

Em relação ao primeiro nível, Libanio sublinhava aos seus alunos-orientandos a importância de aproximar-se do pensamento alheio com “postura de abertura” e “com disposição mais de salvar que de condenar, mais de descobrir a verdade que o erro, mais de entender que de rejeitar”. Deve-se mesmo reconhecer aqui a afirmação de um dos pressupostos estruturantes da mais lídima tradição da “escola inaciana”.¹²⁹ Em seu livro “Introdução à vida intelectual”, ao tratar do cultivo da honestidade intelectual recorda o nº 22 dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola:

Para que tanto aquele que dá os exercícios espirituais como o exercitante mais se ajudem e aproveitem, há que se pressupor que todo bom cristão deve estar mais pronto a salvar a proposição do próximo do que a condená-la; e, se a entende mal, corrija-a com amor. Caso tal não bastar, recorra a todo os meios convenientes para que, bem entendida, seja salva.” (LIBANIO, 2001b, p. 70)

Para Libanio, este cuidado deveria ser ainda mais esmerado quando já se tivesse algum conceito, sentimento ou juízo prévio em relação ao autor. Não se trata de ingenuidade, mas de levar a sério o cultivo da honestidade intelectual como antídoto contra os preconceitos e os venenos ideológicos da mente. O lema libaniano era “levantar a suspeita ideológica a respeito de si mesmo antes de julgar o pensamento alheio”, “nunca formar uma ideia de alguém por fontes secundárias”, ou seja, “sem antes ter tido contato direto com seu pensamento”.

Em relação ao segundo nível, Libanio enfatizava que para penetrar no pensamento alheio importava captar a sua lógica interna, conhecendo de perto “o contexto histórico de sua gênese pessoal, cultural, sociogeográfica, ideológica”. E além de buscar a “consciência possível” do autor, que, no sentido desenvolvido por Georg Lukács (1885-1971), oferece os limites socioculturais em que um pensamento se situa, importa situar cada pensamento “no

¹²⁹ Para conhecer os princípios estruturantes da rica “pedagogia inaciana” aplicada nos colégios jesuítas, veja: FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952; ARRUPE, Pedro. **Nossos colégios hoje e amanhã**. São Paulo: Loyola, 1981. Companhia de Jesus, **Pedagogia Inaciana: uma proposta prática**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1993. A pedagogia inaciana mais que, propriamente, um método, ela oferece, na verdade, todo um enfoque pedagógico estruturando em princípios que provêm dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola e da espiritualidade neles inspirada. A meta desta pedagogia é favorecer a formação do ser humano, por meio de amplo processo educativo capaz de estimular as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem a assumir como meta o desenvolvimento de suas dimensões e potencialidades, “a exercer sua liberdade, a atuar com autonomia e personalidade na transformação da sociedade, a solidarizar-se com os demais e com o meio ambiente”. Sua pretensão é “formar pessoas lúcidas que saibam aplicar os conteúdos, competências e habilidades”, “pessoas hábeis para interpretar o mundo de hoje, para saber discernir e oferecer soluções aos problemas, para mover-se em um mundo cambiante”. Há reflexões pertinentes sobre a pedagogia inaciana nos sites das instituições de ensino da Companhia de Jesus. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/educacaojesuita/pedagogia-inaciana/> Acesso em: 30 jun/ 2020.

conjunto das ideias do autor” e não isoladamente como comumente se vê em análises críticas desonestas.

Em relação ao terceiro nível, Libanio dava grande importância à fidelidade na reprodução do pensamento alheio e que a abordagem do pensamento de um autor deveria deixar inconfundível os limites entre a reprodução e a interpretação de quem o analisa, para isso, sempre que possível, “colocar entre aspas as palavras literais do autor citado”, com indicação precisa da fonte. No caso de se tomar uma ideia de um autor, de forma não-literal, dizia, deve-se constar uma referência a ele. Porém, Libanio insistia que, quando alguém dominasse bem um assunto e já o tivesse, portanto, assimilado, este deveria afastar-se das citações literais e apenas fazer menção da fonte principal de tal ideia, no entanto, sem qualquer manipulação e deturpação do conteúdo ou do sentido da ideia alheia (LIBANIO, 2001b, p. 70-73).

Libanio ensinava a importância de se ter presente a distinção entre a intenção subjetiva de um autor e a intencionalidade objetiva de um texto. Como não se tem acesso à primeira, não se deve julgá-la. Já em relação à segunda, como é veiculada por um texto, cabe o juízo analítico do leitor. Desse modo, “o que cai sob a análise são a estrutura e a lógica interna, o movimento, do texto que conduzem o leitor a determinado objetivo, querido ou não, sabido ou não, por parte do autor”. Influenciado pela reflexão crítica do filósofo e sociólogo argentino, estudioso da semiótica, Eliseo Verón (1935-2014)¹³⁰ – intelectual que faleceu dois meses e meio após a páscoa definitiva do teólogo mineiro – Libanio percebeu que, a partir de um ponto de vista denotado, ou seja, com explicitação clara do próprio caráter ideológico do lugar de onde o leitor faz a análise, é possível avançar no nível de objetividade em uma análise crítica dos pressupostos teóricos de um texto. Como não há crítica absoluta, ou seja, sem pressupostos ou totalmente objetiva, Libanio passou a ensinar aos seus alunos-orientandos a importância de se “denotar a própria conotação”, o que significa “declarar, descrever, definir, explicitar, tematizar de maneira o mais objetiva possível as condições subjetivas” nas quais todo sujeito está envolvido. Tal procedimento faz crescer em objetividade epistemológica, já que explicita o caráter conotativo, os elementos subjetivos envolvidos em toda análise: cultura, ideologia, classe, religião, instituição, etnia, sexualidade, geografia etc. Assim, “a cientificidade não se mede sem mais pela logicidade interna do discurso, mas pela declaração do lugar social do usuário, seus interesses, objetivos, valores pré-optados”, pois, para ele, “o caráter ideológico

¹³⁰ A obra mais citada deste filósofo e sociólogo argentino nos livros e artigos de Libanio aborda o tema da impossibilidade de total objetividade ou neutralidade científica, desocultando a presença do caráter ideológico na estrutura de toda produção científica, daí a importância de se pensar uma pragmática crítica-autocrítica em qualquer ciência. Cf. VERÓN, Eliseo. **Ideologia, estrutura, comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1970.

[que estava oculto] é neutralizado [em seu efeito ideológico] pela explicitação do caráter ideológico das escolhas, decisões, condições do sujeito que produz o texto ou discurso” (LIBANIO, 2001b, p.74-76).

4.3.2.3 Cuidar da responsabilidade intelectual

A falta de responsabilidade intelectual acontece em níveis diversos de gravidade ética, seja, por exemplo, pela “apropriação indevida do produto intelectual alheio”, seja na forma mais grave, como o de um “furto de trabalhos de outrem e publicados no próprio nome”, seja na forma mais leve, como o de um “inserir no próprio escrito resumos ou ideias tiradas de outros autores, sem citá-los” (LIBANIO, 2001b, p. 69). Mesmo ciente dessas realidades presentes na prática da vida intelectual, o foco de Libanio para despertar seus alunos-orientadores para o cultivo da responsabilidade intelectual era outro: apostava decisivamente na formação da consciência crítica-autocrítica, da consciência da liberdade-responsabilidade, como via de crescimento da autonomia do sujeito ético.

Libanio percebia com clareza os vínculos estreitos entre consciência, liberdade e responsabilidade, tanto para a vida intelectual, como para qualquer outro âmbito da vida. Quando mais ampla se torna a consciência dos limites e possibilidades da liberdade em seus diversos níveis da vida de uma pessoa – pessoal, familiar, sexual, social, política, econômica, cultural, religiosa, ecológica, histórica etc. –, tanto maior será a consciência de sua responsabilidade. Consequentemente, quanto maior for a possibilidade de conhecimento da realidade e de controle sobre ela, tanto maior a responsabilidade do sujeito cognoscente. Nesse sentido, para Libanio, com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e a percepção do dinamismo da história, ampliou-se muito, na modernidade, o senso da responsabilidade do intelectual (LIBANIO, 2001b, p. 107-109).

Desse modo, o teólogo jesuíta mineiro, para aprofundar e desenvolver o senso de responsabilidade intelectual de seus alunos-orientandos, refletia sobre esta questão sob cinco enfoques: a responsabilidade diante de si mesmo, em relação aos outros, em relação ao cosmo, diante da busca da verdade e diante da vivência da fé.

Na primeira, mostrava que o intelectual, como sujeito de suas ações, reflexões e produções, é autoresponsável ante a própria consciência, segundo os critérios éticos que regem a atividade intelectual, pelas consequências ou efeitos previsíveis das ações. E advertia que não se pode olvidar que “somos o que lemos, o que escrevemos, o que pesquisamos, o que ensinamos” e, dessa responsabilidade, ninguém pode nos isentar.

Em relação à segunda, alertava que nossa atividade intelectual ajuda na construção dos outros, pois as pessoas são movidas, em seu agir, pelo que conhecem. E interpelava sobre a necessidade de se refletir sobre os efeitos sociais das atividades intelectuais: que tipo de impacto ou o que se deseja construir nos outros, quando se escreve, analisa, sistematiza e publica um texto.

No terceiro, chamava a atenção sobre o quanto a reflexão ecológica ampliou a consciência da responsabilidade intelectual quando explicitou o alcance dos impactos das incisões humanas sobre o equilíbrio de nossa Casa comum.

No quarto enfoque, Libanio realçava a importância ética do compromisso intelectual com a busca da verdade e do bem e isso diante de qualquer pressão feita por instâncias externas capazes de comprometer a objetividade do processo de elaboração normatizado pelas regras do respectivo saber.

E, por fim, em relação à responsabilidade intelectual diante da fé, Libanio a considerava, desde o ponto de vista teológico, como instância última, ou seja, o mais profundo nível de responsabilidade: a da consciência diante de Deus, cuja presença é reconhecida, pela pessoa de fé, como atuante em seu próprio agir, numa compreensão que consegue discernir com equilíbrio a tensão entre os dois pólos: o da graça de Deus e o do empenho da liberdade humana. No horizonte da espiritualidade inaciana, Libanio sugeria a conquista do equilíbrio entre o empenho no esforço humano criativo e responsável e o agir confiante de quem se sabe e se entrega nas mãos de Deus (LIBANIO, 2001b, p. 110-121).

4.3.2.4 Cuidar da postura de abertura

Para Libanio, a postura de abertura do sujeito diante do que vai surgindo de novo na dinâmica da vida, de inédito no desenrolar da história, diante do outro, do diferente, era considerada como uma espécie de termômetro ou critério para se avaliar as possibilidades e os limites de seu crescimento no cultivo da vida intelectual. Por isso alertava para os desafios de se trabalhar e cultivar esta postura de abertura do sujeito cognoscente em três níveis: no cultural, no afetivo e no teológico (LIBANIO, 2001b, p. 81-88).

No nível cultural, para Libanio, a postura de abertura seria sempre sacudida pelo embate de receios e inseguranças. Toda cultura se torna inteligível quando inserida no seio de uma tradição, esta é seu “húmus alimentador”, mas, ao mesmo tempo, ela é também a redoma que lhe protege das novidades e eventuais ameaças. Nesse sentido, na tensão entre a solidez segura da tradição e a sedução indômita das experiências novas são comuns acontecerem desconfianças, conflitos e crises. A atitude de abertura a ser cultivada pelo aluno-orientando,

então, deve ser entendida como “capacidade de assumir uma autocrítica da própria tradição de dentro dela”. Isso não é nada fácil, pois, é preciso superar duas concepções de verdade, a “puramente ortodoxa”, que concebe a verdade a partir do “binômio excludente sim e não, ou, ou”, e a “relativista”, em que a tradição é sistematicamente desqualificada como obsoleta. Na primeira, diante de uma nova experiência, ou se rejeita a tradição, ou se refugia a experiência. Por isso “a ortodoxia no campo epistemológico enrijece o conhecimento”. Na segunda, a tendência é a de reter somente a verdade presente. Por isso o relativismo, mesmo que pareça assumir o brilho da abertura, é deletério e intransigente, porque destrói a possibilidade da verdade que transcenda o presente e não aceita qualquer norma. Para Libanio, é preciso que o aluno-orientando aprenda o quanto antes a superar as duas primeiras concepções em nome de uma “compreensão dialética”. Esse é o caminho para o crescimento intelectual, pois, nesta compreensão, a verdade se desvelaria como resultante de novas sínteses entre os elementos até então dados, recolhidos na tradição, e os novos que fossem surgindo, conquistando-se, assim, novas formas de verdade. Na dinâmica dialética de busca da verdade, procura-se afirmar a positividade da tradição, mas, ao mesmo tempo, por causa da acolhida da força positiva crítica da experiência nova, procura-se negar a negatividade da tradição. Este é o processo de construção de novas sínteses de verdades. Nesse sentido, a abertura intelectual no nível cultural conseguiria conjugar o “estudo da tradição, de onde haure riqueza” e a “atenção aos novos sinais do presente e ao despontar do inédito” (LIBANIO, 2001b, p. 81-84).

No nível afetivo, a situação revela-se ainda mais complexa, por isso Libanio alertava para a necessidade de situar a compreensão das posturas de abertura ou fechamento, próprias e alheias, diante das experiências novas no nível da afetividade. Influenciado pelas reflexões de Erich Fromm e, mais tardiamente, as de Daniel Goldman, Libanio percebeu a importância de ensinar a seus alunos-orientandos que as posturas de fechamento diante das experiências novas, diante do diferente, por tocarem a dimensão afetiva, centro de irradiação da vida de uma pessoa, muitas vezes trazem à tona medos e inseguranças profundas, capazes de fazer emergir potentes mecanismos de defesa: “A abertura ao novo é possível na liberdade. E não há liberdade lá onde atuam o medo e a insegurança inconscientes” (LIBANIO, 2001b, p. 84-86).

No nível teologal, o da abertura para a Transcendência, não é muito diferente. Libanio distinguia tríplice atitude diante de outro, do diferente, da novidade, duas de fechamento e uma de abertura: postura de fechamento, por egoísmo radical, diante de qualquer realidade que o questione; posturas de fechamento, por “egoísmo” resultante de experiências cotidianas mal resolvidas, diante de qualquer realidade que lhe cause sofrimento; e postura de radical abertura,

de fé no amor capaz de se dirigir na direção do outro, do diferente, com postura de acolhida e busca de compreensão (LIBANIO, 2001b, p. 86-88).

Libanio testemunhava e definia, como pressuposto pedagógico, como uma espécie de postulado ou “imperativo categórico”, que

só é intelectual quem tem a mente aberta. Essa atitude envolve toda a pessoa. No nível cultural, a inteligência descobre sua verdadeira natureza de intérprete da realidade em contínuo processo de interação com outros saberes. Afetivamente, a abertura implica uma liberdade fundada na tranquilidade de sua autonomia. Teologalmente, a abertura reconhece a importância do outro como mediador do Outro maior. (LIBANIO, 2001b, p. 286)

Por tudo isso, Libanio estimulava seus alunos-orientandos a tomarem consciência das próprias dificuldades em cultivar atitude de abertura, para trabalhá-las. Despertava para a arte de cuidar, desde o início da vida intelectual, da postura de abertura confiante crítica-autocrítica, por meio de atitude de escuta, de questionamento e de contínua busca de crescimento aprendiz.

4.3.2.5 Cuidar da postura crítica

Libanio considerava como critério ideal para se compreender o sentido maior do senso crítico o serviço que presta à caridade e à busca da verdade. Entendia como atitude crítica fundamental da inteligência humana a sua capacidade de “ler dentro”, ou seja, o “esforço para superar as primeiras impressões, o óbvio, o imediato, o visivelmente aparente, indo até às raízes da realidade”, desocultando “os pressupostos, o jogo ideológico, os interesses escondidos nas afirmações, e nos comportamentos”. Chamava a atenção de seus alunos-orientandos para a descoberta da subjetividade, ocorrida na modernidade, que lhe trouxe algo novo. Possibilitou o desenvolvimento do senso crítico como realidade baseada “na inteligência, na experiência, na liberdade”. O homem passou a perceber “a interioridade de sua consciência enquanto oposta à exterioridade do mundo”, e, desse modo, a se experimentar “como sujeito das significações e dos valores, pelos quais se compreende o mundo”. Foi nesse momento que surgiu a noção de “ideologia como um sistema de valores e interesses de determinado grupo, defendidos, porém, como universais”. Como desdobramento, “o passado deixa de ser instância determinante sobre a compreensão do presente” e este “se torna instância crítica do passado” (LIBANIO, 2001b, p. 91-94).

Com tal mudança, o senso crítico começa a se perceber no bojo de um movimento dialético. No primeiro momento, analisa a realidade em busca de captar e anunciar os temas e os problemas. No segundo, distancia-se criticamente dessa realidade, em forma de denúncia. No terceiro, volta à realidade analisada e criticada com nova compreensão. A inteligência crítica percebe que não tem acesso direto a realidade, que precisa de mediações analíticas e fazer

articulações interpretativas diante de novos dados captados. Diante de tal constatação, Libanio anunciava o senso crítico como “um acordar dos sonhos da consciência ingênua, da alienação”. Procurava despertar para a necessidade de reflexão sobre os diversos impecilhos para o desenvolvimento do senso crítico, tais como a falta de visão política crítica da realidade social, visão voluntarista ingênua da dinâmica complexa da sociedade, cosmovisão fixista e determinista da realidade, situação familiar patriarcal sem espaço para o diálogo crítico, visão religiosa mítica, círculos ideológicos viciosos, resistência à mudança, dentre outros. E propunha exercícios práticos para seus alunos-orientandos cuidarem do desenvolvimento do senso crítico, tais como: com a ajuda de pequenos instrumentos¹³¹, fazer análise crítica da realidade; praticar diálogos adultos com momento de escuta e busca de compreensão, seguida de reação analítica, de nova escuta e, por fim, reflexão sistematizadora do caminho percorrido; fazer experiências novas diferentes das do universo já vivido (LIBANIO, 2001b, p. 94-99).

4.3.2.6 Cuidar da originalidade intelectual

Para Libanio, a vida intelectual constrói-se na articulação dialética reflexiva e na manutenção da circularidade hermenêutica de uma pluralidade de pólos sem fixações: da consciência crítica, da liberdade, da autonomia responsável, da própria maneira de pensar, da assimilação crítica de novos conhecimentos, da aprendizagem do ensinado e da docilidade ao mestre. Para isso, ajudava os seus alunos-orientandos a ir tomando consciência e a cuidar melhor de alguns elementos estruturantes para o crescimento no cultivo da vida intelectual: a explicitação da estruturação da reflexão, a importância do marco referencial, a arte de integrar a diversidade de planos e dimensões, a originalidade, as condições externas e até mesmo o descanso.

Para o trabalho acadêmico de aprender a fazer a estruturação de uma reflexão crítica, Libanio oferecia sugestões práticas didáticas interessantes. Primeiro, discernir e refletir sobre a “pergunta central”, procurando captar o sentido do problema e a estrutura interna da questão. Em seguida, reformular para si, e de muitos modos, a mesma questão para melhor delimitar o seu sentido e alcance. Segundo, procurar, com a ajuda de um bom dicionário, compreender e assimilar com as próprias palavras o “significado dos termos principais” ou palavras-chave em jogo na reflexão. Terceiro, captar a “estruturação da questão e sua lógica” interna, através da

¹³¹ Libanio desde o início de sua vida acadêmica despertou para a importância pedagógica de organizar e oferecer aos jovens, às lideranças e agentes de pastoral, aos religiosos, aos presbíteros pequenos instrumentos didáticos capazes de ajudar na formação da consciência crítica. Esta preocupação está muito presente em seus livros didáticos, quando, no final de cada capítulo, procurava oferecer sugestões de dinâmicas, de questões e de leituras complementares para ampliar a compreensão crítica dos leitores.

articulação teórica evolutiva da pergunta central entre as partes que a compõem, bem como da percepção dos grandes argumentos utilizados no fio condutor da reflexão. Quarto, procurar “perceber os pressupostos teóricos implicados” na reflexão, estando atento ao seu “contexto sociocultural histórico”. Quinto, levantar possíveis objeções e questionamentos à reflexão, prolongando as ideias do texto, discernindo as dificuldades que dele surgem e ensaiando respostas para elas na mesma linha do autor do texto (LIBANIO, 2001b, p. 124-125). Como se pode notar, o pedagogo conduz o sujeito aprendiz, mas que, em sua autonomia criativa, deve trilhar com os próprios pés o íngreme caminho da ascensão intelectual.

Quanto ao marco referencial teórico que oferece fio condutor no processo de assimilação, Libanio o define como um horizonte ou espécie de varal teórico, que se vai construindo ao longo dos estudos e do itinerário formativo. Trata-se do resultado da organização das experiências, teorias, reflexões, pontos de vista, práticas, valores, tendências, autores, escolas de pensamento, paradigmas que alguém vai acumulando ao longo de sua história intelectual e que se torna critério de intelecção e decisão. Os novos conteúdos produzem duplo efeito no marco referencial: ou o ampliam e o enriquecem, ou o reestruturam e o refundem.

Em relação ao processo de integração dos diversos planos e dimensões fundamentais da vida de uma pessoa, Libanio concebia que a afetividade está no centro de coesão e estruturação. Por isso a dimensão afetiva precisa ser bem trabalhada para favorecer, com equilíbrio e sem grandes bloqueios e fixações, os processos de integração, assimilação de novos conhecimentos e articulação no conjunto da vida da pessoa.

Libanio dava muito atenção pedagógica ao processo de conquista da originalidade. Trata-se do caminho da maturidade intelectual, quando se supera a postura de passividade diante do pensamento alheio. Importava ajudar o aluno-orientando a ascender ao nível intelectual heurístico no qual, uma vez conquistado, ele consiga explicitar, com criatividade, a própria forma de pensar e os próprios pensamentos. Diante do pensamento alheio, dizia o pedagogo jesuíta mineiro, “cabe tanto a liberdade em discernir e reter o que se quer como o prosseguimento criativo do processo de aprendizagem”. Isso porque “inteligências criativas avançam para além do que lêem, em direções diferentes, pelas vias da associação, da inventividade, da imaginação criadora” (LIBANIO, 2001b, p. 129-130). Para isso indicava o método das três perguntas básicas que se apontou no cuidar do aprender a pensar: “o que diz o texto?”, “o que o texto me diz?” e “o que o texto me faz dizer?” (Libanio, 2001b, p. 44-46).

Sobre os níveis diversos de assimilação, Libanio distinguia três graus. Ele considerava como grau ínfimo a mera memorização de conteúdos pela pessoa, pois com o advento dos meios

de comunicação digitais e seus bancos de dados incalculáveis, a memorização vem perdendo paulatinamente seu valor intelectual. Como grau médio, considerava a memorização de conteúdos com compreensão pessoal, mas enfatizava que neste nível a pessoa tendia a ser ainda muito reprodutiva e pouco criativa. Como grau maior de assimilação, o que ele denominava como nível de compreensão autônoma heurística, considerava quando a pessoa, para além do conteúdo memorizado e compreendido, se mostrasse capaz de discorrer, explicar, criar e ampliar o conteúdo assimilado (LIBANIO, 2001b, p. 128-129). Para se perceber com clareza a diferença dos níveis contrapunha o carro e o foguete: “O pensamento alheio é propulsor do próprio pensar. É plataforma de lançamento para que o foguete do pensar decole e não pista de corrida da qual o carro não se desprende” (LIBANIO, 2001b, p.130.).

4.3.2.7 Cuidar de superar a inibição diante da produção intelectual

Para Libanio trata-se de percorrer um itinerário que, passo a passo, nos introduz na dinâmica da vida intelectual. Ele criava, então, uma série de procedimentos pedagógicos para que os seus alunos-orientandos vencessem a inibição inicial e certos bloqueios afetivos diante da produção intelectual e assumissem uma perspectiva histórica de aperfeiçoamento continuado, em sala de aula, nos cursos e nas orientações de estudos pessoais, trabalhos pessoais ou em grupo, elaboração escrita de textos diversos em reações escritas, fichamentos, resenhas, artigos, capítulos de livro, TCC, mestrado e doutorado.

No contexto da sala de aula estimulava com dinâmicas de leitura prévia, elaboração de esquemas para apresentação oral e participação ativa em rodas de conversa sobre um determinado tema previamente escolhido ou seminários mais elaborados. Solicitava ao fim de toda dinâmica oral criativa de partilha coletiva, o ensaio de uma reação escrita pessoal. Ao recebê-la investia tempo para dar um feedback crítico ao aluno-orientando para que este fosse tomando consciência de suas deficiências ou limitações acadêmicas e, a partir de sugestões dadas pelo professor-orientador, se empenhasse em ir, passo a passo, superando-as.

Quando se acessa seus livros didáticos, aqueles pensados para a sala de aula, no final de cada capítulo há sempre o cuidado pedagógico de oferecer sugestões de procedimentos concretos para o crescimento na produção intelectual: bibliografia complementar para ampliar o horizonte de compreensão das temáticas desenvolvidas com outros enfoques possíveis; perguntas para ampliar a capacidade de problematização e percepção do que está implicado nas temáticas estudadas; dinâmicas pessoais e coletivas para ampliar a capacidade de produção intelectual (LIBANIO, 2001c, p. 24-25, 88-89, 111, 142-143, 165-175, 196-197, 216-217; LIBANIO, 2003b, p. 20, 27, 43, 51, 62, 83, 111, 146, 159-160, 174, 190, 240-241).

Quando se tem em mãos seus dois livros de formação intelectual, “A arte de formar-se” e “Introdução à vida intelectual”, encontra-se, em cada capítulo, uma série de preciosas dicas práticas para que paulatimamente o aluno-orientando se percebesse como sujeito aprendente e sobretudo sujeito pensante, autônomo e capaz de produção intelectual própria (LIBANIO, 2001b, p. 163-196. 219-238). De qualquer forma, deixava claro que não há caminhos prontos ou fáceis. Importa que cada um, coloque-se em caminhada e, passo a passo, vá percorrendo o seu itinerário de crescimento intelectual, ciente de que cada um é um eterno aprendiz.

Que críticas foram feitas ao pensar-fazer-ensinar teológico-pastoral de João Batista Libanio? Que limites foram percebidos, pela pesquisa, na THdL libaniana?

Capítulo 5 – Aproximação crítica ao pensar-fazer-ensinar teológico-pastoral de João Batista Libanio

Aproximar criticamente do pensamento de um autor não é tarefa simples. O grau de complexidade se agiganta quando se está diante de alguém que deixou um vasto legado intelectual consignado em muitos livros, artigos, entrevistas, resenhas, conferências, cursos etc. Entretanto, pesquisaram-se as críticas que o autor recebeu e avaliou-se o teor destas. Além disso, depois de analisar os textos do autor, denotar os critérios e os objetivos, foi possível tecer, com honestidade intelectual, considerações críticas. No caso específico desta pesquisa, o legado do autor em questão é seu objeto material e a aproximação crítica preconiza aprofundar o olhar compreensivo de sua práxis pedagógica teológico-pastoral.

No primeiro momento partilhar-se-ão as críticas de terceiros encontradas ao longo da pesquisa com breve comentário do pesquisador. No segundo momento, procurar-se-á tecer considerações sobre os limites da práxis teológico-pastoral do autor. No terceiro e último momento, apontar-se-ão considerações críticas específicas sobre a práxis pedagógica, caracterizada como THdL, objeto formal da pesquisa.

Quais foram as primeiras críticas encontradas pela pesquisa ao teólogo João Batista Libanio? Qual a relevância dessas críticas?

5.1 Aproximação crítica

Durante a pesquisa teve-se acesso a algumas críticas ao caráter ideológico, ao estilo intelectual e ao pensamento de João Batista Libano. A maioria das críticas encontradas portava o limite do nível opinativo ou de viés ideológico grotesco. Algumas foram imediatamente desconsideradas, primeiro por não tecer qualquer análise do conteúdo do pensamento do autor, mas simplesmente um juízo pessoal sobre a sua pessoa.

Apenas a título de registro, uma delas, tendo claramente por alvo minar a autoridade do Concílio Vaticano II e “demonizar” a Teologia da Libertação, caracterizava negativamente o pensamento de João Batista Libanio como modernista. Ela foi desferida, por pessoa ligada a grupos ultraconservadores, contra o teólogo da libertação e, ao que parece, sem entrar no mérito da reflexão libaniana. Seu autor, Orlando Fidele, leigo da denominada Associação Cultural Montfort, se propõe analisar, criticamente e ponto a ponto, a reflexão teológica hermenêutica de Libanio acerca do Concílio Vaticano II (LIBANIO, 2005b, p. 5-36). Acontece que quando se lê a crítica, não se encontram críticas ao pensamento de Libanio, mas um uso manipulativo de seu texto para municiar os virulentos ataques contra a autoridade do Concílio Vaticano II e o horizonte pastoral e ecumênico por ele criado.¹³²

Outra crítica encontrada, numa roda de conversa, apontou para o fato de que Libanio repetia muito as ideias ou os esquemas mentais de certos autores por quem demonstrava afinidade e fazia isso sem muito distanciamento crítico. Entre os autores citados mencionava-se Henrique de Lima Vaz, Karl Rahner, Johann Baptist Metz, Lucien Goldmann, Erich Fromm, Peter Berger, Gustavo Gutiérrez, Juan Luis Segundo, Leonardo Boff, Clodovis Boff, Edgar Morin, Jean-Claude Guillebaud e outros. A pesquisa constatou que alguns desses autores listados, de fato, estão entre os mais citados nos livros e artigos de Libanio, já outros, como Morin e Guillebaud, aparecem, de modo decisivo, apenas em algumas obras. Contudo, observou-se que Libanio citava com honestidade intelectual e com o cuidado devido no tratamento das fontes.

Por um lado, todo intelectual tem seus mestres e suas preferências referenciais. Isso é perfeitamente legítimo. Por outro, quando se observa, com mais profundidade, nota-se que

¹³² Orlando Fidele, conhecido por suas reflexões tradicionalistas e ultraconservadoras em chave tridentina e, portanto, contrário ao Concílio Vaticano II e à TdL, em 2007, faz uma longa crítica intitulada “*Teólogo da libertação diz o que foi o Concílio Vaticano II*”, na qual tem a pretensão de analisar a reflexão teológica libaniana, feita no marco dos 40 anos do término do Concílio e publicada pelos Cadernos de Teologia Pública, do Instituto Humanitas Unisinos, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em 2005: “*Contextualização do Concílio Vaticano II e seu desenvolvimento*”. O autor faz uma leitura unidimensional do texto libaniano, recolhendo e comentando apenas o que confirma o seu ponto de vista. A crítica foi publicada no site da Associação Cultural Montfort. Neste site, encontram-se outras críticas menos edificantes nas quais, inclusive, Libanio é taxado de herege e comunista por defender o espírito modernista do Concílio Vaticano II e a marxista TdL que está destruindo a Igreja de Jesus Cristo. Disponível em: <http://www.montfort.org.br/bra/veritas/igreja/libanio_vii/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Libanio utilizava tríplice momento diante do pensamento alheio: o momento objetivo, o momento subjetivo e o momento intersubjetivo. Este pode ser traduzido em três questões: o que o pensamento do autor diz?; o que o pensamento do autor me diz?; e, finalmente, o que o pensamento do autor me faz dizer? (LIBANIO, 2001b, p. 44-47). Como se trata de um procedimento elementar na própria pedagogia heurística libertadora libaniana, nesta pesquisa, este recurso metodológico encontra-se melhor explicitado no capítulo em que se analisou a sua THdL. Além disso, entre as características mais marcantes da teologia libaniana é seu caráter pastoral e de divulgação para seus diversos públicos, especialmente para seus alunos-orientandos, objetivando dar acesso ao pensamento dos grandes mestres, enquanto mediações analíticas, seja enquanto reflexões teológicas mais densas da tradição ou de fronteira.

Ao longo da pesquisa, encontrou-se também quem questionasse a evidência, tácita, em reconhecer o nome de Libanio entre os grandes teólogos da libertação. Embora tais questionamentos tenham sido feitos em caráter informal, portanto, sem grandes pretensões acadêmicas ou mesmo querelas polemizantes, por expressarem a profunda admiração que nutriam pelos inúmeros serviços teológico-pastorais prestados pelo teólogo jesuíta mineiro, inclusive à própria TdL, decidiu-se por incluí-las. Um dizia: “tenho dúvidas se o nome de Libanio deve ou não constar entre os grandes teólogos da libertação”. Outro: “creio que ele era mais um exímio sistematizador, divulgador, professor e assessor teológico do que alguém que, com vigor e originalidade, tenha elaborado uma TdL própria”.¹³³

Solicitou-se maior explicitação acerca dos fundamentos de tais questionamentos, ou seja, como avaliavam o mérito de se estar ou não no rol dos grandes teólogos da libertação. Alcançou-se, então, a concepção de que, para alguns desses críticos, o título de “grande teólogo da libertação” somente caberia aos teólogos de fronteira. Aqueles que se dedicaram ou se dedicam, com originalidade, ousadia e destemor aos embates, bem como ao abrir horizontes e/ou caminhos novos para a reflexão teológica. Elencou-se entre os grandes teólogos da libertação católicos: Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Juan Luis Segundo, Jon Sobrino, Ignacio Ellacuría, José Comblin, Juan Carlos Scannone, Carlos Mesters, Clodovis Boff, Ivone Gebara, Hugo Asmann, Enrique Dussel, Pablo Richard, Victor Codina, Ronaldo Muñoz, Marcelo Barros, José María Vigil, dentre outros, e entre os protestantes: Richard Shaull, Harvey Cox,

¹³³ Por questões éticas não aparece o nome dos críticos aqui mencionados, pois, se trata de críticas orais e não se obteve autorização da divulgação de seus nomes.

Rubem Alves, Júlio de Santa Ana, José Miguez Bonino, Hugo Asmann¹³⁴, Milton Schwantes, Nancy Cardoso Pereira, só para citar alguns.

Não está entre os objetivos aqui colocados o de se discutir sobre tais critérios utilizados, mas analisar criticamente o legado pedagógico de João Batista Libanio. Contudo, importa reconhecer que a reflexão teológica é ato segundo. Ela é reflexão sistemática da fé vivida e compartilhada com seus questionamentos, desafios e urgências e das opções sociotransformadoras que são feitas. Nesse sentido, para manter o vigor e a vitalidade da fé, é necessário não apenas “grandes teólogos e teólogas de fronteira”, mas igualmente de “grandes teólogos e teólogas de bastidor”. Estes, sem tanto aparecer, são os que dão o necessário acesso significativo à Tradição, aos clássicos e às próprias reflexões de ponta, favorecendo e acompanhando, desse modo, o crescimento dos que estão nos primeiros passos da caminhada da fé. Trata-se dos teólogos que acompanham os que estão no tempo da acolhida do anúncio-testemunho da fé. Além disso, é, igualmente, necessário “grandes teólogos de bastidor” que estejam com os que estão no meio do caminho, no tempo do aprofundamento da experiência da fé vivida, com seus múltiplos questionamentos e problematizações brotadas das aporias e crises do caminho já trilhado. Seria trágico para o pensamento teológico não haver “grandes teólogos e teólogas do início do caminho”, para que ninguém fique para trás; nem “grandes teólogos e teólogas do meio do caminho”, para que ninguém desanime nos momentos de aridez. Havendo apenas “grandes teólogos e teólogas de fronteira”, desbravando novos caminhos e novos horizontes de esperança, o próprio avançar do pensamento teológico, como aconteceria em qualquer outra área de conhecimento, seria concebido como a caminhada de uma elite privilegiada. E uma reflexão feita por um grupo de iluminados tenderia a, com o tempo, fossilizar-se ou mesmo desaparecer. Sendo assim, no caso da experiência da fé e das opções sociotransformadoras, estas tenderiam a arrefecer as suas forças, a deturpar o seu sentido quando fossem acessadas pelas novas gerações e a extinguir a sua chama atrativa. A fé vivida e as opções sociotransformadoras, portanto, pedem teologia e bons teólogos e teólogas em seus diversos momentos: no início, no meio e na ala de frente. Neste caso, seria necessário elencar um rol muito maior de grandes teólogos e teólogas da libertação que não poderiam, de modo algum, ser olvidados na caminhada desta teologia latino-americana.

¹³⁴ Como o nome de Hugo Assman apareceu tanto entre “os grandes teólogos da libertação” católicos e protestantes citados, fez-se breve pesquisa biográfica deste autor. De fato, Hugo Asmann foi padre católico, depois deixou o ministério e casou-se. Ao voltar de seu longo exílio, converteu-se à Igreja Luterana. Portanto, está correto a dupla eclesialidade do autor citado.

Segundo esta pesquisa, Libanio, por experiências históricas decisivas, por personalidade e sobretudo por opção, não foi predominante ou majoritariamente um teólogo de fronteira, mas de bastidor. Não obstante, é possível extrair e demonstrar, inserido em seu vasto legado, intuições originais e contribuições reflexivas teológico-pastorais singulares, a altura de qualquer grande protagonista da TdL ou de outra corrente teológica. Contribuições que foram capazes de tornar, para muitos, a experiência da fé cristã fonte significativa, pertinente e iluminadora de sentido para seu viver, em contexto de profunda exclusão, anseio e luta por libertação, mas também na angústia ou na tontura ante a perda de lucidez diante do pluralismo cultural e religioso. Além disso, Libanio conseguiu tal feito com pessoas situadas nos mais diversos níveis socioculturais. Ele foi um “teólogo mestre”. Alguém que se preocupou de modo primário com a formação, tornando-se assim companheiro de jornada. Foi um “teólogo animador pastoral”, daqueles que se encontravam abatidos diante do conflito frontal com a instituição eclesial ou dos perdidos no meio do caminho da fé, sem saber para onde ir. Foi um criativo “pedagogo do caminho”, alguém que procurava, de múltiplas maneiras, auxiliar no crescimento da autonomia na vida intelectual e na vivência da fé cristã.

Evoco aqui, o testemunho teológico-pastoral de Lauro Elias de Oliveira sobre o fazer teológico significativo e pastoral de Libanio, brotado desde a práxis da fé vivida e dirigido a ele no marco de seus 80 anos:

O seu jeito de fazer teologia, Libanio, não é, de modo algum, desligado ou divorciado da forma ou do conteúdo de seu trabalho pastoral aqui em nossa paróquia de Vespasiano. Ao mesmo tempo, as questões suscitadas pelo dia a dia da caminhada pastoral estão contempladas e presentes em cada uma de suas muitas produções teológicas. Você, Libanio, consegue, de modo muito especial e como poucos, explicitar a inseparabilidade entre o teólogo e o pastor. Por isso que, talvez, a sua teologia é sempre reflexão com profundas implicações pastorais e o seu jeito de fazer pastoral é marcadamente fecundado pelo pensar teológico [...] produz teologicamente a crítica interna à Igreja, mas como ato de fé e amor profundo e esperançado, sempre preocupado com o futuro do cristianismo. Seu amor pela Igreja é testemunho pelo zelo jesuânico na lida pastoral, por sua atenção e serviço a cada membro do povo de Deus (OLIVEIRA, 2012, p. 193).

Libanio, por tudo isso, pode ser considerado um teólogo de fronteira, do meio do caminho e do anúncio querigmático primeiro que auxilia, na acepção desenvolvida por Danièle Hervieu-Léger, a peregrinos e a convertidos. Foi alguém que decidiu caminhar junto, com uma pedagogia da presença, do exemplo, da partilha, do respeito, do diálogo, da autonomia e do discernimento. Muitas vezes foi sim um tradutor e divulgador, entusiasmado e bem humorado, do “*teologuês*” da fronteira ou dos densos clássicos da Tradição para os não especialistas e neófitos, bem como um construtor de pontes entre as lideranças leigas engajadas na caminhada das CEBs e a estrutura hierárquica da Igreja. Para esta ingente tarefa, ele conquistou adequada

formação sociocultural multidisciplinar, frequentando sistematicamente a filosofia e ciências como a antropologia, a psicologia e, sobretudo, a sociologia, e teológico-pastoral, buscando conhecer bem a Tradição cristã e acompanhar, com zelo e dedicação, a reflexão teológica acadêmica contemporânea, tanto europeia, quanto latino-americana, pelas principais revistas especializadas.

Que limites foram percebidos pela pesquisa no pensar-fazer teológico de João Batista Libanio?

5.2 Alguns limites percebidos

O principal limite percebido, ao longo da pesquisa, situa-se mais no paradigma por ele assumido do que na práxis de seu pensamento teológico-pastoral. Esse limite pode ser apreendido quando se tem presente o desafio incontornável do diálogo inter-religioso, mas que “caminha por vias mais difíceis” (LIBANIO, 2003, p. 143). O pensamento teológico-pastoral de João Batista Libanio, certamente pela forte influência da teologia de Karl Rahner, pelo enraizamento na teologia moderna do Concílio Vaticano II, sobremaneira a sua reflexão cristológica e eclesiológica, e pelo horizonte compartilhado no grupo de teólogos da libertação da primeira leva clássica, nos anos 70 e 80, permaneceu até o fim dentro do paradigma inclusivista, com seu viés aberto ao ecumenismo e ao diálogo inter-religioso. Libanio de modo algum comungava com o paradigma exclusivista, mas também não chegou a acolher o paradigma pluralista de fronteira.¹³⁵

Confirma esta percepção quando se acessa seu livro “Eu creio. Nós cremos”, de 2000. Nele, Libanio primeiro descreve com clareza solar, à luz do pensamento de J. Dupuis, o núcleo da teologia do pluralismo religioso:

O pluralismo religioso é visto como um valor, um dom de Deus, uma maneira como Ele mostra seu poder salvífico para além das fronteiras das Igrejas cristãs e até mesmo da mediação salvadora de Cristo. Move tal tendência o desejo do diálogo inter-religioso. Deus, e não Jesus Cristo, ocupa o centro do projeto salvífico. Para ele convergem, como para seu fim, todas as tradições religiosas, inclusive o cristianismo. Deus não tem preferências (At 10, 34) e revelou-se, de diversos modos, aos diferentes

¹³⁵ Para uma visão geral do sentido e do que está implicado em cada um dos três paradigmas teológicos – exclusivismo, inclusivismo e pluralismo – sugere-se: TEIXEIRA, Faustino. **Teologia e pluralismo**. São Bernardo do Campo-SP: Nhanduti Editora, 2012; Id. **Teologia das religiões**. Uma visão panorâmica. São Paulo: Paulinas, 1995. Para uma crítica à postura da primeira geração de teólogos da libertação, inclusive Libanio, em acolher o pluralismo religioso como dom de Deus (paradigma pluralista), sugere-se: TEIXEIRA, Faustino. A teologia da libertação pluralista para além do inclusivismo. Disponível em: <https://fteixeira-dialogos.blogspot.com/2013/03/a-teologia-da-libertacao-pluralista_23.html>. Acesso em 05 jan. 2020.

povos em suas culturas. Essas tradições religiosas encerram, cada uma a seu modo, uma auto-revelação de Deus. Apesar das oposições parciais, elas se completam mutuamente em suas diferenças. Não se exige delas nem a exclusão recíproca, nem a inclusão de todas as religiões numa só, mas um enriquecimento recíproco por uma interação aberta e diálogo sincero. (LIBANIO, 2000, p. 331).

De fato, está perfeitamente descrita a tese central do paradigma pluralista e seus desdobramentos imediatos, muitas vezes impactantes para certa compreensão predominante da identidade cristã. Por isso, na mesma página, ao fazer a avaliação crítica desta concepção, Libanio revela os limites de alcance de seu horizonte inclusivista, ainda que aberto radicalmente ao diálogo inter-religioso. Confira:

Tal posição chega ao extremo de praticamente renunciar a um dado fundamental da identidade cristã, a saber, a mediação e centralidade universal salvífica de Cristo. João Paulo II rejeita-a na encíclica *Redemptoris missio*, ao afirmar enfaticamente a identidade irrenunciável entre o Verbo divino e Jesus Cristo: “Precisamente esta singularidade única de Cristo é que Lhe confere um significado absoluto e universal pelo qual, enquanto está na História, é o centro e o fim dessa mesma história” [RM 6]. A centralidade de Cristo é dado fundamental da fé cristã. A posição teocêntrica não reconhece tal dado. Para a fé cristã, isso significa recuar ao Antigo Testamento, desconhecendo a novidade e originalidade de Jesus Cristo. Sem reencontrar a centralidade de Cristo, nossa fé eclesial se esvazia. (LIBANIO, 2000, p. 331).

Libanio fala da acolhida do princípio estruturante do pluralismo religioso enquanto dom de Deus como praticamente a renúncia de um dado fundamental da identidade cristã, pelo menos, no modo como João Paulo II, evocado no texto como testemunha, o compreende e consagra na *Redemptoris missio*: a mediação e centralidade universal salvífica de Cristo. Para Libanio, renunciar a esta centralidade de Cristo, dado estruturante da fé cristã, ainda que assumindo a postura teocêntrica que foi a de Jesus – o teocentrismo jesuânico¹³⁶ –, equivaleria a voltar para o horizonte teológico do Primeiro Testamento, e isso, segundo ele, esvaziaria a fé eclesial. No texto citado, ele conclui com a proposta de retorno a Jesus, centro da Revelação, a tradicional fonte de solução para os momentos de crise da fé cristã ao longo de sua história. Entretanto, não se pode reconhecer qualquer postura de fechamento no autor, pois, em seguida, ele abre novamente o horizonte reflexivo constitutivo da dinâmica histórica da fé: “para o próximo milênio, enorme desafio nos espera no difícil equilíbrio entre o diálogo, a abertura às

¹³⁶ Na dissertação de mestrado deste pesquisador, inclusive sob a orientação de João Batista Libanio, o projeto girava em torno da contribuição do pensamento do teólogo galego Andrés Torres Queiruga para um repensar do cristianismo no horizonte da contemporaneidade. Este autor defende a legitimidade do chamado “teocentrismo jesuânico” enquanto princípio estruturante do paradigma pluralista e base para se pensar teologicamente o encontro dialógico entre as religiões, realidade que ele caracteriza a partir de um processo de “in-religiosação”. Para conhecer essa reflexão sugere-se: QUEIRUGA, Andrés Torres. **O diálogo das religiões**. São Paulo: Paulus, 1997; PANASIEWICZ, Roberlei. **Diálogo e revelação**. Rumo ao encontro inter-religioso. Belo Horizonte: C/ Arte, 1999; GUIMARÃES, Edward. **Cristianismo e modernidade: a crise do cristianismo pré-moderno e as pistas para sua configuração atual na obra de Torres Queiruga**. 2006. Dissertação (mestrado), Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – Faje, Belo Horizonte, 2006.

grandes Tradições e a consciência clara da irrenunciável identidade cristã” (LIBANIO, 2000, p. 332).¹³⁷

Outro limite pertinente e interessante de se refletir foi encontrado na crítica de Hugo Assman à teologia e, particularmente, ao modo como Libanio concebia epistemologicamente a interdisciplinariedade na teologia, ou seja, o modo de concretização do diálogo entre teologia e ciências. A concepção epistemológica interdisciplinar de Libanio foi apresentada na conferência de abertura do Congresso internacional da Soter, em 1999, cujo tema era *Mysterium Creationis*. Um olhar interdisciplinar sobre o universo.¹³⁸

Para Libanio, devido às contribuições da filosofia, da psicologia profunda e da sociologia do conhecimento, “o diálogo interdisciplinar se faz possível na modernidade com a passagem da hermenêutica especular para a hermenêutica crítica”, com “a tomada de consciência de que o modo humano de conhecer é interpretar e de que na interpretação jogam inúmeros elementos das mais diversas origens”, que “leva necessariamente a uma dupla atitude básica no diálogo interdisciplinar”. Primeiro, “em relação à sua própria ciência, uma vigilância epistemológica procura denotar o mais possível as conotações que imiscuem no objeto do conhecimento”. Segundo, “em relação às outras ciências, manter uma perspicuidade crítica” (LIBANIO, 1999, p. 11-14). Para ele, “as ciências e a teologia devem ter consciência da identidade e da diferença de suas abordagens da realidade”, no entanto, “o diálogo interdisciplinar é sempre paradoxal”. Isso porque cada ciência dialogante precisa “ter clareza de sua episteme, metodologia, linguagem, possibilidades de comunicação”, mas a clareza desses elementos emerge como resultado do “embate do confronto teórico interdisciplinar”, isso implica “um diálogo mais humilde e modesto”, com cultivo de postura de abertura crítica-autocrítica para “eventuais correções de rota”. Isso porque na modernidade, com a crise das pretensões do cientismo e do dogmatismo, “as teorias se tornam todas aproximativas e nunca definitivas e exaustivas”. Em contexto de “incertezas epistemológicas”, Libanio defende a ideia de que “o diálogo interdisciplinar exige, como condição prévia ou concomitante, um

¹³⁷ Para conhecer a reflexão libaniana sobre paradigma e confirmar a sua posição inclusivista aberta e não pluralista, veja também: LIBANIO, João Batista. **Olhando para o futuro**. Prospectivas teológicas e pastorais do cristianismo na América Latina. op. cit., p. 130-146.

¹³⁸ Para a compreensão das ideias de Libanio: Cf.: LIBANIO, João Batista *Teologia e interdisciplinariedade: problemas epistemológicos, questões metodológicas no diálogo com as ciências*. In: SUSIN, Luiz Carlos (org.) **Mysterium creationis**. Um olhar interdisciplinar sobre o Universo. São Paulo: Paulinas/ Soter, 1999, p. 11-43. Libanio retoma e confirma as ideias de sua reflexão apresentada no Congresso da SOTER de 1999, mas a amplia com a reflexão de Edgar Morin em um outro escrito. Cf.: LIBANIO, João Batista. **Olhando para o futuro**. Prospectivas teológicas e pastorais do cristianismo na América Latina. op. cit., p. 122-128. Para as críticas de Hugo Assmann: Cf. ASSMANN, Hugo. Teologia e ciências: interdisciplinariedade e transdisciplinaridade. Anotações prévias à margem de textos prévios. In: SUSIN, Luiz Carlos (org.) **Mysterium creationis**. Um olhar interdisciplinar sobre o Universo. São Paulo: Paulinas/ Soter, 1999, p. 85-102.

debate intradisciplinar em busca de clareza de sua própria ciência”. Supera-se desse modo posições ortodoxas, e fundamentalistas, impecilhos para qualquer diálogo. Inspirado por Leonardo Boff (L. BOFF, 1995, p. 46-52), Libanio afirma que no jogo de identidade e diferença de cada campo do saber, cada disciplina participante do diálogo, pela lógica da diferença reconhece a alteridade, seus direitos de existir, sua autonomia e singularidade; pela lógica da dialética, no movimento dialógico se confronta a identidade e alteridade, incluindo-as em um processo dinâmico; pela lógica da complementaridade e reciprocidade, sem se acentuar as posições de cada uma, há um enriquecimento, uma ampliação na compreensão da verdade; pela lógica dialógica ou pericorética, procura-se o diálogo em todas as direções e assumir uma atitude a mais inclusiva possível, evitando toda exclusão. Em seguida, apoiando-se nos três modelos de diálogo interdisciplinar de Dominique Lambert e fundamentalmente na filosofia de Lima Vaz e outros, na teologia de Rahner e outros, Libanio aprofunda a busca de clareza a respeito das concepções de realidade nos níveis da compreensão do ser, do conhecer e do agir, ou seja, no nível ontológico, epistemológico e ético (LIBANIO, 1999, p. 17-29). Logo depois, Libanio finaliza sua reflexão com a análise, enquanto tipos ideais no sentido dado por Max Weber, dos riscos e das vantagens dos três modelos distintos de diálogo interdisciplinar entre teologia e ciências: o da continuidade, no qual tende a se perder as suas distinções; o da descontinuidade, no qual se postam paralelamente, e o da mediação, no qual, sem destruir a autonomia de cada uma, estas se articulam, recorrendo a mediações de encontro, para que se tornem parceiras na busca da verdade e na construção do conhecimento. Libanio não esconde sua preferência pelo terceiro modelo analisado, pois, “somente nele se verificam as condições de real diálogo interdisciplinar (LIBANIO, 1999, p. 30-43).

Para Hugo Assmann, o texto de Libanio “é denso e coerente, em toda a linha, com seu conceito de interdisciplinaridade amarrado a uma visão determinada de hermenêutica crítica”. Além disso, “os critérios e alertas que propõe visam a salvaguarda da seriedade e do respeito requeridos no debate interdisciplinar”, pois, “a interdisciplinaridade deve alavancar, e não minar ou esvaziar, a identidade, inclusive epistêmica, das diferentes disciplinas”. Assumir e implementar isso, segundo ele já seria um enorme avanço. Em seguida, prepara a sua crítica de cunho epistemológico ao pensar-fazer teológico dizendo, “a rejeição da pretensa neutralidade do cientificismo (objetivista) não deveria carregar o sujeito interpretante com um arsenal tão pesado de flechas do sentido predefinido”. Para ele, geralmente, o teólogo tende a carregar uma pesada aljava doutrinária recheada de valores prévios e pré-respostas sobre se existe uma intencionalidade teleológica na evolução do cosmos e da vida; sobre o sentido da vida ou da história. Segundo ele, ao contrário dos cientistas, “os teólogos costumam ancorar estranhas

certezas”, tais como “plano de Deus, desígnio divino, história da salvação etc.”, numa região mítica que impede avanços no diálogo interdisciplinar. Para ele, não é possível um diálogo interdisciplinar entre teologia e ciências sem colocar “epistemologicamente sub judice” os dados revelados. E, após evocar que os cientistas geralmente “operam com uma espécie de fusão de epistemologias: a bachelardiana, a popperiana e, de modo incipiente, a da complexidade (I. Prigogine, M. Eigen, E. Morin, H. Maturana, F. Varela etc.)”, explicita a sua crítica a Libanio:

Não creio que [os cientistas] se sentiriam plenamente à vontade com uma hermenêutica (supostamente crítica) cujo sujeito epistêmico tivesse de carregar para dentro de sua epistemologia toda a antropologia do sujeito e todos os elementos éticos e políticos pré-configurados na proposta de J. B. Libanio. E creio que ele mesmo sabe disso. Que conste: não é que eu acredite em diálogo interdisciplinar de dialogantes epistemologicamente despojados de valores. Creio, no entanto, que nós cristãos deveríamos reconhecer a justeza de alguns preconceitos contra nosso ânimo evangelizador. Já tentei mostrar em outro escrito que julgo sumamente questionável a noção de sujeito que predominou na Teologia da Libertação (e no ideário das esquerdas em geral).¹³⁹ (ASSMANN, 1999, p. 88).

Assmann critica a “concepção antropológica de sujeito” e a “ética principal” preconizada por Libanio em seu texto, como também critica a concepção de sujeito que predominou na TdL, concepção esta ancorada na reflexão filosófica de Lima Vaz, além de J. Ladrière, H. Jonas, J. Habermas e H. Küng, dentre outros.

Libanio, pelo que se pode verificar, ouviu atentamente as críticas de Assmann, deu-lhe atenção, leu mais sobre interdisciplinariedade e transdisciplinaridade, leu também os livros e artigos de seu crítico. O teólogo mineiro, diante de seu discernimento, acolheu parcialmente as críticas de Assmann. Isso porque, de um lado, Libanio abre-se criativamente, deixando-se fecundar pelas contribuições do paradigma da complexidade para o seu pensar-fazer teológico. As recorrentes citações do pensamento complexo de Morin em muitos dos livros e artigos de Libanio, a partir da virada do milênio, dão credibilidade a esta hipótese da pesquisa (LIBANIO, 2003, p. 123-127) Por outro lado, há uma contra-crítica de Libanio à crítica de Assmann, de modo particular, em relação à sua concepção ontológica de sujeito. Libanio opta por visão mais esperançada de ser humano e avalia a de seu crítico filosoficamente muito pessimista, seja em relação à sociabilidade, seja em relação à inclinação solidária (LIBANIO, 2003, p. 171-173).

5.3 Circunscrição da THdL libaniana ao campo da teologia cristã

¹³⁹ Cf. ASSMANN, Hugo. Apuntes sobre el tema del sujeto. In: DUQUE, José (Org.). **Perfiles teológicos para um novo milenio**. San José – Costa Rica: DEI/ CETELA, 1997, p. 115-146.

O itinerário de desenvolvimento intelectual de João Batista Libanio, ainda que com inúmeras incursões e lastros fora de sua circunscrição, todo ele se desenvolveu profundamente enraizado no solo do pensar-fazer-ensinar teologia cristã católica. Desse lugar, sua práxis teológico-pastoral e, portanto, sua pedagogia foi elaborada, estruturada e consolidada.

Todo enraizamento traz possibilidades e limites de alcance. Se da Igreja Católica o trabalho intelectual libaniano irradiou a vitalidade de suas possibilidades, simultaneamente sofreu os limites de seus horizontes de alcance. Por um lado, ele foi alimentado intensamente por ricos nutrientes advindos do contexto de abertura forjado pelo Concílio Vaticano II e pelo esforço criativo da Igreja da América Latina em recebê-lo. Muitas vezes, por outro, se não chegou a ter seus ramos verdejantes cortados, como aconteceu com muitos teólogos coetâneos a ele, pelo menos em certa medida, teve de conter, por longos discernimentos e prudência, o ímpeto criativo e contagiante das perfumadas floradas primaveris, ante as duras ações encetadas e o clima policialesco criado pelo contexto de “volta à grande disciplina”.

Além disso, por seu pensar-fazer-ensinar ter sido erigido no dinamismo da práxis teológico-pastoral da hegemônica tradição cristã católica ocidental¹⁴⁰, por razões históricas, não alcançou, pelo menos com toda a sua força, os crescentes espaços acadêmicos ou não, cuidados e geridos por outras Igrejas, por outras tradições religiosas ou mesmo avessos a qualquer ingerência religiosa. Deixou também de irradiar seus fachos criativos de luz sobre diversos campos do saber que são divorciados e/ ou totalmente independentes do compo teológico. Em outros, como o da ciências da religião, onde a teologia está presente de forma singular e a TdL abriu fecundas interlocuções, muitas vezes chegou enfraquecido, seja por inúmeras suspeitas diante das posturas tradicionais eclesiais, seja pelos limites de seu paradigma inclusivista aberto, seja por ignorância de quem está fora do circuito do pensamento teológico.

Não obstante ao que acaba de ser dito, percepções recolhidas de conhecimentos prévios e, depois, apuradas e confirmadas ao longo desta pesquisa, por características idiossincráticas presentes na trajetória e, sobretudo, na práxis deste autor, descortinaram-se horizontes alvissareiros. Considerou-se, entre outros aspectos, a riqueza do criativo processo pedagógico libaniano e percebeu-se o forte potencial que possui para ser “transplantado” para outros solos

¹⁴⁰ Libanio viveu toda sua vida intelectual, seja no Brasil ou no período em que viveu na Europa, em contexto de hegemonia do pensamento e da cultura cristã católica, mesmo que esta vinha sofrendo contínuos abalos, especialmente em sua estrutura de poder, mas ainda com capital simbólico muito presente na matriz predominante da cultura ocidental.

muito distintos deste em que a encontramos profundamente enraizada. Essa possibilidade será abordada com mais vagar na terceira e última parte da pesquisa.

Transição para a Terceira Parte: duas influências pedagógicas decisivas

Como transição para a última parte, pesquisou-se sobre duas influências pedagógicas que marcaram significativamente a trajetória intelectual de João Batista Libanio e que se mostram peças-chave na compreensão de sua THdL: os educadores Paulo Freire e Edgar Morin.¹⁴¹ A primeira, Paulo Freire, cuja crescente influência pedagógica sobre o autor pode ser situada, logo depois da volta de Libanio da Europa, na virada dos anos 60 para os 70, quando o teólogo jesuíta mineiro acolheu e enraizou seu pensar-fazer-ensinar teologia pastoral no seio da nascente Teologia da Libertação. A segunda, Edgar Morin, cuja influência pedagógica insidirá sobre o autor a partir da virada do milênio, quando Libanio, que já vinha de uma intensa influência do pensamento dialético presente na hermenêutica crítica moderna, diante da busca de resposta aos desafios postos pela pós-modernidade, captada nos profundos impactos percebidos no comportamento das juventudes, no espaço universitário e na dinâmica da cultura urbana, descobre e se rende aos horizontes criados pelo criativo paradigma da complexidade elaborado por Edgar Morin e muitos outros pensadores.

Aventar-se-á, na terceira parte desta pesquisa, a hipótese de que, pela importância desses dois autores na consolidação da pedagogia heurística libertadora libanina, a sua Teologia Heurística da Libertação, eles contribuam indutivamente com pistas significativas para se delinear as condições epistemológicas viáveis para se discernir na THdL libanina, consignada em seu pensar-fazer-ensinar teologia cristã, um fecundo Método Pedagógico Heurístico Libertador - MHL, possível de ser disponibilizado e utilizado em diversas outras áreas acadêmicas no ensino, na pesquisa e na produção de conhecimento.

¹⁴¹ Todo o trabalho intelectual de João Batista Libanio, com membro da Companhia de Jesus, foi alguém profundamente marcado e mesmo lapidado pela rica tradição espiritual inaciana, inclusive em sua pedagogia. Esta incisiva influência transparece ao longo de seus livros, artigos, cursos, aulas, conferências explicitamente em notas e falas e em traços de sua pedagogia. Por delimitação do horizonte da pesquisa, optou-se por explorar outras grandes influências pedagógicas decisivas no itinerário deste grande intelectual jesuíta. Nesta pesquisa, pela significativa presença no legado libaniano, pela importância nas correntes do pensamento pedagógico contemporâneo e por razões que serão explicitadas ao longo da tese, elegeu-se os educadores Paulo Freire e Edgar Morin.

1. Paulo Freire: uma influência pedagógica crucial na trajetória teológico-pastoral de João Batista Libanio a partir do início dos anos 70

Segundo Moacir Gadotti, “imensurável número de educadores tem encontrado nas ideias e na atuação militante de Paulo Freire o alimento necessário para enriquecer e aperfeiçoar sua práxis”. E afirma que “suas abordagens transbordaram-se para outros campos do conhecimento, criando raízes nos mais variados solos, fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões” (GADOTTI, 1996, p. 19).¹⁴² Entre tais educadores Libanio certamente pode ser reconhecido.

A práxis pedagógica de Paulo Freire – com seus múltiplos elementos constitutivos, sua pedagogia do oprimido, da esperança e da autonomia, sua metodologia dialógica centrada nas condições históricas do sujeito cognoscente, sua aposta na conscientização e na via da educação como prática de liberdade capaz de contribuir para a emergência de outra sociedade possível – está muito presente e de muitas maneiras na pedagogia teológico-pastoral de João Batista Libanio. Está presente nas intuições estruturantes utópicas e esperanças que suscitaram e alimentaram o processo de sua gestação, mas também como contínua interlocutora no itinerário de seu amadurecimento histórico e, por fim, como colaboradora em tramas e traços decisivos na sua consolidação e adaptação para o dinamismo dialogal criado em sala de aula e nas orientações de estudo e de pesquisa, dissertações e teses, no campo da teologia.

Quando Libanio voltou ao Brasil, no início de 1969, a importância da práxis pedagógica libertadora e da reflexão já amadurecida de Paulo Freire¹⁴³ – a “educação como práxis de liberdade”, as implicações da “conscientização” para a formação da consciência crítica e o processo criado pela “pedagogia do oprimido” enquanto práxis histórica libertadora – já tinham alcançado visibilidade e despertado a atenção de muitos intelectuais e educadores, em diversos

¹⁴² Vale apenas conhecer a obra de mais de 700 páginas organizada por Moacir Gadotti sobre a pessoa de Paulo Freire, seu itinerário, seu precioso legado e suas muitas influências e contribuições. Cf.: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire, uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez editora/Instituto Paulo Freire, 1996.

¹⁴³ A expressão “já amadurecida” refere-se ao segundo Paulo Freire. Segundo Vanilda Pereira Paiva, o primeiro pode ser caracterizado como o do “período isebiano”, anos 50-60, em que Paulo Freire teria sido mais, fortemente, influenciado por autores como Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Vieira Pinto, Gilberto Freyre e Anísio Teixeira, dentre outros, mas também pelos ideais do nacionalismo-desenvolvimentista e uma mistura de elementos provenientes da Escola nova e do pensamento cristão tradicional de cunho mais integrista. Já o segundo, pode ser caracterizado pela forte influência de Karl Mannheim, Jacques Maritain, Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier, Henrique de Lima Vaz e pelo encontro decisivo com o pensamento marxista. Cf. PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Fortaleza: Edições UFC, 1980. Importa dizer que Paulo Freire, em vida, não se reconheceu nesta análise de seu itinerário intelectual. No entanto, Libanio, em seu livro sobre a educação católica, assume essa perspectiva evolutiva do pensamento de freireano contido na reflexão desta autora acima evocada. Cf. LIBANIO, João Batista. **Escola católica**. Atuais tendências. op. cit., p.17-23.

âmbitos reflexivos e saberes, acadêmicos ou não. Seu reconhecimento intelectual no Brasil será, em grande parte, posterior ao reconhecimento internacional. Segundo Moacir Gadotti, a primeira biografia de e sobre Paulo Freire foi preparada pelo teólogo Hugo Assmann, em 1970, para a primeira edição da “Pedagogia do oprimido”, que saiu em Montevidéu, naquele mesmo ano, pela editora Tierra Nueva (GADOTTI, 1996, p. 21-22).

Digno de nota é o significativo artigo de Lima Vaz, publicado em 1968, pela revista Vozes, com o título “A Igreja e o problema da ‘conscientização’”, no qual analisa duas tendências presentes à semântica da palavra conscientização para a educação: “a conscientização aparece como fator de mudança global e estrutural da sociedade, de uma mudança revolucionária” e outra “a conscientização em vista da integração social dos grupos marginalizados num projeto já elaborado, no caso, de um capitalismo modernizado”. Em seguida, aponta para a importância da práxis pedagógica libertadora junto aos oprimidos e da reflexão dialética de Paulo Freire.¹⁴⁴ Neste contexto sociocultural, econômico e político, injusto e opressor, que condenava tantos brasileiros e brasileiras a uma situação social infra-humana, o método Paulo Freire criaria as condições históricas para se concretizar caminhos de transformação das estruturas sociais.¹⁴⁵ O contexto dos anos 60, tão bem analisado por Luiz Eduardo Wanderley¹⁴⁶, era do emergir de distintos movimentos populares, seja para aliviar a grave situação de miséria em que tantos estavam condenados a sobreviver, seja como fruto de lutas de pequenos grupos por libertação. Com o surgimento das ligas camponesas de Francisco

¹⁴⁴ O filósofo jesuíta mineiro, referência intelectual crítica na reflexão da JUC e da AP nos anos 60, explicita o que está implicado no termo “conscientização” quando este se apresenta intimamente ligado a uma “educação de base como prática de liberdade”. Ele enxerga a possibilidade de algo novo e pré-revolucionário para o país: o despertar da consciência histórica, enquanto realidade dinâmica que faz emergir nas pessoas e em suas comunidades, atitude crítica com relação às situações abjetas em que vivem e que, até então, lhes apareciam como mera fatalidade da natureza ou mesmo como vontade divina. No artigo, Lima Vaz deixa claro a importância da reflexão dialética de Paulo Freire e sua práxis pedagógica libertadora do oprimido enquanto educação de base.

¹⁴⁵ Segundo o prof. Osmar Fávero, doutor em filosofia da educação com tese sobre a experiência do Movimento de Educação de Base dos anos 60 no Brasil, pode-se entender o importante conceito de “conscientização”, em Paulo Freire, “como um processo educativo destinado a firmar no homem a consciência histórica a partir da consciência crítica da realidade, como processo seria dinâmico e deveria favorecer engajamentos que visam a transformação dessa realidade. Politização seria exatamente essa dimensão prática, expressamente política, de organizar grupos para a ação”. Segundo o professor Osmar, no início dos anos 60 cerca de 50% dos brasileiros maiores de 14 anos eram analfabetos e, por essa condição, não podiam votar. Além do analfabetismo ter sido assumido como um grave problema sociopolítico pelas diversas tendências, havia despertado, sobretudo no meio estudantil e profissional forte influência ideológica em relação à perspectiva de se concretizar um novo projeto histórico para o Brasil. Ao refletir sobre o sistema Paulo Freire de alfabetização e conscientização, ele destaca que, além de Jacques Maritain, Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier e Alceu Amoroso Lima, é forte a influência do pensamento de Lima Vaz, especificamente em relação ao conceito de “consciência histórica”, na obra de Paulo Freire. Cf. FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: Primeiros tempos. In: **Simpósio Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador**, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo e realizado em Vitória, nos dias 04 a 06 de setembro de 1996. Disponível em: <http://dhnet.org.br/educar/40horas/favero_paulo_freire_primeiros_tempos.pdf>. Acesso em: 30 out 2019.

¹⁴⁶ Cf. WANDERLEY, Luiz Eduardo. Movimentos sociais populares, aspectos econômicos, sociais e políticos. In: **Encontros com a civilização brasileira** 25 (1980), p. 107-130.

Julião, marcadamente de influência mais socialista, por oposição acontece uma reação, a princípio com perspectiva cristã mais conservadora e integrista, contrária a entrada do comunismo no Brasil. Cria-se, então, sindicatos rurais e urbanos e escolas radiofônicas. O primeiro sindicato rural do país, segundo a constatação desta pesquisa, foi praticamente instituído pela Igreja católica, em 1960. As escolas radiofônicas foram criadas pela Igreja católica a partir de 1958, em Natal, no Rio Grande do Norte, para promover a alfabetização no meio rural. Logo depois, surgirá o Movimento de Educação de Base – MEB, em 1961.¹⁴⁷ Carregadas de ambivalências, tais iniciativas visavam a uma maior assistência sociocultural emergencial dos pobres, mas acabou oportunizando, concomitantemente, o crescimento de certa consciência política e melhor percepção crítica dos aspectos sociais e comunitários. Surgiram também sindicatos urbanos, centros de cultura popular, associações diversas e grupos de resistência e protesto estudantil, em defesa da liberdade e da democracia, contra o repressivo e violento regime militar. Como apontou-se, Lima Vaz reflete sobre a importância pedagógica do que estava envolvido no termo “conscientização” e sua profunda ligação com o conceito de “educação de base”. Deixa explícito um critério sociocultural e político para discernir a situação brasileira como pré-revolucionária para um despertar o processo de libertação dos oprimidos (VAZ, 1968b, p. 483-493).

Esta reflexão vaziana, muito provavelmente, está presente de forma decisiva no primeiro despertar da atenção intelectual de Libanio para a teoria e a práxis libertadora do educador pernambucano. A metodologia de Paulo Freire mostrava-se simultaneamente capaz de educar para a consciência crítica, de despertar a autonomia criativa do sujeito aprendente e de politizá-lo para a leitura crítica da realidade em que o educando está inserido. Politização que pode ser compreendida como resultante do processo de despertar maiêutico dialógico da consciência histórica da própria dignidade do sujeito aprendente e da necessidade de compromisso social com a luta pela transformação das estruturas injustas da sociedade.

Lima Vaz foi indubitavelmente a maior influência, no campo filosófico, na formação de Libanio. Está entre os autores mais citados em seus livros e artigos. Por tudo isso, levantou-se esta hipótese bastante plausível acerca da contribuição vaziana no despertar da atenção libaniana para a pedagogia libertadora de Paulo Freire. O célebre e contundente artigo do filósofo jesuíta, mencionado acima, e a citação do próprio Freire se encontram no livro de

¹⁴⁷ O Movimento de educação de base - MEB foi criado no início de 1961, como trabalho conjunto da Igreja e do Estado, pelo Ministério da Cultura e Educação para ministrar educação de base às populações pobres do Nordeste, Norte e Centro-Oeste, espalhando-se depois para outras regiões. No projeto estava implicado a alfabetização de massa, educação sanitária básica, iniciação agrícola, educação política democrática e formação cristã. Cf. LIBANIO, João Batista. **Teologia da Libertação**. Roteiro didático para um estudo. op. cit., p. 74-76.

Libanio “A consciência crítica do religioso”, de 1974 (LIBANIO, 1974, p. 20.53). Além disso, esta relação entre a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a reflexão filosófica crítica de Lima Vaz aparecerem de forma explícita, em pelo menos outros dois livros de Libanio: “Educação católica. Atuais tendências” (LIBANIO, 1983, p. 17-23) e “Introdução à teologia” (LIBANIO; MURAD, 2014, p. 162).

Em seu livro de 1971, “Vida Religiosa e testemunho público”, Libanio revela, pela bibliografia e notas, estar comprometido com a leitura de muitos autores que analisavam e alimentavam os horizontes reflexivos críticos do contexto latino-americano pós-Medellín, tais como Carlos Mesters, Gustavo Gutiérrez, Henrique de Lima Vaz, José Comblin, Leonardo Boff e Rubem Alves (LIBANIO, 1971, p. 79-87). O pedagogo pernambucano aparece citado em muitos textos de João Batista Libanio, tanto como precursor, no sentido de oferecer mediações práticas aos movimentos populares, às CEBs e às pastorais sociais, quanto como mediação analítica, interlocutor e colaborador para a estruturação básica da Teologia da Libertação (LIBANIO, 1987, p. 49-63.65-81.204).¹⁴⁸

Quando se tem presente a estreita relação entre o método pedagógico libertador de Paulo Freire e a nascente reflexão teológica latino-americana libertadora, encontra-se terreno fértil para a busca de compreensão dos rumos assumidos na trajetória intelectual de João Batista Libanio. Oferece inclusive elementos interessantes para o discernimento das razões da entrega libaniana, de modo tão incisivo, ao trabalho de buscar contribuir significativamente com uma práxis pedagógica capaz de provocar conscientização sociocultural e política e instigar a formação da consciência crítica de religiosos e religiosas, presbíteros, agentes de pastoral, lideranças cristãs das CEBs, profissionais da educação, estudantes de teologia e juventudes. E, desse modo, contribuir, a partir da criação de um processo educativo capaz de expressar compromisso com o educando e, enquanto prática de liberdade e responsabilidade, na construção possível de outra teologia, de outra Igreja e de outra sociedade.

2. Edgar Morin: uma influência pedagógica decisiva no repensar pedagógico de João

¹⁴⁸ Algumas citações em livros: LIBANIO. João Batista: **A consciência crítica do religioso**, op. cit., p. 20; Id. **Evangelização e libertação**, op. cit., p. 14, 217; Id. **Educação Católica. Atuais tendências**. op. cit., p. 17-23. 192; Id. **Teologia da libertação**. Roteiro didático para um estudo. op. cit., p. 59, 75, 77, 78 e 204; Id. **Crer num mundo de muitas crenças e pouca libertação**. São Paulo - Brasil: Paulinas; Valência - Espanha: Siquem, 2003, p. 131; Id. **Conferências gerais do episcopado latino-americano**. Do Rio de Janeiro a Aparecida. op. cit., p. 24; Id. **Para onde vai a juventude?** São Paulus: Paulus, 2011, p. 79-80; Id. **Introdução à teologia fundamental**, op. cit., p. 199, 213; LIBANIO, João Batista; GUIMARÃES, Edward. **Linguagens sobre Jesus**. A linguagem das juventudes e da libertação. op. cit., p.112; LIBANIO, João Batista; MURAD, Afonso Murad, **Introdução à teologia**, op. cit., p. 162.

Batista Libanio a partir da virada do milênio

O pensamento complexo de Edgar Morin provocou influência e mesmo confirmou intuições e práticas já consolidadas na pedagogia teológico-pastoral de Libanio na virada do milênio. A entrada do pensamento moriniano se deu no contexto de busca de respostas novas aos desafios e urgências postos pela pós-modernidade e percebidos de forma singular nos entraves que dificultavam os jovens em seus processos de conquista da autonomia pensante, da responsabilidade intelectual e da arte de aprender a pensar. Libanio assim traduz algumas manifestações desses entraves:

Os alunos apresentam trabalhos bonitos e recheados, somente que com ingredientes colhidos em peregrinas viagens de internauta. Quanto mais *sites* e as *home pages* se multiplicam, tanto menos as inteligências se sabem organizadas, estruturadas, “bem feitas” [...]. Impera a razão instrumental que manipula com destreza os meios técnicos que descobrem os conhecimentos e os organiza para a pesquisa desejada. Corre-se o risco de produzir trabalhos científicos à base de colar fragmentos colhidos de diversos *sites*. (LIBANIO, 2012a, p. 14.33).

Daí a grande preocupação pedagógica de Libanio – ao perceber a inibição diante do exercício de pensar, do triunfo da habilidade tecnológica sobre os silenciosos e árduos estudos para uma criativa produção de conhecimento acadêmico e uma verdadeira “barbárie interior”, na expressão do filósofo francês Jean-François Mattéi (MATTÉI, 2002) – de oferecer caminhos, com alternativas concretas, capazes de auxiliar os estudantes-orientandos em seus itinerários intelectuais, seja em “A arte de formar-se”, seja na “Introdução à vida intelectual”. Para Libanio, uma pedagogia libertadora de ponta é aquela que insiste na arte criativa de aprender a aprender e aprender a pensar, no produzir novos conhecimentos. Uma pedagogia capaz de deixar visível, e com nitidez, a diferença entre adestramento, aperfeiçoamento, gerenciamento de conhecimentos já produzidos e produção de conhecimentos novos (LIBANIO, 2011, p. 94). Ela trabalha com uma concepção ampliada de razão, não meramente instrumental, mas inclusiva, analógica, interpretativa. Capaz de relacionar-se principalmente com o sentido e com os valores, com a realidade externa à subjetividade, transcendente, imanipulável, indisponível. Capaz de tomar distância em relação às necessidades vitais, aos processos históricos, seja para analisá-los, seja para compreendê-los, seja para julgá-los (LIBANIO, 2012a, p. 39-40).

Esta pesquisa não encontrou, acompanhando as diversas citações das fontes utilizadas pelo autor, registro de incursão no pensamento complexo de Edgar Morin antes do marco histórico de 1999, exceto no livro *Revelação a partir da modernidade*, uma discreta citação secundária de um livro de antropologia deste autor, “O enigma do homem” (MORIN, 1979),

mas sem qualquer menção de impactos ou contribuições significativas para o seu pensar-fazer-ensinar teologia (LIBANIO, 1992, p. 236). O Congresso Internacional da SOTER, deste ano, já mencionado no capítulo 5, na segunda parte desta pesquisa, com as discussões críticas suscitadas a respeito dos limites e possibilidades do pensamento multidisciplinar, intradisciplinar e interdisciplinar, no contexto de se pensar a relação entre teologia e ciências, pode ser visto como um marco histórico em que Libanio tenha sido despertado e mesmo seduzido para a proposta do pensamento transdisciplinar de Edgar Morin.

A hipótese deste pesquisador, engendrada ao longo da tese, é que a postura de abertura aprendiz de Libanio, diante das reflexões críticas explicitadas durante o evento da SOTER e, de modo decisivo, as que foram desferidas por Hugo Assmann contra a epistemologia teológica em geral e em relação às concepções libanianas de hermenêutica crítica, de intradisciplinaridade e de interdisciplinaridade¹⁴⁹, o fizeram buscar maior lucidez, revisar criticamente seu modo de compreensão e ampliar as suas percepções epistemológicas pedagógicas. Assim como Lima Vaz conduziu Libanio para Paulo Freire, Hugo Assmann o conduziu para Edgar Morin.

Libanio, em diversos momentos e lugares em seu legado, deixou registrado nos livros, artigos e entrevistas, a sua preferência pelo gênero generalista ao do especialista, no sentido dado por Edgar Morin (LIBANIO, 2012d, p. 210).¹⁵⁰ O fundamento desta opção moriniana encontra-se na tese de que “quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais” (CYRULNIK; MORIN, 2000, p. 22; LIBANIO, 2012a, p. 43). A crítica libaniana, contundente e inclusive irônica, em relação às tendências acadêmicas para “um pensamento cada vez mais fechado no mundo da especialização, da fragmentação, do esquadrinhamento das ideias” (LIBANIO, 2012a, p.15), “o pensamento fracionário da tecnociência burocratizada, que corta, como fatias de salame, o complexo tecido do real” (MORIN, 2000, p. 103), resultante do paradigma da ilustração e do positivismo, tornaram-se recorrentes depois da acolhida da reflexão moriniana, sobremaneira após a virada do milênio. Para ele, tratava-se de “situar-se criticamente diante da avalanche crescente de especializações, de disciplinas autônomas, de saberes ciosos das próprias regras de pensar”, pois, “cada vez mais se acentua na academia o plurido da especialização em todas as ciências”

¹⁴⁹ Hugo Assmann foi um autor sempre frequentado por Libanio, pois recorrentemente aparece nas citações de seus livros e artigos. Mas ao citar as últimas obras deste autor no campo da educação, Libanio oferece um detalhe significativo de seu olhar, fala de obras com ampla informação atualizada. Cf. ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**. Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998; Id. **Metáforas para reencantar a educação**. Epistemologia e didática. Piracicaba: Unimep, 1998.

¹⁵⁰ Para Edgar Morin, ser generalista é “meter o nariz, um pouco a cada vez, na física, na química, na biologia, na medicina legal, na psicologia: termina-se então por não ser especialista em nada, mas tem-se a melhor opinião sobre a pessoa humana com que defrontamos e que se chama ‘homem’.” Cf.: CYRULNIK, Boris; MORIN, Edgar. **Dialogue sur la nature humaine**. Paris: De l’Aube, 2000, p. 7.

(LIBANIO, 2012a, p. 14.41).¹⁵¹ Para Libanio, por um lado, “tal perspectiva traz inúmeras vantagens”, “oferece ao pesquisador segurança” e, em algumas ciências, promove “avanços maravilhosos”, quando “se transformam em tecnologia”. Mas, por outro, gera “graves problemas”: “facilmente se perde em estudos cuja utilidade social e mesmo cultural apenas se vê”; “falta visão sistemática que organize os fragmentos em um todo inteligível”; “dificulta-nos ver o global e o mais importante da questão”, cria “a ilusão de pensar que se conheceu em profundidade a realidade”, “paga-se alto tributo à fragmentação pós-moderna”, tais como o “elitismo de grupos restritos” que “detêm o saber, excluindo dele as grandes massas”, sem qualquer “esforço de democratização do conhecimento” (LIBANIO, 2012a, p.41-42) .

Em suas duas obras pedagógicas de 2001, “A arte de formar-se” e “Introdução à vida Intelectual”, Libanio explicita os impactos positivos recebidos do pensamento complexo de Edgar Morin que fecundaram a sua práxis no pensar-fazer-ensinar teologia.¹⁵²

No primeiro, Libanio, já na introdução, expõe sua admiração por este autor e a sintonia fina com o seu projeto de reforma da educação. Para ele, Morin é alguém capaz de ajudar a pensar criticamente os processos pedagógicos libertadores que favorecem a superação da fragmentação do conhecimento científico, a emergência da autonomia crítica e criativa e da responsabilidade intelectual dos sujeitos aprendentes, diante dos agudos desafios postos pela contemporaneidade, com seu excesso cada vez maior de informação em detrimento do pensar crítico-autocrítico (LIBANIO, 2012a, p. 13-15). O pensamento pedagógico de Edgar Morin se mostra decisivo, fundamentalmente, quando Libanio desenvolveu os temas estruturantes do aprender a conhecer e a pensar (LIBANIO, 2012a, p. 31-81) e do aprender a fazer (LIBANIO, 2012a, p. 100 -104).

Na pedagogia moriniana, a sistematização oferece a professores-orientadores e a alunos-orientandos maior amplitude de horizonte e desenvolvimento da capacidade da mente de organizar, hierarquizar e estruturar o pensamento. Isso porque cria estrutura de ordem, realidade

¹⁵¹ Neste ponto, o pensamento de Libanio pode ser usado para criticar a sua própria postura unilateral ou extremista. Que ele tenha acolhido as críticas do pensamento complexo à hiperespecialização e a consequente fragmentação do saber e perda da visão de conjunto da realidade e todos os problemas criados pela hegemonia e crise do paradigma cartesiano é, por um lado, muito claro. Mas, por outro, pode-se igualmente reconhecer que Libanio ao assumir postura unilateral ou extremista, assume igualmente postura que ele sempre criticava e ensinava evitar. Não se pode negar, mesmo no pensamento complexo, a importância e a contribuição dos grandes especialistas em qualquer campo do conhecimento. Outra coisa seria criticar uma postura de fechamento ou de falta de diálogo de certos especialistas.

¹⁵² Entre os textos citados deste autor por Libanio estão: MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003; Id. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995; Id. **O método**. I – A natureza da Natureza. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1987; Id. **O método**. II – A vida da Vida. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1989; Id. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

fundamental para situar-se no meio de conhecimentos desconectados e da avalanche de informações dispersas. Mas também estrutura de desordem, diante das tentações reducionistas e pretenciosas do pensamento fragmentado de viés cartesiano que reduz o complexo na simplicidade das partes. Além disso, mostra-se capaz de favorecer o aprender a conhecer e a pensar de modo dialogal e dialético nos diversos níveis intra-multi-inter-transdisciplinar, com a contribuição simultânea de muitas ciências debruçando-se sobre um mesmo objeto, de forma multidimensional, mas também, no contexto da aldeia global conectada, transnacional, global, planetária (MORIN, 2003, p. 13), para buscar maior amplitude de conhecimento. Mas também com interfaces e transferência de metodologias, procedimentos lógicos e aplicabilidade de uma disciplina para a outra. É o que Hugo Assmann denomina como “lógica do transitar/transmigrar”, ou seja, “um modo de pensar e agir segundo uma racionalidade-em-trânsito” (ASMANN, 1998a, p. 101). Sendo que o objeto de pesquisa ou estudo, por exemplo, a sociedade, a família, a sexualidade, a violência ou a religião, situa-se, ao mesmo tempo, “entre as disciplinas, através delas e além de cada disciplina”. Na necessária pluralidade, a realidade se deixa melhor entender a partir de diversas dimensões, não isoladas, mas complexamente articuladas e conectadas em contínuo diálogo crítico. Sendo que o que dá unidade encontra-se na própria natureza específica do conhecimento humano. Eis o desafio de um método pedagógico e epistemológico forjado no paradigma da complexidade (LIBANIO, 2012a, p. 45-50).

Libanio sublinha que Edgar Morin captou de forma magistral os sinais do tempo. O pensador francês preconiza a chegada de um novo tempo, com claras e decisivas exigências de outra maneira de aprender a conhecer e a pensar. Ele denomina de “momento das complexidades”. Quando “a nossa necessidade histórica é encontrar um método capaz de detectar, e não de ocultar, as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as interdependências e as complexidades” entre os diversos saberes (MORIN, 1987, p. 19). Libanio traduz esta exigência de uma forma bem simples e imagética:

Aprender a conhecer significa considerar-se uma ilha num arquipélago, e para não se ficar perdido e isolado lançam-se quanto mais pontes possíveis para as outras ilhas a ponto de perceber-se ao final em rede maravilhosa de relações de saber. (LIBANIO, 2012a, p. 48).

Conscientes da condição humana, o desafio é criar uma pedagogia capaz de ensinar a pensar-conhecer em rede, redes dialogais e solidárias de intercâmbios, interfaces, interações, conexões, articulações e mútuas correções a partir de uma lógica de troca de saberes, sendo todos cientes de seus limites e incompletudes.

Conclusão da Segunda Parte

Nesta Segunda Parte da pesquisa focou-se na busca de compreensão da pedagogia heurística libertadora presente na práxis do pensar-fazer-ensinar teologia pastoral de João Batista Libanio. Partiu-se da necessidade de explicitar a compreensão situada da teologia do autor, bem como de sua capacidade singular de pensar-fazer-ensinar teologia cristã, de forma aberta, crítica e autocrítica, dialógica e consciente do contexto moderno e pós-moderno, profundamente injusto e desigual, com crescente senso de legitimidade, seja do pluralismo cultural e religioso, seja da questão ecológica. Em seguida, procurou-se explicitar o horizonte epistemológico do autor no pensamento teológico-pastoral latino-americano em contexto de profunda desigualdade e exclusão social, mas também de luta dos pobres por libertação: a sua adesão, compreensão e contribuição à TdL. Depois voltou-se para a questão do método, quando se explicitou a centralidade do método hermenêutico crítico e suas distintas perspectivas: a dialético-dialogal, a genético-estrutural e, por fim, a heurístico-libertadora. A seguir, voltou-se para a temática central desta parte da pesquisa, ou seja, a THdL de João Batista Libanio, sua conceituação, caracterização e práxis, tanto para o professor-orientador, quanto para o aluno-orientando. Depois, fez-se balanço crítico da práxis teológica libaniana e de sua THdL. No final, emergiu forte a questão da possibilidade de se pensar o uso da pedagogia heurística libertadora libaniana em outros campos do saber. Por isso, a título de transição para a terceira parte, apresentou-se duas influências pedagógicas decisivas para melhor compreender o alcance de sua THdL: Paulo Freire e Edgar Morin.

Na Terceira Parte da pesquisa, ter-se-á oportunidade de aprofundar a contribuição pedagógica de Paulo Freire e de Edgar Morin como fontes para possíveis chaves de leitura que contribuam para o desenvolvimento da tese desta pesquisa: a plausibilidade de se discernir da THdL um Método Pedagógico Heurístico Libertador – MPHL. Um método pedagógico extraído da práxis teológico-pastoral de João Batista Libanio, com possibilidades de ser utilizado muito além dos estreitos limites do pensar-fazer-ensinar teologia.

TERCEIRA PARTE

Da Teologia Heurística da Libertação ao Método Pedagógico Heurístico-Libertador

Depois de apresentar visão de conjunto da trajetória histórica de João Batista Libanio, ao reconstruir, ainda que sinteticamente e de um ponto de vista declarado, o contexto sociocultural e eclesial do autor, garantiu-se espécie de varal ou pano de fundo capaz de melhor situar o pensamento do autor, os resultados da pesquisa e reflexões. Em seguida, buscou-se apresentar os fundamentos da THdL. Ofereceu-se o conceito, a caracterização e a explicitação da práxis pedagógica estruturante de João Batista Libanio, bem como os elementos que foram sendo percebidos e avaliados pelo pesquisador como significativos e importantes para a compreensão da leitura hermenêutica prospectiva que aqui estará sendo proposta.

Desse modo, nesta Terceira Parte, preconiza-se desenvolver os desdobramentos da tese da pesquisa, ou seja, há originalidade e atualidade pertinente na práxis pedagógica do teólogo mineiro, na sua THdL, e que, portanto, justifica procurar discernir dela ou interpretá-la prospectivamente como método pedagógico heurístico libertador, o MPHL. Assim, enquanto método pedagógico, este poderia ser disponibilizado não apenas para o pensar-fazer-ensinar teologia – tal como foi concretizado pelo autor – mas também na práxis pedagógica de outras áreas de conhecimento, como por exemplo, na complexa área da ciências da religião.

Para que este engendramento se torne academicamente possível, buscar-se-ão, as características do método pedagógico e contribuições relevantes de duas das maiores influências pedagógicas na trajetória intelectual de João Batista Libanio: Paulo Freire e Edgar Morin. Preconiza-se que a explicitação dessas duas contribuições servirá como fonte de inspiração e oferecerá chaves de leitura interessantes para a caracterização do MPHL libaniano.

Que embasou a escolha destes dois pensadores? Em primeiro lugar, a presença recorrente e impactante deles em momentos estratégicos no conjunto da obra de Libanio. Em sua obra, ele tece considerações importantes sobre as contribuições do método pedagógico de um e de outro. Em segundo, a própria relevância e vigor atual das contribuições pedagógicas desses autores para os desafios e urgências da ação educativa no contexto contemporâneo.

Nos capítulos desta última parte da pesquisa utilizar-se-ão dois métodos hermenêuticos, o dialético-dialogal e o heurístico-libertador¹⁵³, ambos descritos na práxis de João Batista

¹⁵³ Os métodos hermenêuticos dialético-dialogal e heurístico-libertador estão muito presentes na reflexão teológica de João Batista Libanio. Por isso na segunda parte desta pesquisa, ao se abordar, no capítulo 3, sobre o método utilizado em sua práxis teológica, explicitaram-se as características, o sentido e a importância destes métodos de investigação.

Libanio, no capítulo 3, da Segunda Parte. O primeiro será utilizado quando se tratar de analisar e discernir as contribuições pedagógicas de Paulo Freire e Edgar Morin, procedimento previsto para os capítulos 1 e 2, bem como para analisar os limites do MPHL, tarefa prevista para o capítulo 5. O segundo será utilizado quando elaborar-se-á, a partir das chaves de leitura discernidas dos dois pensadores indicados, o MPHL e o breve ensaio de sua aplicabilidade na ciências da religião, previsto para partes específicas dos capítulos 1 e 2, respectivamente 1.3 e 2.3 e, de modo especial, ao longo do desenvolvimento dos capítulos 3 e 4.

Como se trata fundamentalmente de pensar um método pedagógico, mostra-se significativamente importante nesta introdução, realizar um procedimento recorrente na práxis educativa de João Batista Libanio com seus alunos-orientandos: revisitar duas etimologias cuja compreensões são estruturantes para esta pesquisa, a de método e a de pedagogia.

Em relação à primeira, o vocábulo método, do grego *methodos*, é composto por *meta*, que significa “através de, por meio de, reflexão, raciocínio, verdade” e *hodos*, que significa “via, caminho”. Nesse sentido, método é simplesmente o caminho escolhido por meio do qual se pretende chegar a determinada meta. Valer-se de um método é, antes de tudo, o ato de pensar, discernir, planejar e avaliar o melhor trajeto a seguir através do qual objetivos que foram projetados pelo sujeito sejam, de fato, alcançados. Daí a necessidade de contínua avaliação, pessoal e coletiva, dos métodos escolhidos diante do sucesso ou do fracasso no atingir as metas estipuladas ao escolher a trilha a seguir. Um método pode ser eficaz num contexto e não em outro, pode ajudar a alcançar parcial ou completamente o que se almejou. Um método pode ser enriquecido, aperfeiçoado ou simultaneamente utilizado com outros. Um método pode ser desprezado em vista de outro discernido como melhor para realizar o anseio pretendido. O ser humano é muito criativo quanto à criação e ao uso de métodos. Engendrou e continua a engendrar grande diversidade de métodos. Seus usos também são variados conforme os contextos e as pretensões humanas. Em cada campo do saber, a comunidade participante vai discernindo e formando uma tradição metodológica, que é sempre enriquecida com novas possibilidades que vão sendo criadas e avaliadas como eficazes para se alcançar legitimamente os objetivos traçados. Ter explicitado, com rigor e transparência, o método utilizado para determinado fim alcançado é procedimento fundamental nos diversos campos do saber. Trata-se de critério importante de avaliação da qualidade e da autenticidade do sucesso.¹⁵⁴

¹⁵⁴ Para esta reflexão foram consultados dicionários de filosofia e de etimologia. Cf.: 1. ABBAGNANO, Nicola, **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 668-669. 2. Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/m%C3%A9todo>> Acesso em: 10 de jan. 2020; 3. Disponível em: <<https://www.dicionariotimologico.com.br/metodo/>> Acesso em: 10 de jan. 2020.

Quanto à segunda, o termo pedagogia, do grego *paidagogía*, deriva-se de dois radicais gregos, *paidós*, que significa “criança”, e *agogé*, que significa “condução, orientação”. Pedagogia, portanto, traduz simplesmente o processo de condução de uma criança, um filho ou neófito por um mestre, guia, preceptor em seu aprendizado rumo à conquista paulatina da autonomia. Nas origens gregas, estudiosos revelam que o serviço de condução ou orientação dos meninos curiosamente era feito por um escravo e foi somente a partir do século XVIII, no contexto europeu, que se generalizou a acepção de pedagogia como elaboração consciente do processo educativo. Depois de longo processo histórico de desenvolvimento semântico, o vocábulo pedagogia firmou-se, então, como reflexão crítica sobre a práxis educativa e desenvolveu-se posteriormente como um saber específico, como uma ciência do ensino-aprendizagem. Especula-se que o fato da impossibilidade de se dissociar a prática educativa e a teorização e problematização críticas sobre esta prática foi o que oportunizou o impulso para o desenvolvimento do saber pedagógico enquanto saber científico específico.¹⁵⁵

A tese de que a THdL libaniana pode oferecer um MPHL, ou seja, a práxis pedagógica teológico-pastoral de João Batista Libanio oferece os elementos constitutivos para um método pedagógico, que contribua para o processo de ensino-aprendizagem das diversas áreas de conhecimento, fez emergir a seguinte questão investigativa: A práxis pedagógica teológico-pastoral libaniana, por sua originalidade e dinâmica criativa, além de poder ser caracterizada como THdL, permite delinear um MPHL? Esta questão estruturante orientará o desenvolvimento dos próximos capítulos.

O aproximar analítico do legado libaniano possibilitou a percepção intuitiva de que quando se compreende a THdL libaniana à luz da pedagogia de Paulo Freire e de Edgar Morin – pedagogias que estão presentes e que marcaram significativamente a trajetória intelectual do próprio João Batista Libanio – amplia-se a viabilidade da hipótese desta pesquisa: a práxis pedagógica teológico-pastoral de João Batista Libanio, caracterizada enquanto THdL, quando interpretada à luz de contribuições significativas de Paulo Freire e de Edgar Morin, nos dois processos de ensino-aprendizagem que impulsiona, o do aluno-orientando e o do professor-orientador, permite discernir pertinente e criativo MPHL. É o que agora se pretende demonstrar. Importa antes dizer que a percepção de que traços da pedagogia libaniana já estão sendo utilizados na área da ciências da religião e em outras muito diversas, por ex-alunos-orientandos de João Batista Libanio, hoje professores-orientadores, mas também por intelectuais diversos

¹⁵⁵ Cf.: 1. ABBAGNANO, Nicola, **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 747-748; 2. Foram importantes para esta explicitação o conteúdo desenvolvido no site Pedagogia ao pé da letra. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/pedagogia-origem/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

que tiveram algum acesso aos escritos libanianos e se deixaram seduzir e se encantar por características, perspectivas e práticas pedagógicas neles compartilhadas, redobrou as motivações para o desenvolvimento desta tese.¹⁵⁶

Desse modo, no capítulo 1, aproximar-se-á do método pedagógico de Paulo Freire, enquanto projeto e práxis histórica criativa em vista da concretização de um modo de educar enquanto prática de liberdade e conscientização sociopolítica do e a partir do oprimido, em vista da transformação das estruturas injustas da sociedade. Pretende-se captar os traços mais significativos dessa pedagogia presentes na THdL de João Batista Libanio. Em seguida, no capítulo 2, realizar-se-á o mesmo procedimento com o método pedagógico de Edgar Morin, enquanto projeto e práxis histórica criativa em vista da efetivação de um modo de educar capaz de superar a fragmentação e religar os saberes a partir de metodologia concebida como processo simultaneamente intra-multi-inter-transdisciplinar, sendo esta a via para a construção de outra humanidade possível. Pretende-se, igualmente, captar os traços mais significativos dessa pedagogia na THdL libaniana. Depois, no capítulo 3, intentar-se-á, a partir do horizonte epistemológico delineado pelas pistas significativas discernidas da práxis pedagógica de Paulo Freire e Edgar Morin, caracterizar o MPHL e descrever, de certa forma, a práxis pedagógica que tal método pode impulsionar. Tendo isso presente, no capítulo 4, procurar-se-á, a título de breve ensaio prospectivo, aplicar o MPHL na área da ciências da religião, onde esta pesquisa está situada. Finalmente, no capítulo 5, apontar-se-ão eventuais limites do MPHL discernidos ao longo da pesquisa e como lidar com eles.

Quais as contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a educação, para a TdL e para a THdL?

Capítulo 1. Paulo Freire e o desafio da educação dialógico-libertadora

Paulo Freire é reconhecido, nacional e internacionalmente, entre os grandes pensadores brasileiros. Sua concepção e reflexão sobre a práxis educativa, juntamente com seu método pedagógico, desde e com o oprimido, de conscientização sociopolítica e de despertar dialógico da autonomia do sujeito aprendente, o fez mundialmente conhecido e, mais do que isso, o colocou entre os intelectuais mais citados e estudados.

¹⁵⁶ Por meio de breve pesquisa bibliográfica, constatou-se a presença da obra *Introdução à vida intelectual*, nas referências de pesquisas de mestrado e doutorado nas áreas de antropologia, biologia, ciências da religião, direito, educação, filosofia, geografia, história, matemática, medicina, pedagogia, psicologia, sociologia e teologia.

Este educador e pedagogo brasileiro, filósofo da educação e renomado escritor, assessor e conferencista, nascido em 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco, veio a falecer, aos 76 anos, em 02 de maio de 1997.¹⁵⁷ Desde muito cedo, Freire reconheceu que, já no contexto familiar, aprendeu a importância da prática do diálogo e do necessário respeito aos outros e bem como às suas opções culturais e religiosas. Pelo sofrimento vivido na infância – perda precoce do pai, experiência de passar fome, necessidade imperativa de migrar em busca de sobrevivência, enfrentamento do desafio de estudar em situação de gritante exclusão social, dentre outras –, aprendeu a compreender os sofrimentos dos outros, a fazer-se solidário e a cultivar inabalável esperança na possibilidade de construção do “inédito-viável”¹⁵⁸ e, desde a conscientização dos mais pobres, excluídos e oprimidos, de um mundo melhor para todos. Na busca de caminhos viáveis para ajudar no sustento da família, na educação dos filhos e na concretização da utopia de transformar a trágica realidade dos oprimidos, excluídos e empobrecidos de seu país, depois da primeira experiência malsucedida como advogado, tornou-se professor. Freire enveredou-se definitivamente, abraçando a ingente tarefa da educação popular, como a grande causa de sua vida, para ele, a via necessária e incontornável para a construção de outro futuro possível (FREIRE, 1980, p. 13-21).

Seu método pedagógico utópico dialógico libertador começou a ser colocado em prática em 1961, no Movimento de Cultura Popular do Recife, do qual foi um dos fundadores e, depois, em 1962, como impulsionador do projeto pedagógico do Serviço Social da Indústria – SESI e, em seguida, do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, projeto de alfabetização de adultos¹⁵⁹ e de valorização da cultura popular. Com os resultados obtidos na célebre experiência concretizada na pequena cidade de Angicos¹⁶⁰, em 1962, no estado do Rio Grande do Norte, quando cerca de 300 trabalhadores/as foram alfabetizados/as em 45 dias¹⁶¹,

¹⁵⁷ Ano que vem celebrar-se-á o centenário do nascimento de Paulo Freire (19/09/1921-19/09/2021).

¹⁵⁸ Este é um dos conceitos centrais da utopia pedagógica esperada de Paulo Freire. Segundo Ana Maria Araújo Freire, a categoria “inédito-viável” é uma das mais importantes das provocativas reflexões de Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*, pois, ela revela a “crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram, esperanças bem próprias de Freire”. Cf. Nota 1 em: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999, p. 205-207.

¹⁵⁹ Para se ter uma ideia da situação, em 1960, “para uma população de 34,5 milhões de habitantes com mais de 18 anos, constavam inscritos apenas 15,5 milhões de eleitores”. Em 1962, calcula-se que “dos 25 milhões de habitantes da região nordeste, cerca de 15 milhões eram analfabetos”. Partidários da exclusão social dos analfabetos, os grupos reacionários defensores dos interesses das elites econômicas brasileiras nunca ocultaram sua hostilidade contra qualquer tentativa de inclusão social e aumento do número de eleitores entre os mais pobres. Cf. FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980, p. 16-24.

¹⁶⁰ A pequena Angicos foi escolhida para se fazer esta experiência de alfabetização de adultos por apresentar o maior índice de analfabetismo do Brasil.

¹⁶¹ Esta experiência com o método Paulo Freire, orçada com um custo de 34 dólares por pessoa alfabetizada, foi financiada pela “Aliança para o progresso”, um projeto norte-americano de combate ao crescimento do comunismo na América, que nesta época fazia da miséria do Nordeste seu *leitmotiv* no Brasil.

o governo populista de João Goulart interessou-se pelo método freireano. Foi criado, então, o Movimento de Educação Popular e o Projeto Nacional de Alfabetização, decidindo aplicá-lo em todo o território nacional.

No entanto, a experiência de Angicos causou grande alvoroço, quando aconteceu uma greve promovida por trabalhadores de uma obra, estando entre os grevistas muitos participantes do projeto de alfabetização de Paulo Freire. Os trabalhadores se recusavam a trabalhar enquanto não tivessem seus direitos garantidos, tais como: o descanso semanal remunerado e uma jornada de trabalho que respeitasse as normas estabelecidas pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Bastou isso para que se despertasse a fúria de alguns empresários e fazendeiros politicamente muito influentes naquela região. Estes não aceitaram a reivindicação dos trabalhadores – antes analfabetos e agora críticos e conscientes a ponto de exigir o cumprimento de seus direitos de cidadão. Foi o início de uma série de crescentes acusações contra o projeto de alfabetização freireano, sendo este agora taxado de porta de entrada para o comunismo no Brasil. Outra questão ampliou as “suspeitas” sobre este método de alfabetização: as suas consequências políticas futuras. Na época, somente poderia votar quem fosse alfabetizado e o Plano Nacional de Alfabetização pretendia atingir entre cinco e seis milhões de brasileiros analfabetos. Isso significaria novos/as eleitores/as, todos oriundos da classe oprimida. Esses dois fatores foram decisivos para que, em abril de 1964, entre as medidas do Golpe Militar, estivesse a do cancelamento do Plano Nacional de Alfabetização.

Com o Golpe, o projeto de alfabetização e conscientização de Paulo Freire foi bruscamente interrompido. Por causa deste, o educador foi preso por cerca de 70 dias, considerado um “*comunista, subversivo internacional, traidor de Cristo, da Pátria e do povo brasileiro*”. Durante o processo, em setembro de 1964, Freire conseguiu refugiar-se na Embaixada da Bolívia e, logo depois, rumar para o exílio. Diante das dificuldades pessoais de adaptação às atitudes bolivianas de La Paz e do Golpe Militar também ocorrido neste país, decide ir para Santiago, capital do Chile. Neste país, onde residiu de fins de 1964 até abril de 1969, seu método pedagógico foi abraçado e colocado em prática durante o mandato de governo (1964-1970) do democrata cristão Eduardo Frei, ajudando a promover no Chile verdadeira revolução social na superação do analfabetismo e no processo de inclusão cidadã dos mais pobres a partir das políticas públicas de educação e reforma agrária. Nesse contexto, Freire aprofunda a reflexão sobre a sua práxis pedagógica e redige, entre outros escritos *Educação como prática de liberdade* (publicado em 1967) e o livro que lhe dará reconhecimento internacional a *Pedagogia do Oprimido* (publicado em 1968). Em 1969, Freire, depois do reconhecimento internacional de sua *Pedagogia do Oprimido* – cuja publicação havia sido

proibida pelo governo brasileiro¹⁶² – foi convidado a lecionar na Universidade de Harvard, situada na cidade de Cambridge, estado de Massachusetts, nos Estados Unidos.¹⁶³ Ignorando as pressões do governo militar brasileiro, a UNESCO, neste mesmo ano, reconhece as relevantes contribuições do método Paulo Freire para a erradicação do analfabetismo e humanização dos mais pobres, excluídos e oprimidos. No ano seguinte, em 1970, transfere-se para Genebra, na Suíça, atendendo a um convite para assessorar e trabalhar com projetos de educação popular pelo Conselho Mundial de Igrejas – CMI. Com o processo de abertura e de redemocratização de seu país, depois de pouco mais de 16 anos de exílio, Freire retorna ao Brasil, em 1980 (FREIRE, 1999, p. 9-82), onde se dedicará à causa da educação democrática popular libertadora até sua morte. O legado do educador Paulo Freire apesar de mundialmente reconhecido, no contexto atual, voltou a sofrer críticas de grupos ultraconservadores ou que representam os interesses e a manutenção dos privilégios de classe das elites econômicas e da aristocracia brasileira.

Como se caracteriza o projeto pedagógico de Paulo Freire? Quais as contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a educação?

1.1 Aproximação ao projeto pedagógico de Paulo Freire

Não precisa ser um especialista em pedagogia ou na obra de Paulo Freire para perceber as implicações antropológicas e as consequências socioculturais, políticas e econômicas envolvidas em seu audacioso projeto educativo. Quem se aventura na leitura de suas obras, conhecendo de forma minimamente crítica a realidade injusta, profundamente desigual e excludente da latino-americana, e toma conhecimento da teoria e práxis educativa libertadora impulsionada pelo método pedagógico de Paulo Freire, não sai do mesmo jeito. Isso porque não se consegue mais conceber e aceitar ingenuamente a possibilidade de uma ação educativa neutra, opressivamente “bancária”¹⁶⁴ e socialmente descomprometida e despolitizada. Para ele,

¹⁶² Apesar de escrito em português, seu livro mais famoso *Pedagogia do Oprimido* foi lançado em diversos países em 1968, antes de ser lançado no Brasil, o que aconteceu somente sete anos mais tarde em 1975. Sobre o rico processo de gestação, redação e publicação do livro veja: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. op. cit., p. 15-50. 51-82 e, de modo muito especial, p. 58-66.

¹⁶³ Segundo Ana Maria de Araújo Freire, “de abril de 1969 a fevereiro de 1970 morou em Cambridge, Massachusetts, dando aulas sobre suas próprias reflexões na Universidade de Harvard, como Professor Convidado”. Cf. FREIRE, Ana Maria Araújo. A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir, **Paulo Freire, uma biobibliografia**. op. cit., p. 40.

¹⁶⁴ Com o termo “educação bancária”, Paulo Freire caracteriza e critica certo modelo tradicional de prática educativa centrado fundamentalmente na figura do professor, considerado como aquele que detém o monopólio do saber e que ativamente procura transferi-lo para o aluno, enquanto este é concebido como aquele que, destituído

a educação é, antes de tudo, um ato político libertador consciente do potencial humanizador para cada sujeito aprendente.

Quem se defronta com a reflexão crítica e a própria práxis impulsionada pelo método pedagógico freireano do oprimido se torna, no mínimo, alguém eticamente interpelado. Provocado a deixar de conceber ou mesmo aceitar que a ação educativa seja compreendida ou venha a se concretizar em mão única, onde um ensina e o outro aprende, portanto, como mero transferir o saber do educador, com pretensões de ser o portador exclusivo do conhecimento e portanto o único que ensina, para os educandos, compreendidos como receptores passivos e destituídos de saber. Com palavras incisivas do próprio Paulo Freire:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante [...]. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1970, p. 33).

Não dá mais para conceber a prática educativa como transmissão de um saber neutro e descomprometido com a realidade dos educandos com a qual está diretamente relacionada. Desse modo, uma ação educativa com tais pretensões se torna ilegítima e absurda, pois, se mostra capaz de desumanizar, de induzir a novas ou de perpetuar antigas formas de apropriação e anulação da subjetividade do aprendiz, de destruir a criatividade humana, formas de alienação sociocultural, econômica, política e religiosa. Na concepção de Freire, ao contrário, toda ação educativa ou é dialógica e conscientizadora enquanto formadora de sujeitos históricos, conscientes, críticos e politizados, portanto, uma ação libertadora e comprometida com os processos de humanização, ou já não merece o nome de educação.

Ao falar de sua experiência no Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, Freire recorda que:

ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade [...]. Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se

do saber, recebe passivamente o conteúdo transferido pelo professor. Desse modo, a educação e o conhecimento deixam de ser processos de busca. Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. op. cit., p. 33-43.

toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (FREIRE, 1980, p. 25-26).

Para Freire, a conscientização, a leitura crítica do mundo em que ele está inserido, feita pelo sujeito aprendente ou cognoscente, precede a leitura da palavra. E a leitura da palavra será significativa para o sujeito à medida que conseguir aprofundar a criticidade de sua visão de mundo e comprometê-lo com a sua transformação. Com palavras do próprio pedagogo pernambucano, tal compreensão pode assim ser descrita:

Aprendi fazendo parte, ao lado de educadores e educadoras chilenas, de cursos de formação para quem, nas bases, nos assentamentos da reforma agrária, trabalharia, com camponeses e camponesas, a questão fundamental da leitura da palavra, sempre precedida pela leitura do mundo. A leitura e a escrita da palavra implicando uma releitura mais crítica do mundo como “caminho” para “re-escrevê-lo”, quer dizer, para transformá-lo. Daí a necessária esperança embutida na *Pedagogia do oprimido*. (FREIRE, 1999, p. 44).

A educação é chamada a ser libertadora, a contribuir com a formação da consciência sociopolítica crítica e a estimular, desse modo, a participação comprometida e corresponsável de educadores e educandos, tomados sempre como sujeitos criativos da história, inseridos conscientemente nos processos culturais, sociais, políticos, econômicos e religiosos.

A teoria e a prática pedagógica de Paulo Freire, portanto, só podem ser bem compreendidas enquanto inseridas em um projeto educativo libertador e humanizador em contínuo processo de construção, que, por sua vez, está inserido numa visão esperançada e utópica de sociedade em trânsito, “partejada”, ou seja, que está sendo gestada. Há uma visão de ser humano subjacente na concepção freireana, pela qual este é concebido fundamentalmente como sujeito histórico inconcluso potencialmente crítico, criativo e capaz de se comunicar com os outros e amar. Nela educadores e educandos, orientadores e orientandos ensinam e aprendem, são tomados como seres criadores, que se libertam mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades históricas.

Para Freire, a razão de ser da educação libertadora está em seu impulso conciliador inicial, capaz de superar a contradição educador-educando, professor-aluno, orientador-orientando, de tal maneira que, sem negar as suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem, ambos se tornam aprendentes um com o outro.

A pedagogia freireana está presente na TdL? Que contribuições a pedagogia de Paulo Freire deu para a TdL?

1.2 A pedagogia de Paulo Freire e a TdL

Pierre Furter, filósofo da educação e perito da Unesco, em seu texto de apresentação na orelha do livro *Educação como prática de liberdade*, intitulado Paulo Freire ou o poder da palavra, afirma que “uma educação como prática de liberdade só poderá se realizar plenamente numa sociedade onde existam as condições econômicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade”. E se Paulo Freire, cristão militante, se permitia “falar em liberdade, em democracia ou em justiça”, era porque ele acreditava, de fato, “nestas palavras e em seu poder libertador [...]. Elas encarnam a sua fé inteira, com todas as suas consequências até as mais concretas”. Para o educador pernambucano, é isso que torna uma palavra geradora, “o instrumento de transformação global do homem e da sociedade” e não um mero veículo de ideologias alienantes ou de uma cultura ociosa. Para ele, passava pela educação libertadora a concretização histórica de seu ideal religioso de uma sociedade fundada na justiça, na democracia e na liberdade, uma sociedade sem excluídos ou oprimidos, na qual haja concretamente condições econômicas, sociais e políticas para o exercício da liberdade.

O que pensar de uma educação, ou mesmo de uma tradição religiosa, fundada na experiência de um “Amor Maior” que nos irmana e nos convoca ao amar, “que admite o escândalo da realidade de um povo marginalizado, oprimido e imerso na passividade” de uma cultura do silêncio? O que pensar de uma prática educativa ou religiosa que aceita naturalmente situações de opressão que condena tantas pessoas a viver em condições infra-humanas? A práxis pedagógica libertadora de Paulo Freire propõe condições e métodos para que ninguém mais seja excluído ou posto à margem da dinâmica da vida em sociedade. Trata-se de uma pedagogia que começa pelo diálogo, pela comunicação, em vista de concretizar outra relação humana, que conscientize e possibilite aos educandos a conquista da consciência crítica no mundo em que vivem.

Desse modo e com tais questionamentos explicita-se a estreita relação entre a visão de educação libertadora, que potencializa para a cidadania e a convivência justa e democrática, e o horizonte utópico esperançado da TdL. Tanto a *Pedagogia do Oprimido* quanto a TdL fazem a opção pelos pobres contra a pobreza e tudo o que lhes desumaniza. Suas dinâmicas se realizam a partir e junto com os excluídos dos sistemas econômico e sociopolítico. Ambas acreditam na força histórica dos pobres, cuja luta é fonte de transformação das estruturas injustas da

sociedade em trânsito e criadora das condições históricas de realização da liberdade e da verdadeira democracia.¹⁶⁵

Há reflexões acadêmicas, artigos, dissertações e teses¹⁶⁶ que explicitam a estreita relação de congruência e de mútua contribuição e influência entre a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a TdL. Quando se lê atentamente os títulos dos principais escritos de Freire da segunda metade dos anos 60, tais como: “A educação como prática de liberdade”, de 1967; “Educação e conscientização”, de 1968; “Ação cultural para a libertação”, de 1968; “Pedagogia do oprimido”, de 1968, percebe-se imediatamente a importância do pensamento de Freire no nascimento da TdL. Segundo Frei Betto, “Paulo Freire é raiz da história do poder popular brasileiro nesses últimos sessenta anos”, pois só foi possível o surgimento de movimentos populares, de grupos de base, das CEBs e, portanto, de uma TdL porque educadores como Paulo Freire ensinaram a ver a história e a dinâmica social do mundo a partir da ótica dos pobres e oprimidos (BETTO, 2018, p. 165).

Segundo Peter McLaren, professor da Universidade da Califórnia, Los Angeles, em texto para o livro organizado por Moacir Gadotti, “Paulo Freire, uma biobibliografia”, afirma que:

O trabalho do educador brasileiro, filósofo, e ativista político, Paulo Freire, colocou o pobre e o oprimido no palco da história. Isso aconteceu graças ao seu engajamento político-pedagógico, mas também graças à sua teoria que se tornou conhecida no mundo e que permitiu ser lida como uma espécie de contra-narrativa ao discurso dos ricos, poderosos e privilegiados [...] a voz de Freire é um testemunho da resistência,

¹⁶⁵ Um livro de Frei Betto, que está dedicado aos seus educadores e entre estes Paulo Freire, ajudou-nos a perceber a importância da pedagogia freireana na TdL. Além disso, ajudou-nos a perceber o papel singular da práxis pedagógica para uma educação libertadora, sendo que a educação é o mais grave e urgente problema nacional e que a solução de todos os demais passa necessariamente pela melhoria da qualidade do ensino. Cf. BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e libertadora**. Rio de Janeiro: Anfitriato, 2018. Frei Betto tem um livro muito interessante resultado de um longo bate papo com Paulo Freire, ambos sendo provocados pelo jornalista Ricardo Kotscho. Neste livro constata-se a singular contribuição da pedagogia freiriana para a TdL. Cf. BETTO, Frei; FREIRE, Paulo; KOTSCHO, Ricardo. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1988.

¹⁶⁶ A título de exemplo, veja: MARTINS, Eduardo Simões. **Paulo Freire e a teologia da libertação: aproximações**. 2010. Dissertação (mestrado), Universidade presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010; BOFF, Leonardo. A pedagogia do oprimido e a teologia da libertação. In: GADOTTI, Moacir (org.). **40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008; OLIVEIRA, Walter Martins de. **Paulo Freire entre Cristo e Marx**. 2018. Tese (doutorado) Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018; PEREIRA, Vanderlan Paulo de Oliveira, Pedagogia freireana e Teologia da Libertação: trilhando caminhos de esperança. In: **Colóquio Internacional de Pesquisa em Ensino Superior**, 2015; LIMA, Jardilino José R. Educação e religião: uma leitura teológica da pedagogia de Paulo Freire na América Latina. In: **Revista Nures** nº 5 – Jan./Abr. 2007. Núcleo de Estudos Religião e Sociedade – Pontifícia Universidade Católica – SP. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/revistanures>>. Acesso em: 03 jan. 2020. Para uma utilização interessante do conceito de libertação veiculado na práxis pedagógica de Paulo Freire como chave de leitura e critério de avaliação da hermenêutica bíblica cristã, católica e pentecostal libertadora, veja: CUNHA, Carlos. **Hermenêutica bíblica libertadora: encontro entre católicos e pentecostais**. São Paulo: Garimpo editorial, 2016, p. 161-231.

dignidade, e inteligência dos oprimidos. É uma voz que ecoa dos limites da esperança, e teve, ao longo de décadas, intensa – se não surpreendente – influência no trabalho dos teólogos da libertação, teóricos sociais, educadores, assistentes sociais e alfabetizadores [...]. A pedagogia libertadora de Freire constitui-se numa ferramenta importante para a construção da democracia, para viver e lutar por uma qualidade de vida melhor para os oprimidos e não-oprimidos hoje e nas próximas gerações. Ela coloca o desafio pós-moderno de encontrar novas formas para enfrentar nossas próprias fragilidades e finitudes como cidadãos globais e ao mesmo tempo nos possibilita continuar sonhando com a utopia. (MCLAREN, 1996, p. 587-589)

A pedagogia libertadora de Freire constitui-se numa ferramenta importante porque ela ajuda a romper a “cultura do silêncio” a que os oprimidos estão condenados. Por meio de pequenos círculos de cultura, palavras geradoras discernidas da realidade sociocultural significativa para os educandos e de perguntas indutivas provocadas pelos educadores, a “Pedagogia do Oprimido” devolve aos excluídos o direito de ter sua cultura e linguagem reconhecidas, de ser sujeito ativo e, portanto, de ter vez e voz. Além de recuperar certo nível de autoestima, ele estimula no nível pessoal e em pequenos grupos a formação da consciência sociopolítica e a desenvolver a capacidade de leitura crítica-autocrítica do mundo em que vive. Sua pedagogia ajudou a repensar o ambiente e a dinâmica da ação educativa e o modo como se concretizam as relações entre professores/as e alunos/as, educadores/as e educandos/as.

No campo religioso, sua pedagogia ajudou a consolidar a importância do método de leitura popular da Bíblia em pequenos círculos. Frei Betto, em entrevista concedida ao doutorando Walter Martins de Oliveira, corrobora esta tese ao afirmar que “a metodologia de Paulo Freire foi e continua sendo essencial para a Teologia da Libertação. A Teologia da Libertação não existiria sem essa metodologia[...] não haveria CEBs sem o método Paulo Freire.” (OLIVEIRA, 2018, p. 115-121).

No livro “Os cristãos e a libertação dos oprimidos”, Paulo Freire inicia sua reflexão deixando claro o necessário compromisso da Igreja e da educação com a criação das condições históricas para que se concretizem ações afirmativas de defesa da dignidade da vida:

Não podemos discutir, por um lado as Igrejas, por outro a educação e, finalmente, o papel daquelas em relação a esta, a não ser historicamente. De fato, as Igrejas não são entidades abstratas, mas sim, instituições inseridas na história. E é unicamente na história que se dá também a educação. Da mesma forma, o trabalho educativo das Igrejas não pode ser compreendido fora do condicionamento da realidade concreta onde se situam. Porém, no momento em que tomamos a sério tais afirmações, já não podemos aceitar nem a neutralidade das Igrejas face à história, nem a neutralidade da educação. (FREIRE, 1978, p.11).

O reconhecimento do enraizamento histórico de toda instituição, no caso Igreja e educação, é fundamental para a reflexão crítica e o discernimento das possibilidades e dos limites diante dos condicionamentos da realidade onde estão inseridas. A “Pedagogia do

Oprimido” e a TdL são realidades profundamente situadas em determinado contexto histórico, conscientes da impossibilidade de neutralidade política e da necessidade da opção pelos pobres.

Por influência marxista, tanto para Paulo Freire quanto para a TdL, numa sociedade de classes são, necessariamente, as elites do poder que definem a educação e, conseqüentemente, os seus objetivos. E, obviamente, esses objetivos não podem ir contra os interesses das elites. Por isso, Freire sublinhava que “seria uma ingenuidade primária esperar que essas elites pusessem em prática ou consentissem que se ponha em prática, de maneira geral e sistemática, uma educação que, despertando o povo, lhe permitisse descobrir a ‘razão de ser’ da realidade social.” (FREIRE, 1978, p. 27). A classe dominante defenderá necessariamente a continuidade do *status quo*, a perpetuação de seus interesses e privilégios sociais já consolidados. Os fatores de transformação das estruturas sociais injustas emergem dos pobres que, conscientizados politicamente e capazes de fazer leitura crítica da realidade que lhes oprimem, colocam-se em luta por libertação.

No livro mencionado acima, há uma interessante afirmação de Paulo Freire sobre a TdL. Para o pedagogo pernambucano:

Estão no caminho certo os teólogos latino-americanos que, comprometendo-se historicamente, cada vez mais com os oprimidos, defendem hoje, uma teologia política da libertação e não uma teologia do “desenvolvimento” modernizante. Estes teólogos, sim, têm a possibilidade de começar a responder às inquietações duma geração que opta pela transformação revolucionária do seu mundo e não pela conciliação dos inconciliáveis. Eles sabem muito bem que só os oprimidos, como classe social, proibida de dizer a sua palavra, podem chegar a ser utópicos, proféticos e esperançosos, na medida em que o seu futuro não é mera repetição reformada do seu presente. O seu futuro é a concretização da sua libertação, sem a qual não lhes é possível ser. Só eles têm condições de denunciar a “ordem” que lhes esmaga e, na ação de transformação desta “ordem”, anunciar um mundo novo que deve ser refeito constantemente (FREIRE, 1978, p. 21-22).

Nesta afirmação, o autor deixa claro a centralidade dos oprimidos como a única força revolucionária capaz de transformar a “ordem” que lhes esmaga, anunciando o mundo novo. Esta concepção também está muito presente no horizonte da reflexão teológica latino-americana da libertação.

Que traços da pedagogia de Paulo Freire podem ser reconhecidos na THdL de João Batista Libanio?

1.3 Alguns traços decisivos da pedagogia de Paulo Freire na THdL de João Batista Libanio

Pretende-se aqui tão somente recolher e explicitar os traços mais marcantes da pedagogia libertadora freireana que foram sendo reconhecidos na práxis educativa heurística de João Batista Libanio ao longo da pesquisa.¹⁶⁷ Este esforço hermenêutico contribuirá indutivamente para se perceber, com mais robustez, o sentido da THdL libaniana como fonte de elaboração de autêntico MPHL, bem como para melhor avaliar a fecundidade das intuições brotadas e que foram sendo agigantadas e fortalecidas ao longo da pesquisa. Para este ponto da pesquisa, utilizar-se-á predominantemente do método hermenêutico heurístico. Isso significa que evitar-se-ão citações tanto de Libanio, pois na segunda parte da pesquisa já se explicitaram tanto as características da THdL, quanto as características básicas da pedagogia freireana.

Um primeiro traço bem característico da pedagogia freireana que está fortemente presente na práxis educativa de João Batista Libanio é o do reconhecimento da centralidade da pessoa do aluno-orientando ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem. Como Freire, Libanio reconhecia, de fato, o aluno-orientando como sujeito aprendente ou cognoscente. Desse modo, os procedimentos pedagógicos eram pensados fundamentalmente tendo como pressuposto determinante a centralidade e a liberdade-responsabilidade do aprendiz enquanto sujeito em desenvolvimento intelectual. Tal concepção exige que o professor-orientador assuma constante postura de escuta atenta em vista de conhecer a pessoa do aluno-orientando e as suas condições socioculturais. Além disso, que esteja ciente de seus limites enquanto condutor do processo de ensino-aprendizado. Não se trata de um simples impedir que o conteúdo a ser transmitido-ensinado, por mais importante que ele seja, volte ilusoriamente, de forma abstrata e pragmática, a ser concebido como o fator mais decisivo da dinâmica pedagógica. Além disso, não é fácil manter a postura concreta de renúncia a toda e qualquer ilusão de poder-dominação do educador sobre o educando, do professor sobre o aluno, do mestre sobre o discípulo. A força de persuasão e de convencimento e a arte da motivação são impulsionadas pelo professor-orientador muito mais pela sedução do testemunho, numa espécie de pedagogia da liberdade animada pela lógica do exemplo, do que pela tradicional postura de mestre detentor e portador do saber a ser transmitido. O professor-orientador, ao contrário, passa a apostar categoricamente na dinâmica de crescimento paulatino da consciência crítica-

¹⁶⁷ No livro Paulo Freire, uma biobibliografia, organizado por Moacir Gadotti, em sua quarta parte, intitulada Escritos sobre Paulo Freire, encontra-se curiosamente na lista dos livros um de João Bastista Libanio, com a seguinte descrição: “LIBANIO, João Batista. Formação da consciência crítica. Petrópolis: Vozes, 1980. Obra que enfoca os três modos (mágico, ingênuo e crítico) de se compreender a realidade a partir da pedagogia freireana”. Cf. GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire, uma biobibliografia**. op. cit., p. 348. A pesquisa não conseguiu alcançar o critério utilizado e corroborar a leitura feita do livro de Libanio, a ponto de se afirmar “a partir da pedagogia freireana”. Nos três volumes de *Formação da consciência crítica*, o 1º volume de 1978 e o 2º e 3º de 1979 (nenhum deles é de 1980), não se encontrou qualquer referência do autor a Paulo Freire, como se pode constatar em muitos de seus livros e artigos.

autocrítica do aluno-orientando, na emergência cada vez maior de sua responsabilidade intelectual e no despertar de sua criatividade epistêmica singular. O foco avaliativo debruça-se mais no processo histórico de desenvolvimento contínuo do que em resultados alcançados.

Um segundo traço bem forte do método Paulo Freire visível no jeito libaniano de pensar-fazer-ensinar teologia é o fato de considerar como fator relevante, da forma mais concreta possível, as condições socioculturais do sujeito aprendente levantadas no início do processo pedagógico. Pode-se considerar que se trata de um desdobramento consequente do traço anterior já descrito, mas cuja importância é singular no processo de ensino-aprendizagem. Não dá para se ter um procedimento pedagógico abstrato, pragmático e único para todos os alunos-orientandos. Esta postura pedagógica assumida exigirá, devido às condições socioculturais específicas do educando, adaptações criativas para cada sujeito aprendente. Para que isso se torne possível e venha se concretizar, exigirá-se do professor-orientador o compromisso e a previsão de maior dedicação ao tempo de escuta atenta, de diálogo e de discernimento para que se conheça a realidade concreta em que vive o educando, a sua mentalidade e as características de seu mundo sociocultural. O processo de ensino-aprendizagem não se realiza de forma ahistórica. Ao contrário, acontece sempre de forma encarnada em situações socioculturais concretas e singulares. Estas fazem parte de forma decisiva no processo educativo.

Um terceiro traço do pensamento de Paulo Freire muito marcante na práxis pedagógica de Libanio é a radical postura dialógica no início, no meio e no fim do processo de ensino-aprendizagem. A consciência de que tudo neste processo acontece necessariamente entre sujeitos aprendentes exige de ambos, educador e educando, professor e aluno, orientador e orientando, o árduo aprendizado da postura dialógica, o hábito da fraterna escuta interessada e o cultivo da cultura do encontro. Quem dialoga necessariamente estabelece limites para si, delimita o próprio poder e reconhece a parcialidade de seu ponto de vista na pretensão de abarcar a totalidade do conhecimento da realidade. Quem dialoga reconhece a igual dignidade, a legitimidade da autonomia do outro e a necessidade de ouvir e conhecer a singularidade do ponto de vista do outro como potencial fonte de enriquecimento. Trata-se de uma condição epistemológica básica e contundente, cuja concepção antropológica subjacente está muito presente no processo de ensino-aprendizagem encetado tanto por Freire quanto por Libanio. Ela é resultante da maturidade conquistada pelo cultivo da dialética crítica entre prática e teoria pedagógica, com mútuo enriquecimento da prática para a teoria e desta para aquela. O processo de ensino-aprendizagem, por ser dialógico, se torna bem mais exigente, pois, neste caso, somente uma ação pedagógica que verdadeiramente reconheça e promova a liberdade, a corresponsabilidade e a criatividade intelectuais de toda pessoa humana trará satisfação

antropológica, epistemológica e realização para o aluno e o professor, o educando e o educador, o orientando e o orientador.

Outro traço característico, o quarto, da pedagogia de Paulo Freire que se encontra de forma determinante no modo libaniano de pensar-fazer-ensinar teologia é a sua metodologia indutiva aberta concretizada pela arte de fazer e receber perguntas próprias de uma postura dialogal, seja as perguntas que o professor-orientador faz ao aluno-orientando, seja as que o próprio aluno-orientando ou o professor-orientador se faz e é chamado a explicitar na elaboração de todo e qualquer projeto de pesquisa e ao longo de sua efetivação. Entre as principais premissas que corroboram a importância desta metodologia indutiva algumas merecem destaque. Primeiro, quem formula uma pergunta de alguma maneira já possui uma resposta, ainda que incipiente e rudimentar. Esta explicitação contribui fundamentalmente para a percepção do fio condutor e clareza nos rumos e direção da pesquisa para quem a elabora ou simplesmente a lê e avalia. Em segundo lugar, a capacidade de fazer boas perguntas e respondê-las, e depois, desdobrar ou desmembrar tais perguntas em novas questões e novas respostas, aprofunda significativamente o nível do processo reflexivo, ampliando desse modo a capacidade crítica-autocrítica de problematizar intuições, hipóteses, descobertas e teses que vão surgindo ao longo do processo investigativo. Nesse sentido, ela desperta e aprofunda o nível de desenvolvimento da consciência crítica-autocrítica sem comprometer a historicidade e parcialidade de todo conhecimento humano. Possui, portanto, uma dimensão política, democrática e participativa, pois reconhece em cada pessoa um sujeito pensante. Em terceiro lugar, o método indutivo das perguntas e respostas responde melhor ao fato de que cada pesquisador, o aluno e o professor, o orientando e o orientador, ser sujeito no e do processo. Quem pergunta, por mais que tenha uma resposta prévia, interpela seus interlocutores e cultiva abertura para ouvir outras respostas, receber ou se fazer novas perguntas. Assim fica ainda mais explícita a dimensão sociopolítica dessa pedagogia.

Um quinto traço da pedagogia de Paulo Freire vivamente atuante na práxis educativa libaniana é o de visar à conquista paulatina da autonomia intelectual pelo aluno-orientando. Portanto, sua pedagogia não apenas é centrada na perspectiva do orientando, mas visa à sua autonomia intelectual crítica-autocrítica. Este é um traço de importância singular. O professor-orientador ao estimular, alimentar e educar para a autonomia do aluno-orientando, não retém para si e nem delimita os passos ou os horizontes do neófito. Ao contrário, além de alegrar-se com os voos próprios do aluno-orientando, quanto mais vigoroso, audacioso e sustentável criticamente em relação à qualidade das conquistas intelectuais do outro, mais recolhe-se e menos interferências faz, mesmo quando percebe que o aluno-orientando se afasta ou diverge

de suas perspectivas. O respeito e a humildade intelectuais diante das conquistas e ousadias reflexivas do sujeito aprendente são posturas fundamentais em um pedagogo progressista e libertador. Sua realização não está numa hermenêutica especular, no sentido de quem se olha no espelho e contempla a si mesmo ou o seu pensar no outro, mas numa hermenêutica crítica-autocrítica, dialógica e aberta para novos horizontes epistemológicos.

Na práxis pedagógica libaniana está muito presente a preocupação com a formação da consciência crítica-autocrítica a partir do lugar, da ótica e da opção pelos oprimidos, excluídos, vulneráveis e pobres. Daí a centralidade da categoria suspeita ou de “não ingenuidade” ao aproximar-se criticamente de qualquer realidade. Este seria um sexto traço bem característico do grande pedagogo pernambucano presente na ação educativa crítico-libertadora libaniana. Trata-se de uma incisiva chave de leitura preciosa sempre a oferecer critérios éticos de avaliação e de decisão. Na verdade, mais do que isso, o fato de se colocar no lugar do oprimido e, por opção, junto dele na luta contra a opressão, oferece uma perspectiva singular para uma orientação humanista fundamental em toda e qualquer pesquisa. Nesse sentido, não dá mais para fazer uma pesquisa sem levar em consideração e de forma contundente e peremptória o fato da desigualdade social, da opressão das classes dominantes, com sua lógica de manutenção dos privilégios de classe já consolidados e do engendramento criativo e sutil de novos mecanismos subliminares de dominação.

Reconhece-se ainda um sétimo traço de inegável influência freireana na pedagogia libertadora do teólogo mineiro. Trata-se de seu horizonte utópico esperançado. O que Paulo Freire denomina como “inédito-viável”, Libanio considera como “utopia e esperança cristã”, “busca de lucidez” ou “horizonte e reserva escatológica” para manter-se esperançado, otimista, paciente e de forma incansavelmente resiliente e firme ao longo de todo processo pedagógico histórico, seja diante dos momentos de fracasso ou de retrocesso, seja diante dos momentos de conquista ou de avanços. Nesse sentido, não há justificativa para o desânimo ou para se “jogar a toalha” e desistir. Importa, portanto, cultivar uma pedagogia do passo a passo, que alegra-se com cada pequena conquista sem qualquer euforia ou triunfalismo ingênuo de quem se julga já ter chegado à meta e, diante de cada pequeno recuo, avalia e retoma o caminho com renovado vigor e coragem. O método ver, julgar, agir, avaliar, celebrar e retomar talvez possa ser considerado uma expressão consagrada na caminhada da Igreja dos pobres dessa pedagogia histórico-libertadora e que vai muito além, indubitavelmente é claro, das contribuições pertinentes de Paulo Freire e João Batista Libanio.

Nota-se no conjunto das pedagogias freireana e libaniana concepções antropológicas e políticas muito semelhantes: o ser humano é ser de relações, vocacionado ao diálogo e à

liberdade de, enquanto sujeitos aprendentes, escrever a sua própria história. Para que tal potencial se desenvolva é necessária a construção política de uma sociedade democrática e participativa, que, ao reconhecer a igual dignidade cidadã de seus membros, promova uma educação libertadora, a justiça e a solidariedade inclusiva, criando mecanismos de combate aos privilégios de classe e de casta.

Há certamente muitos outros traços, mas estes sete bastam para o que aqui se pretende afirmar: o fato da influência de Paulo Freire na práxis educativa libaniana. Essa explicitação servirá de auxílio no desenvolvimento da hipótese a ser demonstrada: que a THdL libaniana contém, de fato, os elementos estruturantes que a elaboração de um pertinente MPHL que possam ser disponibilizados para alunos-orientandos e professores-orientadores dos diversos campos do conhecimento e não apenas ser utilizado no pensar-fazer-ensinar teologia.

Quais as contribuições da pedagogia de Edgar Morin para a educação, para a TdL e para a THdL?

Capítulo 2. Edgar Morin e o desafio da educação heurístico-libertadora

Edgar Morin é considerado por muitos como um dos precursores mais criativos ou mesmo o pai da teoria da complexidade. De qualquer forma, ele está entre os principais teóricos da nova epistemologia científica centrada no paradigma da transdisciplinaridade¹⁶⁸ e animada por uma dinâmica de pesquisa e de reflexão científica fundada na lógica dialogal intra-multi-inter-transdisciplinar. Uma lógica dialógica que permita, ainda que ciente de sua provisoriedade histórica, avançar da tensão dialética dos contrários – tese e antítese – para uma nova síntese. Difícil não reconhecer, hoje, a importância nos diversos campos do saber da interlocução com as propostas pedagógicas e epistemológicas deste pensador francês e de tantos outros que já comungam deste projeto de reforma do pensamento.

Este educador e pedagogo francês, filósofo da educação, antropólogo e sociólogo, renomado escritor, assessor e conferencista, que, por coincidência nasceu no mesmo ano que o grande pedagogo brasileiro Paulo Freire, no dia 8 de julho de 1921, ainda continua, apesar de seus 98 anos de vida, empenhado e comprometido com diversas atividades intelectuais, sobretudo as voltadas para o debate e divulgação do paradigma da complexidade e a postura

¹⁶⁸ Entre os grandes pensadores e pensadoras que defendem o novo paradigma estão: Akiko Santos, Basarab Nicolescu, Edgar Morin, Francisco Varela, Fritjof Capra, Hilton Japiassu, Hugo Assmann, Humberto Maturana, Ilya Prigogine, Isabelle Stengers, Maria Cândida Moraes, Maria F. de Mello, Pierre Weil, dentre muitos outros.

dialógica da transdisciplinaridade.¹⁶⁹ Morin atribui seu vigor intelectual a uma curiosidade incurável despertada desde a infância, levando-o a buscar múltipla formação acadêmica. Graduou-se em direito, história e geografia, com estudos e pesquisas em áreas diversas como ciências humanas, econômicas, políticas e sociais, cosmologia, filosofia, comunicação social, pedagogia e epistemologia.

Filho único de pais judeus fixados na França, Morin, mesmo se declarando ateu, se considera um judeu neomarrano.¹⁷⁰ Perdeu a mãe na iminência de completar 10 anos de idade. Desde então, passou a considerar a morte como dor, horror e segredo. Na infância e adolescência, ele recorda que se sentia sufocado pelo excesso de cuidados paternos para com ele, mas que, apesar disso, não lhe foi imposto quaisquer princípios nos processos educativos familiares. Ele reconhece que, devido a isso, pôde desenvolver a sua própria ética, influenciado apenas pelo ritmo das experiências vividas e, sobretudo, pelas múltiplas leituras que iam sendo feitas. Quanto à escola, o pensador francês considera que, infelizmente, nela somente aprendeu sobre a vida e a cultura de seu país. Todos os demais aprendizados foram sendo adquiridos por meio de uma caminhada autodidata.

Ainda jovem, a tragédia da Segunda Guerra Mundial interrompeu a dinâmica de seus estudos. Aos 20 anos, em 1941, tomou a decisão de se filiar ao partido comunista quando o percebeu como uma mediação de força política que poderia derrotar o nazismo e, de fato, nele atuou por dez anos. Nessa época, Morin conheceu Viollete Chapellaubeau, com quem se casou no período final da Grande Guerra e com quem teve duas filhas. O codinome Morin foi adotado quando serviu como tenente das forças combatentes francesas. Participou ativamente do movimento de resistência à ocupação nazista. Afastou-se, depois, dos ideais stalinistas que passaram a dominar o partido comunista e, por questioná-los, dele foi expulso. Depois do fim da Segunda Guerra Mundial continuou seus estudos. Em 1960, aos 39 anos, juntamente com os

¹⁶⁹ Ano que vem celebrar-se-á o centenário do nascimento de Edgar Morin (08/07/1921-08/07/2021).

¹⁷⁰ Segundo Antonio Lopes Carlos Petean, estudioso da obra de Morin, o termo neomarrano ou pós-marrano designa aquele que está além do judaísmo e do cristianismo, tal como Montaigne, Spinoza, Cervantes, Marx, Freud e Einstein. Cf. PETEAN, Antônio Lopes Carlos. **Ensaio sobre a barbárie no pensamento de Edgar Morin**. Jundiaí: Paco editorial, 2015, p. 12. Nota-se que o termo neomarrano é complexo. Segundo a wikipedia, “*B’nei anussim*” (em português, “filhos dos forçados”), designa os descendentes de judeus convertidos à força (“*anusim*”) ou marrano (que provém de “*mar anus*”, e que significa pessoa convertida à força), expressão hebraica genérica ou conceito historiográfico que se refere aos judeus convertidos à força ao cristianismo (cristãos novos) dos reinos cristãos da Península Ibérica (hoje Portugal e Espanha) que “judaizavam”, ou seja, que resilientes continuavam a observar ainda que clandestinamente seus antigos costumes e sua religião anterior, o judaísmo. Desse modo, são considerados *B’nei anussim* ou marranos os descendentes por linhagem materna ininterrupta dos judeus, sempre casando entre si, sefarditas, portugueses e espanhóis, que foram obrigados a abandonar a lei judaica e a converterem-se ao cristianismo, contra a sua vontade, para escapar às perseguições movidas pela Inquisição católica. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Marrano>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

amigos Geoges Friedmann e Roland Barthes, participa da fundação do *Centre d'études des communications de masse* – CECMAS, objetivando concretizar uma abordagem transdisciplinar sobre o tema. Segundo alcançou esta pesquisa, o CECMAS deu origem à *École des hautes études en sciences sociales* – EHESS. Além disso, juntamente com outros intelectuais, Morin ajudou a fundar duas revistas, a *Arguments*, que teve relativamente curta duração, de 1957 a 1963, e a *Communications*. Em 1970, foi nomeado diretor de pesquisa do *Centre national de la recherche scientifique* – CNRS, onde ainda hoje é pesquisador emérito. Por dezesseis anos foi um dos diretores do *Centre d'études transdisciplinaires*, na EHESS.

Descobriu-se firmemente ao longo desta pesquisa, não ser uma empreitada qualquer, o dispor-se a trilhar os caminhos íngremes de Introdução ao pensamento complexo. Além disso, tendo em mente a imagem da “alegoria da caverna” de Platão, não dá para empreendê-la e, depois, voltar e continuar do mesmo jeito. Importa dizer que tal expedição, afetou positivamente e de muitos modos o cultivo da vida intelectual de João Batista Libanio, sobremaneira a sua práxis pedagógica.

As origens da teoria da complexidade de Edgar Morin estão situadas nos anos 70 e seu desenvolvimento maiúsculo a partir dos anos 80: a obra paradigmática de Morin, *O método*, publicada em seis volumes, começou a ser escrita em 1970 e somente foi concluída em 2004. Libanio, mesmo sendo um leitor voraz, antenado com a produção intelectual contemporânea ocidental, e dedicar-se com esmero às lides da vida intelectual, pelo que esta pesquisa constatou, somente se abriu ao novo paradigma na iminência da virada do milênio.¹⁷¹ Isso se deu, ao que parece, depois das críticas prospectivas de Hugo Assmann à epistemologia da teologia, no Congresso Internacional da SOTER de 1999, em Cachoeira do Campo, Minas Gerais, com o tema: “*Mysterium Creationis* – Um olhar interdisciplinar sobre o Universo” (SUSIN, 1999).

No I Congresso mundial de transdisciplinaridade, em 1994, Basarab Nicolescu, Edgar Morin e Lima de Freitas, redigem a famosa Carta da Transdisciplinaridade.¹⁷² Nesta Carta aberta, os redatores citados, os participantes do evento que a aprovaram e todos os que se tornaram signatários posteriormente, consideram que “a proliferação de tantas disciplinas

¹⁷¹ Para Paulo Agostinho Nogueira Baptista, é bem provável que esta mudança tenha acontecido antes, mas demora um pouco para isso aparecer publicado. Certamente, o acesso de Libanio a Edgar Morin veio através da leitura de Leonardo Boff, que fez a mudança para o paradigma ecológico em torno de 1990/1993 (palestras e artigos/livro) e em 1994, com o livro "Nova era: a civilização planetária", no qual cita diversas obras de Edgar Morin. Hugo Assmann, em "Reencantar a Educação" (1998), que certamente também foi lido por Libanio, Edgar Morin aparece citado diversas vezes. Para aprofundar a mudança de paradigma em Leonardo Boff, sugerimos: BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Libertação e ecologia. A teologia teoantropocósmica de Leonardo Boff. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 121-207.

¹⁷² Para conhecer o conteúdo da importante Carta da Transdisciplinaridade na íntegra. Disponível em: <<http://caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/carta.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2020.

conduz a um crescimento exponencial do saber”, de forma a “tornar impossível uma visão global do ser humano”. Avaliam, então, que “somente uma inteligência que leve em consideração a dimensão planetária dos conflitos atuais poderá enfrentar a complexidade do nosso mundo e o desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual de nossa espécie”. Diante disso, asseveram que “a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante, que só obedece à lógica assustadora da eficácia pela eficácia”, pois atualmente há uma ruptura “entre um saber cada vez mais acumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido” e isso favorece facilmente a “ascensão de um novo obscurantismo cujas consequências, no plano individual e social, são incalculáveis”. Como se não bastasse, consideram que o atual “crescimento dos saberes, sem precedente na história, aumenta a desigualdade entre aqueles que os possuem e os que deles estão desprovidos”. Isso provoca “desigualdades crescentes no seio dos povos e entre as nações do nosso planeta”. Diante deste grave e trágico cenário da crise epistemológica contemporânea, com todos os seus lastros e efeitos culturais, sociais e ambientais, os redatores propõem 14 artigos nos quais sintetizam a visão e a proposta transdisciplinar. A Carta explicita, de forma clara, as implicações e as pretensões do paradigma epistemológico do pensamento complexo transdisciplinar. Por isso, optou-se por transcrever no texto desta pesquisa o conteúdo, quase na íntegra, dos 14 artigos da Carta. Esse procedimento dá acesso imediato ao projeto pedagógico de Edgar Morin. Confira:

1. Toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, é incompatível com a visão transdisciplinar;
2. Toda tentativa de reduzir a realidade a um só nível, regido por uma lógica única, é igualmente incompatível com a visão transdisciplinar;
3. A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si. A transdisciplinaridade procura a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa;
4. A pedra angular da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de definição e de objetividade;
5. A visão transdisciplinar é resolutamente aberta à medida que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior;
6. Com relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Ela não exclui a existência de um horizonte transhistórico;
7. A transdisciplinaridade não é uma nova religião, filosofia, metafísica ou uma nova ciência da ciência;
8. A dignidade do ser humano também é de ordem cósmica e planetária. O aparecimento do ser humano na Terra é uma das etapas da história do Universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas, a título de habitante da Terra, ele é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento pelo direito internacional da dupla cidadania, a de pertencer a uma nação e à Terra – constitui um dos objetivos da pesquisa transdisciplinar;
9. A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos, religiões e temas afins e os respeitam em um espírito transdisciplinar;
10. Não existe lugar cultural privilegiado de onde se possa julgar as outras culturas. A abordagem transdisciplinar é, ela própria, transcultural;
11. Uma educação autêntica

não pode privilegiar abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento; 12. A elaboração de uma economia transdisciplinar está baseada no postulado de que a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso; 13. A ética transdisciplinar recusa toda e qualquer atitude que se negue ao diálogo e à discussão, qualquer que seja a sua origem – de ordem ideológica, cientificista, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber compartilhado deve levar a uma compreensão compartilhada, baseado no respeito absoluto às alteridades unidas pela vida comum numa só e mesma Terra; 14. Rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinares. O rigor na argumentação que leva em conta todos os dados é a melhor barreira em relação aos possíveis desvios. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas.

Trata-se, portanto, de ousado e abrangente projeto de reforma do pensamento, que pretende mobilizar, religar e dialogar com os diversos saberes entre si para que juntos, enquanto humanidade, se enfrentem e superem a aguda crise civilizacional na qual todos estão mergulhados. Este instigante projeto de religação entre os saberes e de profunda reforma da educação para o século XXI – que preconiza a superação da fragmentação do conhecimento por uma perspectiva dialógica complexa transdisciplinar imperativa e uma educação criativa capaz de formar cidadãos planetários, solidários e éticos, aptos a enfrentar as questões fundamentais do contexto atual – não somente conferiu renome internacional e, no final do século XX, o reconhecimento da Unesco a Edgar Morin, mas também o colocou entre os grandes pensadores e interlocutores da contemporaneidade.

Diante desse novo cenário planetário, o sociólogo, filósofo e pedagogo francês discerniu de forma crescente e envolvente que a maior urgência, no campo das ideias e, portanto, da educação não seria o da mera revisão programática dos métodos, dos conteúdos, das doutrinas, mas o da elaboração de outra concepção possível de conhecimento. É nesse sentido que, no lugar das especializações, das simplificações cartesianas e positivistas, da fragmentação de saberes, ele propõe o conceito, o paradigma, a teoria da complexidade.

Em sua obra monumental, “O método” – composta em seis volumes (I - A natureza da natureza, de 1977; II - A vida da vida, de 1980; III - O conhecimento do conhecimento, de 1986; IV - As ideias: habitat, vida, costumes, organização, de 1991; V - A humanidade da humanidade, de 2001; VI - A ética, de 2004) –, Morin coloca as bases filosóficas e epistemológicas, além de sistematizar de forma aberta, radicalmente dialogal e pedagogicamente transdisciplinar, seu intrépido e pretencioso projeto de reforma do pensamento. Atualmente, o projeto moriniano é mundialmente reconhecido como instrumento decisivo e mesmo obrigatório de interlocução e discussão sobre educação no século XXI. Além

disso, esta obra é reconhecida, por muitos intelectuais, entre as maiores obras de epistemologia disponível.

A primeira obra de Edgar Morin na qual expressa sua percepção de que algo grave se perdeu no processo de ensino-aprendizado sobre o ser humano e que é necessário assumir um projeto de reforma do pensamento, data de 1973, “O paradigma perdido: a natureza humana”. Nela o autor denuncia que, diante de tamanha fragmentação do conhecimento, perdeu-se a capacidade de engendramos uma visão integral do ser humano e propõe uma profunda transformação epistemológica por questionar o fechamento ideológico e paradigmático das diversas ciências. Nesta obra, Morin apresenta uma alternativa à concepção de paradigma encontrada em Thomas Kuhn (1922-1996). Este físico e epistemólogo estadunidense desenvolveu importantes pesquisas sobre a evolução histórica do pensamento científico. Seu pensamento forjou reconhecido marco teórico para as pesquisas sobre a produção de conhecimento científico. Segundo Kuhn, a ciência não se desenvolve por progressivo acúmulo de novos conhecimentos, mas é resultante de uma complexa relação de “subordinação” existente entre a seleção e a rejeição de dados a partir de um paradigma vigente. Ele concebe paradigma como “as realizações científicas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1998, p. 13). Assim, o fazer científico e, por consequência, o próprio conhecimento produzido acabam sendo condicionados pela adoção de determinado paradigma. Sendo “um conjunto de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação” (KUHN, 1998, p. 67), o paradigma forma uma “estrutura mental” coletiva no grupo de indivíduos que integram determinada comunidade científica. Esta estrutura passa a organizar a realidade e os fenômenos analisados. Na compreensão kuhniana, o paradigma “é aquilo que os membros de uma comunidade compartilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que compartilham um paradigma” (KUHN, 1998, p. 219).

Já Edgar Morin apresenta outra compreensão de paradigma. Para ele, trata-se de um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou de disjunção entre alguns conceitos mestres. Esta relação é tão intensa e decisiva que “determina o curso de todas as teorias, de todos os discursos que o paradigma controla” (MORIN, 1996, p. 31). Sublinha que a aceitação dos princípios lógicos do paradigma vigente geralmente não é consciente, pois o “paradigma é invisível para quem sofre os seus efeitos”. No entanto, “é o que há de mais poderoso sobre as suas ideias” (MORIN, 1996, p. 31). Para ele, “o paradigma institui as relações primordiais que constituem os axiomas, determinam os conceitos, comandam os discursos e/ou teorias”

(MORIN, 1991, p. 190). Portanto, o paradigma “desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia”. E mesmo sendo “inconsciente”, o paradigma “irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente”. Em outras palavras, para ele “o paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias. Organiza a organização deles e gera a geração ou a regeneração” (MORIN, 2001, p. 26).

Edgar Morin escreveu muitos outros livros sobre os desdobramentos e as implicações deste projeto pedagógico alicerçado no paradigma da complexidade: “As grandes questões de nosso tempo”, de 1981; “Ciência com consciência”, de 1982; “Introdução ao pensamento complexo”, de 1990; “A cabeça bem feita: reformar a reforma, reformar o pensamento”, de 1999; “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, de 2000; “Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana” (escrito com Emilio-Roger Ciurana e Raúl Domingo Motta), de 2003; “Ensinar a viver. Manifesto para mudar a educação”, de 2014.

Segundo Edgar Morin, em relação a questões complexas que as sociedades contemporâneas estão a se debruçar, somente abordagens de caráter inter-multi-transdisciplinar poderiam produzir análises satisfatórias. De forma incisiva, no final do anexo 1 de seu livro “A cabeça bem feita: reformar a reforma, reformar o pensamento”, intitulado inter-poli-transdisciplinaridade, ele afirmar:

Afinal, de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas? Deve-se pensar também que o que está além da disciplina é necessário à disciplina para que não seja automatizada e esterilizada; o que nos remete a um imperativo cognitivo, já formulado há três séculos por Blaise Pascal, que justifica as disciplinas e conserva, ao mesmo tempo, um ponto de vista metadisciplinar: “Uma vez que todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas estão presas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente as partes.” De alguma forma, ele convidava a um conhecimento em movimento, a um conhecimento em vaivém, que progride indo das partes ao todo e do todo às partes; o que é nossa ambição comum. (MORIN, 1999, p. 116).

Eis o desafio da religação dos saberes, de um novo paradigma epistemológico que ele denomina como “pensamento complexo” capaz de um “conhecimento em movimento”, um “conhecimento em vaivém”. Desse modo, no livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Morin apresenta e desenvolve o que ele mesmo chama de “inspirações para o educador” ou os “saberes necessários” para se concretizar boas práticas educativas: 1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2. Os princípios do conhecimento pertinente; 3.

Ensinar a condição humana; 4. Ensinar a identidade terrena; 5. Enfrentar as incertezas; 6. Ensinar a compreensão; 7. A ética do gênero humano. Como se pode notar, trata-se de eixos, caminhos e horizontes que se descortinam para quem está comprometido com o pensar-fazer-ensinar diante dos desafios e urgências da contemporaneidade.

Segundo Jorge Werthein, na época representante da UNESCO no Brasil e coordenador do Programa UNESCO/ Mercosul, na apresentação do livro de Edgar Morin, “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, quando, em 1998, a Unesco editou o relatório da Comissão internacional sobre educação para o século XXI, elaborado por Jacques Delors, “Educação: um tesouro a descobrir”, “as teses desse importante documento foram acolhidas com entusiasmo pela comunidade educacional brasileira” e passaram a integrar, de certa forma, os eixos norteadores ou suleadores da sua política educacional.¹⁷³ Segundo o relatório organizado por Jacques Delors, são quatro os pilares estruturantes que devem nortear ou sulear a educação contemporânea: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer. Estes pilares juntos “constituem aprendizagens indispensáveis que devem ser perseguidas de forma permanente pela política educacional de todos os países”, afirma Jorge Werthein.

Como se caracteriza o projeto pedagógico de Edgar Morin? Quais as contribuições da pedagogia de Edgar Morin para a educação?

2.1 Aproximação à pedagogia de Edgar Morin

Um dos caminhos privilegiados para aproximar-se do projeto pedagógico de Edgar Morin é o de ter presente a crescente percepção do esgotamento do paradigma científico moderno. Paradigma fundado no método cartesiano simplificador e fragmentador da complexidade da realidade e geralmente marcado pelo positivismo lógico cientificista, pela razão analítica e estruturalista e por um racionalismo técnico instrumental. Este se desenvolveu de forma exponencial e se tornou hegemônico nos séculos XIX e XX. A lógica interna, que o impulsiona, busca isolar e separar o objeto de estudo de seu contexto complexo, fragmenta a realidade em partes para favorecer a análise minuciosa e a dissecação de cada objeto. Isso possibilita ampla acumulação de conhecimentos, mas compartimentados; a transformação do

¹⁷³ Este relatório, por sua importância, levou a UNESCO a traduzi-lo nas diversas línguas para que chegasse ao máximo de países, governos, escolas, pessoas. Cf.: DELORS, Jacques (org.). **Educação**. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/ UNESCO/ MEC, 1998.

conhecimento em tecnologias, mas nem sempre sustentáveis ou eticamente legítimas e responsáveis; a forte tendência a hiperespecialização dos pesquisadores, dando a estes cada vez mais segurança e certezas em seus procedimentos, mas, quase sempre, os tornando “cegos, inconscientes e irresponsáveis” diante das implicações e consequências provocadas pelos conhecimentos produzidos. Isso porque

os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmbito da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas. Daí o sentido da segunda parte da frase de Eliot: “Onde está o conhecimento que perdemos na informação? Onde está a sabedoria que perdemos em nosso conhecimento?”. (MORIN, 1999, p. 17).

Explicita-se desse modo a gravidade da crise epocal na qual estamos todos mergulhados: ondas tsunâmicas crescentes de informação e de avanços tecnológicos, não nos fazem mais conscientes, sábios e responsáveis, nem nos fazem acender ao bem viver e conviver. Esta crise gerada e agigantada pela lógica impulsionada pelo paradigma cartesiano moderno, observa o pedagogo e filósofo da educação francês, nos faz perceber, com crescente lucidez, que:

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. Em tal situação, tornam-se invisíveis: os conjuntos complexos; as interações e retroações entre partes e todo; as entidades multidimensionais, os problemas essenciais. De fato, a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Além disso, os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário. Ao mesmo tempo, o retalhamento das disciplinas torna impossível aprender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. (MORIN, 1999, p. 13-14).

A percepção desta inadequação cresce à medida que se compreende que a hiperespecialização do conhecimento é uma postura intelectual que tende a se fechar em si mesma “sem permitir a sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte” (MORIN, 1999, p. 13). Consequentemente, cresce também a necessidade imperativa de mudança nos processos de ensino-aprendizagem, quando se percebe que há, de fato, complexidade,

quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo e o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária,

nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade. (MORIN, 1999, p. 14).

A pedagogia moriniana, desse modo, pode ser compreendida fundamentalmente como a busca de “romper o velho dogma reducionista de explicação pelo elementar” e recuperar o “paradigma perdido” (MORIN, 1973) da “visão sistêmica” (MORIN, 1999, p. 27), um caminho educativo que concretize autêntica “introdução ao pensamento complexo” (MORIN, 1990) e que seja capaz de prover uma reforma paradigmática do ensino-aprendizagem e não apenas programática. Em suas pesquisas, análises e reflexões filosóficas sobre o ser humano e as dinâmicas do aprender a aprender e do aprender a pensar e a fazer, Edgar Morin percebeu que a inteligência que só sabe separar, “fragmentar o complexo do mundo em pedaços separados e compartimentados”, “fracionar os problemas”, “unidimensionalizar o multidimensional”, torna-se “cega, inconsciente e irresponsável”, pois, acaba por atrofiar as possibilidades de compreensão, de reflexão, de julgamento corretivo, de visão a longo prazo e de abordar eticamente os graves problemas planetários (MORIN, 1999, 14-15).

O objetivo primário de sua pedagogia é criar um processo de ensino-aprendizagem capaz de fomentar as aptidões naturais da mente humana “para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos”, pois “o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (MORIN, 1999, p. 15). Um processo de ensino-aprendizagem capaz de produzir um tipo de conhecimento que organiza um saber anteriormente disperso e compartimentado” (MORIN, 1999, p. 35). O que anima o seu projeto de reforma do pensamento é

pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada. (MORIN, 1999, p. 16).

Por causa desta percepção, entre os desafios que se propõe a pedagogia moriniana está o de superar o divórcio entre a cultura das humanidades e a cultura científica, onde, a primeira é compreendida como “cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos”, e a segunda é compreendida como a que por ser “bem diferente, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência”. Superar porque, enquanto separadas, a primeira “tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida, que deveria

alimentar suas grandes interrogações” e a segunda, “privada da reflexão sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca” (MORIN, 1999, p. 17-18).¹⁷⁴

A pedagogia Moriniana está presente na TdL? Que contribuições a pedagogia de Edgar Morin deu para a TdL?

2.2 A pedagogia de Edgar Morin e a TdL

A teologia, como aconteceu com outras áreas de conhecimento, foi profundamente impactada pela crise do paradigma epistemológico cartesiano moderno, com sua tendência à hiperespecialização e fragmentação do saber. Crise agravada pela longa postura eclesial de fechamento em si mesma, considerando como inimigo tudo o que fosse tido como moderno e contemporâneo. Qualquer teologia moderna, liberal ou nova (*nouvelle théologie*) era colocada sob suspeita. No entanto, a crise epistemológica no pensar-fazer-ensinar teologia e a aguda necessidade de mudança foi sendo percebida, de forma crescente, como realidade incontornável de ser enfrentada a partir da segunda metade do século XX.¹⁷⁵ Na primeira parte desta pesquisa, no capítulo 2, recuperaram-se, de modo sintético, os diversos movimentos que antecederam e que, de certo modo, provocaram a necessidade de um Concílio.

Importa dizer que, no caso do cristianismo católico, sua postura de abertura dialogal para com a modernidade e seus pressupostos, foi reconhecida e oficializada tardiamente somente com o Concílio Vaticano II (1962-1965), quando os sinais de esgotamento do paradigma moderno já eram captados por muitos intelectuais nas diversas áreas de conhecimento. Na América Latina – esse Continente historicamente tão marcado pela violência dos conquistadores e, desde o sistema das capitânicas hereditárias, da desigualdade social,

¹⁷⁴ O teólogo Carlos Cunha em sua tese de doutorado, no primeiro capítulo, intitulado O pensamento complexo-transdisciplinar, descreve a profundidade e as características da grave crise epistemológica contemporânea, demonstra a imperativa necessidade de mudança de paradigma e analisa as possibilidades do pensamento complexo-transdisciplinar como via de superação da crise. Cf. CUNHA, Carlos. **O contributo do método da correlação de Paul Tillich à epistemologia da teologia pública no Brasil no contexto do pensamento complexo e transdisciplinar**. 2015. Tese (Doutorado). Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE, Belo Horizonte, 2015.

¹⁷⁵ A pesquisa de doutorado de Libanio na PUG de Roma baseia-se na percepção da crise no processo de pensar-fazer-ensinar eclesial, da filosofia e, sobretudo, da teologia. Crise percebida junto aos estudantes que ele acompanhava durante os anos do Concílio Vaticano II. Na primeira parte, o autor recolhe e analisa as críticas percebidas e, na segunda parte, recolhe e analisa as propostas de renovação, sendo que, no último capítulo desta parte, apresenta sugestões para outra estruturação do currículo e de profunda renovação da metodologia de ensino. Cf. LIBANIO, João Batista. **Estudos teológicos**. Análise crítica, renovação, perspectivas. op. cit.

agigantada de forma crescente pelo poder das elites econômicas, tanto na dinâmica da política, quanto na da sociedade, pela lógica da dependência externa em relação a determinados países do primeiro mundo e da exploração dos mais pobres e excluídos da cidadania –, o processo de recepção do Concílio assumiu características singulares devido à emergência de uma reflexão teológica que deu visibilidade ao reverso da história, ao clamor que sobe do submundo dos pobres, dos porões da humanidade excluída e invisibilizada.

O que foi consignado nas Conferência de Medellín, em 1968, e de Puebla, em 1979, legitimou no horizonte eclesial a opção pelos pobres, a necessidade de se buscar uma educação libertadora, o rosto plural de uma Igreja dos pobres com seus movimentos populares, pastorais sociais e comunidades eclesiais de base – CEBs e também a emergência de uma reflexão teológica da práxis libertadora.

Enquanto em muitos países europeus, nos EUA, no Canadá e em alguns outros lugares, ao longo dos anos 60, 70 e 80, se constatavam e se discutiam a emergência e os impactos da pós-modernidade, da subjetividade, das novas tecnologias e necessidade da emergência de novas epistemologias etc., na América Latina o grito primal e os anseios eram por justiça social, respeito aos direitos humanos, um estado democrático de direito, a inclusão social dos empobrecidos, com acesso à moradia, ao saneamento básico, à terra, à saúde, à educação, ao trabalho digno, à segurança, ao lazer, à arte etc.

No entanto, a caminhada da TdL, enquanto teologia da práxis libertadora, que promovia, alimentava e sustentava a luta dos pobres e oprimidos, não foi linear. Ela foi percebendo paulatinamente além da crise socioeconômica e política, a crise civilizacional e os impactos da pós-modernidade com a emergência da subjetividade, com os anseios dos novos sujeitos e das minorias, a consciência ecológica, do pluralismo cultural e religioso etc. Junto com a emergência de uma diversidade de TdLs “genitivas” – TdL ameríndia; TdL negra, TdL feminista, TdL queer, TdL ecológica ou ecoteologia, TdL pluralista, dentre outras –, surge, sobretudo nos anos 90, a reflexão crítica candente incontornável sobre os novos paradigmas (DOS ANJOS, 1996; LIBANIO; MURAD, 1996, p. 285-333) e, de modo especial, da intra-multi-inter-transdisciplinaridade (SUSIN, 1999).

As obras de Edgar Morin, bem como as dos grandes teóricos da virada paradigmática, com seus diagnósticos e proposições de novos referenciais acadêmicos, percebida como mudança de época, se farão presentes como interlocutoras privilegiadas na reflexão teológica latino-americana.

A título de exemplo, percebe-se contribuição substantiva e significativa do pensamento de Edgar Morin na mudança de paradigma na teologia de Leonardo Boff no início dos anos 90.

Esta virada foi muito bem analisada por Paulo Agostinho N. Baptista em sua tese de doutorado (BAPTISTA, 2011, p. 121-207). Quando se tem presente os grandes temas que a reflexão ecoteológica de Leonardo Boff articula, não se pode deixar de reconhecer a presença e as relevantes contribuições advindas de uma interlocução dialogal, não exclusiva, com o pensamento moriniano, pelo menos nos seguintes pontos: a emergência da ecologia como expressão de um novo paradigma (L. BOFF, 1993; L. BOFF, 2015); a consciência ou a civilização planetária (L. BOFF, 1994); a concepção da Terra como Pátria-comum (L. BOFF, 1995b); a identidade e a responsabilidade humanas (L. BOFF, 2015); a concepção antropológica que une e mantém pólos contraditórios, tais como homo sapiens-sapiens e homo demens; anjo bom e satã; (L. BOFF, 2002; L. BOFF, 2008); a necessidade e a busca de um ethos mundial e uma ética planetária (L. BOFF, 2000; L. BOFF, 2002b); o desafio de uma educação libertadora em contexto de globalização (L. BOFF, 2002a), dentre outros.¹⁷⁶

O método de consultar os títulos e subtítulos, as notas de rodapé e, sobretudo, as referências bibliográficas confirmam tais percepções. O mesmo pode ser feito com a obra de outros grandes teólogos da libertação.

Que traços da pedagogia de Edgar Morin podem ser reconhecidos na THdL de João Batista Libanio?

2.3 Alguns traços da presença de Edgar Morin na THdL de João Batista Libanio

Quando se tem presente a práxis pedagógica histórica no pensar-fazer-ensinar teologia pastoral de Libanio e, de modo particular, ao conhecer de perto a estrutura, o conteúdo, os títulos e subtítulos, as notas de rodapé e a bibliografia utilizada nos seus dois livros pedagógicos – ambos publicados em 2001, “A arte de formar-se” e “Introdução à vida intelectual” – torna-se perceptível o quanto o teólogo mineiro estava fortemente sintonizado com o arrojado projeto moriniano de repensar os rumos da educação no século XXI e, simultaneamente, impactado pelas leituras que vinha fazendo da obra de Edgar Morin, particularmente, dos livros em que o

176 A leitura de dois artigos foi importante para ampliar a percepção da importância do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade na reflexão teológica, seja na TdL, seja na Teologia Pública. Cf. TAVARES, Sinivaldo. A complexidade como paradigma: desafios e possibilidades. In: TAVARES, Sinivaldo. **Teologia da criação: outro olhar – novas relações**. Vozes: Petrópolis, 2010, p. 37-56; CALDAS, Carlos. Desafios da teologia pública para a reflexão teológica na América Latina. In: **Revista de cultura teológica**. Ano XXIV, Nº 88, p.328-353, Jul/Dez, 2016.

pensador francês explicita a necessidade e as características de um novo paradigma, a partir do qual propõe repensar o pensamento, a produção de conhecimento e a práxis do ensino-aprendizagem.

Sem qualquer pretensão de análise meticulosa do legado libaniano, debruçou-se sobre sua produção a partir do final dos anos 90, na virada do milênio, marco histórico do encontro fecundo com pensamento complexo e o paradigma da transversalidade de Edgar Morin. Aqui pretende-se recolher e explicitar traços marcantes do pensamento moriniano e, sobretudo, de sua pedagogia dialógica intra-multi-inter-transdisciplinar que, ao longo da pesquisa, foram sendo percebidos e reconhecidos. Este esforço hermenêutico, tal como foi feito com Paulo Freire, contribuirá indutivamente para se perceber a importância de se concretizar leitura prospectiva da THdL libaniana e dela discernir ou elaborar um MPHL.

Um primeiro traço do pensamento, do paradigma e da pedagogia moriniana presente na práxis pedagógica de Libanio, situa-se no que Leonardo Boff, em artigo escrito em homenagem ao grande amigo que partira, caracterizou a práxis do pensar-fazer-ensinar teologia pastoral libaniano. Ele se tornou um mestre na “ars combinatória dos saberes das ciências com os saberes da teologia” (L. BOFF, 2014, p. 325). Isso faz com que a práxis teológica de Libanio possa ser reconhecida como complexa. Ele procurava confrontar os dados mais seguros das ciências com os dados da fé e da tradição teológica cristã em que estava situado. Para isso ele frequentava com assiduidade não somente os clássicos de sua tradição e a produção teológica contemporânea, mas também a produção e as múltiplas abordagens de outros saberes em relação às temáticas presentes nos debates da contemporaneidade. Libanio cultivou três grandes virtudes intelectuais: a de fazer análise hermenêutica dialética, a de fazer reflexão crítica e a de produzir sínteses heurísticas esquemáticas a partir da complexidade de dados que iam sendo recolhidos. Libanio não via muros ou contradições abissais entre os saberes, mas singularidades e possibilidades de ampliação dos horizontes de compreensão. Quando se analisam seus textos, percebe-se facilmente que ele não tinha qualquer receio intelectual de importar, com liberdade e respeito às particularidades, contribuições significativas de outros saberes, enquanto fontes de interpelação crítica no confronto específico e próprio do pensar-fazer-ensinar teológico pastoral.

Um segundo traço da pedagogia de Morin, de certa forma complementar ao primeiro acima descrito, é a capacidade de relacionar, articular, contextualizar, temporalizar e organizar em grandes eixos temáticos, numa trama ou rede complexa, os diversos conteúdos que iam sendo acessados pelas leituras e as informações que diariamente iam sendo recolhidas (LIBANIO, 2001a, p. 44-45). Utilizava para isso princípios organizadores heurísticos próprios

– Deus, Jesus Cristo, Espírito Santo, Trindade, ser humano, consciência, liberdade, subjetividade, juventude, razão, fé, revelação, Reino, criação, Igreja, Tradição, Vaticano II, pastoral, ministérios, papa, bispos, presbíteros, leigos, teologia, filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, história, literatura, indivíduo, família, sociedade, cultura, cultura urbana, tecnologia, mídias, religião, pluralismo, família, corpo, sexualidade, prazer, educação, vida intelectual, trabalho, política, economia, corrupção, desigualdade, exclusão, pobre, ética, teologia da libertação, modernidade, pós-modernidade, discernimento, diálogo, dialética, articulação, ecologia, cuidado, futuro, esperança etc. –, conseguindo concretizar articulações para formar uma “cabeça bem feita”, no sentido dado por Morin. Os conhecimentos que iam sendo acumulados eram organizados de forma heurística, contextualizada, crítica, significativa, relacional e sem perder a sua contribuição de continuamente retroalimentar a visão de conjunto e a reflexão sobre a vida, a pessoa, a sociedade, a política, o agir humano, o mundo, a fé e Deus... Libanio procurava suscitar e alimentar processo educativo que favorecesse o emergir de uma inteligência geral, capaz de articular dialeticamente e construir visão sistêmica e, assim, de organizar os conhecimentos fragmentados em um todo inteligível. No caso concreto da práxis do pensar-fazer-ensinar teologia de Libanio, a fonte de inspiração eclesial vinha da *Gaudium et spes*, ou seja, pensar de forma generalista o prosaico e o poético, os temas e problemas contemporâneos a luz da fé cristã e, simultaneamente, pensar o conteúdo da fé cristã diante dos impactos sofridos em seu peregrinar histórico, com postura dialogal e crítica e esperanças, para que a experiência da fé se tornasse ou continuasse a ser significativa na e para a cultura atual.

Um terceiro traço da pedagogia da intra-multi-inter-transdisciplinaridade moriniana muito presente no pensar-fazer-ensinar libaniano é o cultivo e a prática da postura de liberdade intelectual e de abertura dialogal seja para intercâmbio de métodos e procedimentos, seja para a troca de saberes, em vista de tornar o conhecimento realidade contextualizada e significativa, a serviço da vida e da libertação do ser humano de toda forma de opressão ou exclusão familiar, religiosa, cultural, social, política, econômica, moral... O modo libaniano de pensar-fazer-ensinar teologia pastoral, a sua THdL, com profundo respeito à especificidade de cada saber, não temia aproximar-se dos outros saberes e acolher conceitos, esquemas cognitivos, hipóteses, dados e resultados de pesquisas, dentre outras contribuições oriundas de outras ciências. O método ver-julgar-agir parece ter-lhe favorecido e legitimado maior desenvolvimento do cultivo desta postura de escuta e de abertura para outros saberes que contribuía de forma qualificada para ampliar a compreensão crítica de determinada realidade. Compreensão que era confrontada, iluminada e discernida à luz da Palavra de Deus e da tradição da fé cristã. Tudo

isso contribuía na busca dos caminhos mais fecundos para a práxis histórica e a coerência entre o conhecer, o pensar e o agir na Igreja, na academia e na sociedade.

Um quarto traço da pedagogia da transdisciplinaridade presente na práxis pedagógica libaniana encontra-se na acolhida da necessidade de superação de toda forma de pensamento fechado, pronto, acabado e definitivo. Isso afetou profundamente o seu modo de pensar-fazer-ensinar teologia depois da abertura ao pensamento complexo. Teologizar, para Libanio, é, acima de tudo, crer, dialogar e buscar lucidez, compartilhar! Na prática, significa dizer não às tentações ilusórias dos dogmatismos, que não prepara a pessoa humana para assumir historicamente a condição humana de seres situados no tempo e no espaço, curiosos, tateantes e buscadores de conhecimento, mas cuja vida histórica consiste em navegar num mar de incertezas, de probabilidades e respostas parciais e provisórias (LIBANIO, 2001a, p. 72-73). A fé cristã não significava, de modo algum, para ele, o fim das incertezas. Ao contrário, é um entregar-se na aventura da vida, confiante na promessa abraâmica de que não se caminha sozinho, na fé de Jesus que se entregou confiante no amor gratuito do Abbá querido e na revelação jesuânica de que a lucidez do amor vivido em comunidades de fé e partilha de vida é mais forte que o nevoeiro das incertezas e a escuridão da morte. A condição humana, portanto, revela os limites e a provisoriedade de todo conhecimento produzido. Não há lugar para qualquer forma de arrogância racionalista. Para o físico Marcelo Gleiser, em entrevista para o documentário “Eu Maior”, tudo o que a humanidade já produziu e acumulou em termos de conhecimento científico pode ser comparado a uma pequena ilha diante do oceano do desconhecido, e que quanto mais cresce a nossa ilha, maior fica a borda do desconhecido.

Um quinto traço do pensamento moriniano muito presente na práxis pedagógica libaniana situa-se no método das perguntas que visam a problematizar cada vez mais a realidade. Libanio ensinava a seus alunos-orientandos que “o segredo da arte de pensar consiste em saber fazer perguntas”, ou seja, “pensa quem sabe perguntar-se a si e à realidade”. Para ele, nada melhor do que estimular os alunos-orientandos “a fazer perguntas a si, às suas convicções, às suas evidências e ao mundo fechado que se lhes impõe”. Rompe-se, assim, com a tradição escolástica que apresentava as perguntas e as respostas prontas, feitas, fixas sem espaço para pensar. Libanio criou, de certa forma, todo um processo pedagógico que consistia “no jogo de levantar perguntas, buscar respostas e sobre elas continuar perguntando”. Não se trata da dúvida metódica cartesiana, mas de uma concepção pedagógica segundo a qual “a dúvida verdadeira brota da inteligência que percebe a complexidade da realidade e a pequenez de suas respostas” e por isso faz da dúvida uma companheira fiel na jornada da vida que é sempre cercada de incertezas (LIBANIO, 2001a, p. 49-50). Inspirava-se em Hugo Assmann, por quem foi

despertado para a importância do paradigma da transdisciplinaridade, “é preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes prefixados por uma pedagogia da pergunta; do melhoramento das perguntas e do acesamento de informações... por uma pedagogia da complexidade” (ASSMANN, 1998, p. 30). Libanio estava pedagogicamente convencido de que “as pessoas nunca sairão prontas de nenhuma etapa formativa, mas adquirirão a atitude formativa para conduzi-la até o fim de suas vidas” (LIBANIO, 2001a, p. 295).

Um sexto traço do pensar complexo de Edgar Morin na pedagogia do teólogo mineiro no formar um hábito mental capaz de captar a complexidade da realidade. Trata-se do desenvolver duas inteligências, a analítica e a sintética. Libanio concebia que pensar de forma complexa implicava aprender a analisar e sintetizar, ou seja, estimular a mente para fazer o momento de separar, com suas habilidades mentais de “separação, diferenciação, oposição, seleção, exclusão, acumulação, análise” e, simultaneamente, de unir, de um pensar inclusivo, “na percepção das implicações mútuas entre as ideias, nas relações inter-retro-para-frente”, com suas “operações mentais de ligação, conjunção, inclusão, implicação, síntese”. Desse modo, Libanio procurava criar o hábito mental em seus alunos-orientandos que favorecesse o “pensamento mais agudo, dialógico, aberto, capaz de compor onde parece impossível fazê-lo”, com percepção da complexidade da realidade (LIBANIO, 2001a, p. 63-66).

Um sétimo traço da pedagogia moriniana presente na práxis educativa libaniana é a aposta na postura de abertura equilibrada entre a crítica dialética e dialogal, sempre aprendiz, como caminho fecundo para o crescimento intelectual do aluno-orientando, mas também do professor-orientando. Quando se cultiva esta postura equilibrada, a pretensão ilusória e arrogante de possuir, unilateralmente, o conhecimento cabal da realidade perde sentido e espaço. Passa-se a valorizar muito mais o processo, a busca pessoal e coletiva e o contínuo caminhar em vista de aprofundamentos do que a pretensa segurança de se ter alcançado a meta, a verdade plena e só ter a ensinar ou a combater os erros ou mioprias alheias. Essa postura aberta, crítica e simultaneamente dialogal, provoca e promove outra concepção de identidade, não mais fixista, pronta, acabada e, portanto, inafetável diante das seduções de toda relação dialética e dialógica. Ao contrário, assume-se como identidade aprendiz consciente da própria dignidade e fundamentalmente aberta, aprendente e inconclusa. Esta postura alicerça uma práxis educativa mais leve e alegre, na qual se cultiva a escuta e a partilha, onde todos os envolvidos na roda de conversa, no diálogo, independente de ser professor-orientador ou aluno-orientando, ensinam e aprendem.

Que contribuições decisivas os métodos pedagógicos de Paulo Freire e de Edgar Morin oferecem para uma leitura prospectiva da THdL enquanto MPHL?

Capítulo 3 – Contribuições decisivas de Paulo Freire e Edgar Morin na caracterização do Método Pedagógico Heurístico Libertador

Como demonstramos na Segunda Parte da pesquisa, o pensar-fazer-ensinar teologia, de modo especial, o conjunto de procedimentos pedagógicos da práxis educativa libertadora de João Batista Libanio revela uma autêntica THdL. Aqui trata-se de demonstrar a hipótese deste pesquisador: que a práxis pedagógica teológico-pastoral de João Batista Libanio, caracterizada como Teologia heurística da Libertação, quando interpretada à luz de contribuições significativas de Paulo Freire e de Edgar Morin, nos dois processos de ensino-aprendizagem que impulsiona, o do aluno-orientando e o do professor-orientador, permite discernir pertinente e criativo MPHL.

A práxis pedagógica não deve ser compreendida como um programa pronto e acabado para ser seguido, como uma espécie de fórmula eficaz pragmática como se fosse uma receita tradicional para bem preparar determinada iguaria exótica. Toda práxis pedagógica pode ser vista como um itinerário de ensino-aprendizagem pelo qual se cultiva a vida intelectual com certos objetivos previamente estabelecidos e outros que nascem e vão sendo explicitados durante a jornada. Trata-se de uma relação de ensino-aprendizagem entre dois sujeitos aprendentes com funções distintas. Um que aprende na função de conduzir o processo e que carrega consigo as singularidades irrepetíveis das experiências vividas, estudadas e refletidas; a consciência de estar conduzindo sujeitos aprendentes vocacionados ao exercício da autonomia e da responsabilidade intelectuais e o desejo de ajudar para que o outro conquiste seus objetivos e a maturidade intelectual. Outro que aprende com cada passo do itinerário que se dispôs a percorrer, estando consciente de que é o sujeito de seu caminhar e confiante por não caminhar sozinho e que se alegra por encontrar disponível a experiência do condutor que se dispôs a orientá-lo no que precisar e a ser seu companheiro de jornada; com quem pode contar para trocar ideia, partilhar dúvidas, receios e angústias. Durante o percurso e o aprendizado mútuo, diante de dúvidas, equívocos e avaliações, acontecem revisões, correções e incursões de novos procedimentos para atender demandas específicas que surgem.

O método pedagógico é diferente de determinada pedagogia. Trata-se do resultado de muita reflexão crítica-autocrítica sobre as experiências concretas vividas na práxis pedagógica, praticada e teorizada, que, depois de muito discernimento é transformada em caminho a ser

proposto e seguido. Importa aqui ter presente o que foi refletido sobre método na introdução desta Terceira Parte da pesquisa.

Neste capítulo, para fazer a leitura prospectiva da THdL libaniana e dela elaborar e caracterizar um MPHL, utilizar-se-á tanto o método hermenêutico dialético-crítico quanto o método hermenêutico heurístico-libertador. Como nos dois primeiros capítulos da Terceira Parte da pesquisa explicitou-se, com fundamentação, a pedagogia de Paulo Freire e Edgar Morin, aqui, como se trata de discernir e interpretar contribuições desses autores para um MPHL, optou-se pela reflexão heurística do pesquisador, sem a necessidade de citações específicas das obras em que a pesquisa está fundamentada. Explicitar-se-á, na verdade, o que a THdL, interpretada à luz das pistas de Paulo Freire e Edgar Morin, leva o pesquisador a dizer diante do discernir ou elaborar um MPHL.

Ao se ter presente, a práxis pedagógica do pensar-fazer-ensinar libaniano, a sua THdL, que desafios emergem para dela discernir ou elaborar um MPHL amplo e irrestrito?

3.1 Desafios de uma leitura prospectiva da THdL de Libanio como MPHL

São muitos os desafios de se concretizar uma leitura prospectiva da THdL libaniana como MPHL. A seguir elencar-se-ão os desafios que foram sendo percebidos ao longo da pesquisa e que precisam ser considerados na concretização desta empreitada.

O primeiro desafio é o de sistematizar um conjunto complexo e variado de procedimentos pedagógicos utilizados na práxis pedagógica do pensar-fazer-ensinar teológico-pastoral do teólogo mineiro. No capítulo 4, da Segunda Parte da pesquisa, deparou-se com muitas dificuldades em mapear e agrupar os procedimentos a partir dos dois processos distintos e dialéticos que a THdL anima, formando assim um conjunto de procedimentos para o professor-orientador e outro para o aluno-orientando. Percebeu-se que um procedimento pode ser utilizado tanto por um quanto por outro. No final, o resultado trouxe a certeza da inexistência de muros de separação ante o reconhecimento de vasta zona de interseção entre os procedimentos utilizados por professores-orientadores e por alunos-orientandos.

O segundo desafio é o de se concretizar esta leitura prospectiva retirando da THdL todo e qualquer elemento específico do viés teológico. Isso para que, enquanto MPHL, possa ser utilizado em outras áreas de conhecimento. Isso porque nem sempre é fácil perceber em que medida e até onde determinado procedimento pedagógico possa, de fato, prescindir da vivência e do olhar da fé e, no caso de Libanio, do olhar específico da fé cristã. Ainda mais quando se

está ciente de pressupostos e motivações subliminares e inconfessadas presentes em cada opção de inclusão ou de exclusão. Este desafio está muito presente quando se reflete sobre o caráter científico singular da produção de conhecimento teológico. Não é tarefa simples, mas o pesquisador está convencido de que é possível perceber em que medida a fé é elemento circunstancial ou estruturante da THdL libaniana e que, mais do que isso, é possível e viável dela elaborar um MPHL. É o que se pretende demonstrar.

O terceiro desafio é o da superação das muitas suspeitas que outras áreas do conhecimento científico carregam em relação à teologia cristã por práticas históricas de interferência do magistério da Igreja Católica na dinâmica e nos resultados das pesquisas teológicas. Além disso, há também sérias críticas aos pressupostos da fé e à própria epistemologia utilizada no fazer-pensar-ensinar teologia. A teologia pública, acadêmica, a TdL e outras teologias, bem como a teologia enquanto disciplina presente e atuante no espaço universitário e no espectro da ciências da religião tem contribuído para avanços significativos na superação dessas suspeitas e também no reconhecimento científico dos conceitos, da epistemologia, dos procedimentos de pesquisa e da produção teológica.

Que contribuições de Paulo Freire e Edgar Morin são decisivas ao se pensar o MPHL?

3.2 Contribuições decisivas de Paulo Freire e Edgar Morin para o MPHL

Esses dois pedagogos, cada um ao seu modo, pela relevante influência exercida na evolução pedagógica THdL libaniana tem contribuições decisivas para se pensar um MPHL. Trata-se então agora de explicitar, sem qualquer pretensão de totalidade, estas contribuições percebidas como estruturantes para um MPHL e, tanto quanto possível, de uma forma direta e concreta.

Importa dizer que a atenção do pesquisador está voltada para se pensar um método pedagógico heurístico libertador específico para o uso em contexto acadêmico universitário, seja no nível da graduação, seja no da pós-graduação, em suas diversas áreas de conhecimento, de modo singular, para a da ciências da religião. A pretensão é aqui defini-lo, caracterizá-lo e de estruturar o dinamismo de sua práxis.

No entanto, fundamentando-se em concepção antropológica histórico-evolutiva, dialética e complexa, em educação com prática dialógica de liberdades aprendentes, o horizonte de possibilidades se agiganta. Pode-se pensar o MPHL como uma espécie de mediação universal concreta que possa ser adaptada e complementada, em vista de ser colocada a serviço

da práxis libertadora em níveis ou espaços distintos que promovem processos de ensino-aprendizagem, sala de aula, grupos de pesquisa, projetos com dinâmica dialógica intra-multi-inter-transdisciplinares.

Uma vez elaborado o MPHL, acredita-se que ele poderá ser pensado, com as devidas adaptações e complementações, para animar processos diversos de ensino-aprendizagem. Por exemplo, para o nível da educação infantil, infante-juvenil, o EJA, a EAD etc., como também em espaços fora do âmbito formal escolar, como por exemplo, na família, em ONGs¹⁷⁷, movimentos populares, comunidades de fé, comunidades tradicionais, pastorais sociais, associações, cooperativas, grupos diversos, sindicatos, partidos políticos etc.

Antes de tudo, é preciso primeiro concretizar a leitura prospectiva da THdL libaniana à luz das contribuições de Freire e Morin aqui assumida enquanto tese.

Quais as contribuições decisivas da práxis pedagógica de Paulo Freire?

3.2.1 Contribuições da práxis pedagógica de Paulo Freire

Uma primeira contribuição da pedagogia freireana para o MPHL é a da necessária renúncia às práticas de relações de poder assimétrico entre o professor-orientador e o aluno-orientando. A experiência mostra que quando o poder não é exercido de forma compartilhada em relações que se estabelecem entre sujeitos iguais em dignidade e diferentes apenas nas funções que exercem, além de provocar deturpações perversas, não suscita experiências de crescimento na consciência da dignidade, no senso de coletividade e na corresponsabilidade democrática e cidadã. O processo de ensino-aprendizado tem que primar-se como “prática de liberdade”, onde todos os envolvidos aprendem e tem vez e voz.

Uma segunda contribuição decisiva da pedagogia do educador pernambucano situa-se no nível das práticas pedagógicas que precisam ser pensadas e concebidas em vista de despertar, provocar crescimento e promover nos alunos-orientandos a conquista da autonomia de sujeitos pensantes, críticos e responsáveis. O MPHL precisa prever etapas e avaliação do crescimento dos alunos-orientandos na consciência de sua autonomia e responsabilidade intelectuais no contexto acadêmico, mas também nos outros âmbitos da vida em sociedade a partir de práticas de pesquisa estruturada e semi-estruturada, rodas de conversa, orientações personalizadas e em grupo. O professor-orientador precisa conhecer de perto, em certa medida, os processos

¹⁷⁷ Apensar de já consagrado, há uma tendência crescente atual em considerar o nome ONGs – Organizações não governamentais como inadequado por definir tais instituições pelo negativo “não governamentais” e, portanto, não expressar a sua verdadeira identidade civil. Muitos já preferem utilizar o nome OSC – Organizações da Sociedade Civil.

existenciais de seus alunos-orientandos. Daí a importância de se cultivar postura de escuta atenta dos seus alunos-orientandos. Não há práxis pedagógica heurístico-libertadora sem um mínimo de cumplicidade afetiva entre professor-orientador e aluno-orientando.

Uma terceira contribuição decisiva de Paulo Freire situa-se na forma mesma de se concretizar a dinâmica das práticas pedagógicas. Com a consciência de que o processo de ensino-aprendizagem acontece entre sujeitos aprendentes, a prática dialógica – não obstante todos os desafios, dificuldades e conflitos próprios da condição humana, e das imaturidades e ambiguidades humanas amplificadas por causa da realidade em que se vive, realidade de injustiça, de exclusões da mesa da cidadania, de violência e não democrática –, deve ser assumida pelo professor-orientador como uma grande aposta libertadora. Trata-se da dinâmica social mais propícia a favorecer o crescimento humano. Além disso, uma educação libertadora que não suscita, provoca e promove o crescimento humano no “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” não merece receber este nome.

Uma quarta contribuição decisiva da pedagogia de Freire para o MPHL encontra-se na necessidade de explicitação da dimensão sociopolítica de todo processo de ensino-aprendizagem. Esta é chamada a ser conscientizadora para leituras críticas da realidade em que se vive na unidade plural de seus diversos níveis: cultural, sociopolítico, econômico, ecológico, religioso... Nesse sentido, as práticas pedagógicas precisam ser pensadas também enquanto fonte de problematização e de engajamento corresponsável na construção coletiva, prosaica e poética, de “outra sociedade possível”. Pode-se pensar em ações afirmativas concretas, conhecer de perto e participação das lutas de movimentos populares, ONGs, participar de mutirões, rodas de conversa, campanhas emergenciais, abaixo-assinados, formas de contribuir na inclusão social de quem se encontra, de alguma forma, marginalizado.

Uma quinta contribuição decisiva situa-se na lógica das prioridades do MPHL. Um método pedagógico que se pretenda heurístico-libertador para uma realidade de profunda desigualdade e violenta exclusão social, precisa pensar formas de concretizar a opção pelos pobres, excluídos e oprimidos. Pode-se pensar, com os recursos próprios e a função específica de uma universidade, desde pesquisas voltadas para o mapeamento, conhecimento da realidade com suas demandas sociais, disponibilização de bibliografias básicas com leitura crítica da realidade das minorias e grupos mais vulneráveis, encontrar formas de dar visibilidade à cultura e aos valores dos socialmente invisibilizados, espaços qualificados de exercício da cidadania, linguagem e empoderamento social, aos destituídos de vez e voz no contexto em que se está inserido.

Quais as contribuições decisivas da práxis pedagógica de Edgar Morin?

3.2.2 Contribuições da práxis pedagógica de Edgar Morin

Uma primeira contribuição decisiva da pedagogia moriniana para o MPHL é a do ajudar no resgate de uma antropologia libertadora. É incontornável devolver o ser humano o que ele demonstra ter perdido: sua identidade terrestre maior. O MPHL precisa pensar formas de ajudar a situar novamente o ser humano em sua Pátria ou Casa comum. Ajudar a recuperar a sua identidade simultaneamente local – alguém situado no seio de uma cultura e de um povo em que vive e convive – e universal – alguém que é membro da humanidade, filho da Terra, vocacionado a dupla cidadania: nacional e planetária. Essa contribuição foi decisiva no pensar-fazer-ensinar teologia de Leonardo Boff. Hoje fala-se de ecoteologia. Ele também está presente em diversas áreas do saber com a emergência do paradigma ecológico.

Uma segunda contribuição decisiva da pedagogia do pensador francês situa-se na busca fundamental de superação da fragmentação do conhecimento provocada pelo paradigma cartesiano. A produção de conhecimento não pode continuar em compartimentos isolados e desconectados de sua responsabilidade em contribuir com a visão do todo. Apesar de todo projeto reflexivo assumido pela Unesco para se pensar a educação para o século XXI e do surgimento de ilhas de estudos sistêmicos, a grosso modo, a dinâmica da vida acadêmica universitária contemporânea está longe de empenhar-se com práticas que mudem a realidade de esquizofrenias epistemológicas. O MPHL precisa pensar formas concretas não só de fazer perceber os problemas criados pela hiperespecialização dos saberes, mas igualmente de suscitar, promover e alimentar formas de superação desta separação priorizando práticas que favoreçam a assimilação e concretização do pensamento complexo e a lógica dialogal e sistêmica e de projetos de pesquisa intra-multi-inter-transdisciplinares.

Uma terceira contribuição decisiva de Edgar Morin situa-se no projeto concreto de religação dos saberes e já vem sendo concretizada, com muitas iniciativas, em muitos lugares. O professor-orientador, ao organizar os procedimentos pedagógicos, pode dar visibilidade a projetos de pesquisa que já procuram concretizar a religação entre os saberes, pensar seminários de estudo de textos que explicitem, com seus alunos-orientandos, este projeto arrojado de religação dos saberes. Os alunos-orientandos que já estão sintonizados com as exigências de um novo paradigma, podem propor mundaças pedagógicas na dinâmica das aulas, dos projetos de pesquisa e dos grupos de estudo. Inclusive todos os envolvidos podem discutir o esgotamento do paradigma cartesiano e seus problemas e propor discussões e práticas que ajudem a concretizar e/ ou ampliar o cultivo de outra mentalidade intelectual, capaz de mudar a forma de

pensar-fazer-ensinar nas diversas ações educativas acadêmicas, na pesquisa, no ensino e na extensão, que acontecem no interior da universidade.

Uma quarta contribuição da pedagogia de Morin decisiva para o MPHL encontra-se na postura de abertura curiosa e dialógica crítica. Professores-orientadores, mas também alunos-orientandos perdem o temor e fazem aproximações com incursões cada vez mais recorrentes nas produções científicas de outras áreas de saber, assumindo explicitamente posturas dialógicas críticas, com coleta de dados, lógica de trocas, epistemologias mistas, intercâmbio de métodos e procedimentos. Essa postura pedagógica tende a transformar muros, antes tidos como intransponíveis, em pontes que favorecem mútuo trânsito e a elaboração de projetos de pesquisa com múltiplos enfoques. Já há muitas iniciativas em curso nesta direção. O MPHL precisa assumir essa contribuição importante e procurar criativamente potencializá-la.

Uma quinta contribuição decisiva da pedagogia de Edgar Morin e de muitos outros intelectuais que se deixaram convencer e abraçaram o novo paradigma da transdisciplinaridade, reúne numa grande teia todas as contribuições anteriores em vista de um projeto coletivo e complexo movido por uma dinâmica epistemológica simultaneamente intra-multi-inter-transdisciplinar. Significa reconhecer os limites, a parcialidade e a incompletude da condição humana em conhecer a totalidade da realidade. Não significa o fim das disciplinas, mas assumir a postura dialogal no interior de cada disciplina; uma postura dialogal que reconhece a legitimidade da pluralidade de disciplinas, cada qual com contribuições específicas para o todo; uma postura dialogal que preconiza a lógica da aproximação, das interfaces e do intercâmbio entre as diversas disciplinas; e uma postura que simultaneamente reconhece o limite de cada disciplina diante do todo, de aspectos estruturantes que perpassam transversalmente todas as disciplinas e de aspectos que escapam da percepção de todas as disciplinas. Isso significa assumir definitivamente a postura dialogal em todos os níveis da dinâmica de produção de conhecimento, religando todos os saberes em vista de melhor conhecer o ser humano, a Terra, a vida, o Universo e a ética das relações que acontecem entre eles.

Na percepção deste pesquisador, as contribuições de Paulo Freire e de Edgar Morin juntas potencializam a compreensão das possibilidades e limites da THdL de João Batista Libanio e encorajam a elaboração de um MPHL.

O que é o MPHL? Quais as suas características? Como pode ser colocado em prática?

3.3 Leitura prospectiva da THdL como MPHL: conceito, caracterização e práxis

Não é tarefa simples definir o que é complexo, supõe assumir margens de indeterminação e estar disposto a enfrentar incertezas, pois, como afirma Morin em imagem que afugenta todo dogmatismo fácil e impressiona: “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (MORIN, 2000, p. 86).

Tendo isso presente, pode-se afirmar que o MPHL é uma proposta concreta, moldada na olaria da práxis pedagógica do pensa-fazer-ensinar, refletida dialogicamente e moldada para ser vivida como um itinerário livremente assumido. Um itinerário que é acolhido como práxis libertadora, cujo objetivo maior é o de favorecer crescimento intelectual, ou seja, introduzir novos sujeitos aprendentes nas lides da vida intelectual, criando condições favoráveis para o cultivo e o contínuo autoaperfeiçoamento. Nesse sentido, a adesão ao MPHL, desde o ponto de partida, supõe a sua livre acolhida pelo professor-orientador e pelo aluno-orientando, e a concepção da vida intelectual como via privilegiada para um serviço qualificado à sociedade em que se vive, com seus processos históricos de libertação, desde os mais pobres. Trata-se de um método radicalmente aberta a integrar mudanças que vão sendo percebidas como necessárias e a fazer ajustes e adaptações, seja por causa da singularidade do aluno-orientando, seja por causa do contexto em que se vive. Seus procedimentos não são absolutos, ao contrário, são assumidos de forma crítica, refletida, podendo ser ressignificados, complementados, corrigidos, deixados de lado e enriquecidos com novos. Quem acolhe o MPHL deve estar ciente de que ele, como qualquer outro método, possui insuperável incompletude e inacabamento.

Mais importante que o MPHL são os sujeitos aprendentes, chamados a acolher a humanidade, com seu pluralismo multicultural e multireligioso, com seus desafios e urgências, e a servir, atuando de forma “glocal”, cultivando perspectiva global e agindo no local onde estão situados, vivem e convivem. Diante disso, pode-se afirmar que o MPHL é um caminho pedagógico heurístico libertador que favorece a emergência de sujeitos aprendentes, conscientes de sua liberdade e responsabilidade intelectuais e de sua capacidade de aprender-ensinar, de fazer e de fazer junto, de conviver e de amar, de participar e de contribuir com a produção de conhecimento científico significativo para a concretização do bem viver e conviver. Ele é, simplesmente, um instrumental pedagógico que pretende ser, para quem o assume, despertador do potencial intelectual criativo singular de cada sujeito aprendente, como também amplificador, no sentido de favorecer a arte de aperfeiçoar o atual dinamismo criativo já em curso, seja no aluno-orientando, seja no professor-orientador. Considera-se que o MPHL é, antes de tudo, suscitador, promotor e alimentador de dinâmicas de libertação, pessoal e coletiva, desde e com os mais pobres e excluídos, em todos os níveis da vida: cultural, social, familiar, pessoal, econômico, político, religioso, ecológico.

O MPHL se caracteriza, primeiro, pela valorização e concretização do tempo da escuta dialógica aprendente, seja entre professor-orientador e aluno-orientando, seja entre professores-orientadores, seja entre alunos-orientandos. Uma escuta esperançada e otimista, centrada na acolhida e na busca de conhecimento dos alunos-orientandos, cria as condições básicas para a elaboração da proposta inicial do MPHL. Esta nasce da situação concreta dos alunos-orientandos e das demandas que emergem desse diálogo. O papel do professor-orientador faz toda a diferença nesta etapa inicial do método.

O MPHL se caracteriza, em segundo lugar, pela elaboração do itinerário intelectual a ser cultivado, que será trilhado pelo aluno-orientando e acompanhado de perto pelo professor-orientador em vista da conquista crescente da autonomia, da liberdade e da responsabilidade intelectuais. O professor-orientador por sua experiência e cultivo da vida intelectual, por sua postura atitudinal de abaixamento solidário, de quem se dispôs a caminhar e a aprender junto, cria clima de confiança e apoio e, com isso, encoraja o aluno-orientando a seguir com determinação esperançada e a não desanimar diante das dificuldades, pois se sente apoiado e acompanhado de perto.

O MPHL se caracteriza, em terceiro lugar, pela organização de um acervo de procedimentos pedagógicos libertadores que vão sendo discernidos ou elaborados criativamente pelo professor-orientador ao longo de sua práxis educativa dialógica com os pares da própria área e de outras, com os alunos-orientandos e das próprias reflexões feitas no cultivo crítico-autocrítico da vida intelectual. Trata-se de acervo aberto e que tende sempre a se renovar e a se ampliar. Diante das demandas concretas dos alunos-orientandos, o professor-orientador disponibiliza, sugere e generosamente propõe aqueles procedimentos julgados mais pertinentes para cada aluno-orientando específico.

O MPHL se caracteriza, em quarto lugar, por sua dinamicidade adaptativa. Por se apresentar como um conjunto de procedimentos pedagógicos que favorece o crescimento intelectual, que se adapta sistemicamente a cada situação concreta e que visa a atender as demandas naquilo em que se propõe concretizar, ele tende a oportunizar itinerários de introdução e de aprofundamento na vida intelectual, de um modo criativo e libertador, despertando, promovendo e alimentando a liberdade, a responsabilidade e a capacidade intelectuais para participar e contribuir com a produção de conhecimento científico significativo, para cooperar dialogicamente na busca de resposta aos desafios e urgências da contemporaneidade, no cuidado com a nossa Casa comum e na construção de um mundo inclusivo e melhor para todos o que nele habitam e coexistem.

Em quinto lugar, o MPHL se caracteriza pela dinamicidade esperançada e utópica que cria e retroalimenta. Ele impulsiona criativamente sujeitos pensantes e intelectualmente livres e responsáveis, capazes de lidar com as incertezas, as indeterminações, as dúvidas que nos movem e com os erros e equívocos cometidos, na busca infinda do conhecimento verdadeiro. Ele objetiva suscitar sujeitos intelectualmente capazes de agir, de interagir e contribuir no engenhoso projeto transdisciplinar de religação dos saberes, situando todo conhecimento produzido em contexto maior de significação: a visão geral complexa do ser humano, a compreensão da vida e do existir humano, do aperfeiçoamento coletivo da sociedade inclusiva e sustentável, do funcionamento do mundo e das grandes questões acerca do Universo e do grande Mistério de Transcendência.

Com seus múltiplos procedimentos pedagógicos, voltados para animar o trilhar, tantas vezes íngreme, do itinerário intelectual de cada sujeito aprendente, o MPHL engendra e impulsiona uma práxis educativa solidária entre professor-orientador e aluno-orientando, entre professores-orientadores, da mesma área e de áreas distintas, e entre os alunos-orientandos que compartilham o mesmo caminho. Nesse sentido, a centralidade do método não é ocupada pelos procedimentos, mas pela situação existencial de cada aluno-orientando, com suas demandas concretas e específicas. Para este e junto com ele, o professor-orientador, depois do necessário tempo da escuta atenta e do discernimento, organiza o melhor jeito e ritmo para caminhar rumo ao objetivo comum de todo sujeito aprendiz: introduzir-lo na vida intelectual, capacitá-lo para a conquistar a autonomia e a responsabilidade intelectuais, colocando-se a serviço da humanidade, ajudando na busca de resposta aos desafios e urgências da contemporaneidade com produção de conhecimento qualificado e significativo. Na concretização da práxis educativa dialógica, no exercício da orientação pedagógica, o professor-orientador se experimenta eterno aprendiz, superando as tentações da arrogância assimétrica ou vaidade intelectual entre aluno-orientando e professor-orientador, por causa das funções e papéis distintos. Todos juntos se descobrem, ainda que em níveis diferentes, aprendentes e ensinantes!

A práxis histórica impulsionada pelo MPHL pode ser compreendida como um contínuo processo de pensar-fazer-ensinar-aprender a caminhar com as próprias pernas, enquanto sujeito que é, no dinamismo da vida intelectual, a caminhar com liberdade e responsabilidade, a caminhar junto em diálogo com seus pares, com espírito de cooperação. Portanto, o MPHL pode assumir uma miríade de combinações. Isso porque, como já se disse, a centralidade é ocupada pelo sujeito aprendiz aluno-orientando, com suas demandas e necessidades específicas, desafios e urgências intelectuais situadas.

No entanto, esta extraordinária capacidade de adaptar-se não cria zona de conforto, pois seu objetivo, neste caso, não seria alcançado. Trata-se de impulsionar sempre mais os sujeitos aprendentes, daí o papel singular do professor-orientador, à meta pretendida: conquistar, nas lides de introduzir-se no cultivo da vida intelectual, a autonomia e a responsabilidade de sujeitos pensantes e capacitados para oferecer serviço qualificado enquanto produção de conhecimento significativo para a vida em sociedade e o bem da humanidade e da Casa comum.

Infelizmente nem todo intelectual inserido numa área de conhecimento adquire a consciência de ser um servidor da sociedade, bem como da finalidade última de todo conhecimento para o bem viver coletivo. Ao contrário, alguns só agigantam seu ego com doses cavalares de arrogância e autossuficiência numa busca infinda por uma brilhante carreira individual, consolidada por seu quilométrico currículo lattes. Muitas vezes ignorando qual tenha sido a sua contribuição relevante para a sociedade em que vive.

Em que sentido o MPHL pode ser utilizado e contribuir na área das ciências da religião?

Capítulo 4 Ensaio de uso do MPHL na ciências da religião

Neste capítulo, utilizar-se-á decididamente o método hermenêutico heurístico-libertador. Por isso basta dizer que a sua inspiração básica brotou das leituras de Paulo Freire, Edgar Morin e sobretudo de João Batista Libanio. No entanto, as reflexões aqui consignadas são fundamentalmente do pesquisador que se perguntou: – Do que você pesquisou, leu e refletiu desses três grandes pensadores, sobretudo em relação ao seus métodos pedagógicos, o que eles provocam o seu pensar e o leva a dizer diante do desafio de pensar o MPHL na ciências da religião?

Opta-se por utilizar, no título deste capítulo, como se fez ao longo do texto desta pesquisa, o singular “na” ou “da”, e não o plural “nas” ou “das” ciências da religião.¹⁷⁸ Esta escolha expressa concepções assumidas pelo pesquisador. Nesse sentido, ele considera a

¹⁷⁸ Esta área de conhecimento no Brasil, desde 2012, chama-se “ciências da religião e teologia” e a árvore do conhecimento da ciências da religião pode assim ser verificada: a) epistemologia das ciências da religião; b) ciências empíricas da religião; c) ciência da religião aplicada; d) ciências da linguagem religiosa. Já as disciplinas auxiliares para os estudos de caráter intra-multi-inter-transdisciplinares as seguintes: a) antropologia da(s) religião(ões); b) fenomenologia da(s) religião(ões); c) filosofia da(s) religião(ões); d) geografia da(s) religião(ões); e) história da(s) religião(ões); f) psicologia da(s) religião(ões); g) sociologia da(s) religião(ões); h) teologia da(s) religião(ões). Cf. SENRA, Flávio. O estado atual dos programas de Teologia e Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil – 2013-2014: aproximações. **Reflexão**, Campinas, 41(1):7-16, jan./jun., 2016. Id. Estudos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) e Teologia no Brasil: situação atual e perspectivas. **Rever**, v.15, n.2, p.196-214, 2015.

ciências da religião como uma área de conhecimento consolidada enquanto constitutivamente multidisciplinar e intrinsecamente “em obras” (TEIXEIRA, 2001; CRUZ; DE MORI, 2011). Seu espectro de disciplinas, a rigor, deve permanecer sempre de portas abertas para receber novas disciplinas futuras interessadas em dela participar, compartilhando seus pressupostos e princípios estruturantes e contribuindo com o seu enriquecimento, introduzindo novos enfoques específicos.

Pela diversidade de disciplinas, com suas identidades e metodologias próprias, seus enfoques são necessariamente múltiplos. No entanto, os cientistas da religião se desafiam, no nível da epistemologia, da metodologia e da pedagogia, a compartilhar esforços intelectuais e a produzir juntos conhecimento científico – empírico, histórico e sistemático – sobre religião e seus correlatos, com dinâmica dialógica simultaneamente intra-multi-inter-transdisciplinar.

O que garante, portanto, a unidade na diversidade de enfoques, além do mesmo objeto de interesse, a religião e seus correlatos, é tanto o esforço de respeito aos princípios fundamentais, quanto de cuidar de sua dinâmica dialogal intra-multi-inter-transdisciplinar na busca de comungar e alcançar os objetivos propostos: conhecer melhor o *homo religiosus*, o fenômeno religioso plural, a história de cada tradição religiosa, discernir pontos comuns e as singularidades de cada religião, seus elementos constitutivos, a sua função na vida humana e na sociedade e a construção coletiva da cultura do diálogo e da paz.

É na construção contínua desse dinamismo dialogal interno que se percebe que o MPHL pode ajudar, aprofundando e aperfeiçoando a práxis educativa dos professores-orientadores e na introdução e cultivo da vida intelectual de seus alunos-orientandos.

Uma breve análise desta área de conhecimento denominada ciências da religião (PASSOS; USARSKI, 2013, p. 25)¹⁷⁹ – que deu seus primeiros passos, no contexto do continente europeu, em 1870, e, aos poucos, se expalhou pelo mundo (PASSOS; USARSKI, 2013, p. 19) – com sua complexa estrutura paradigmática e práxis epistemológica, metodológica e pedagógica próprias, deixa clara a importância do potencial heurístico de cada disciplina que compõe o seu espectro.

Acontece que esta complexa área de conhecimento é bem mais que a soma das disciplinas auxiliares que a compõem, pois, há uma singularidade fecunda nesta unidade transdisciplinar. E quando se considera, por um lado, que cada disciplina que ajuda a compor o

¹⁷⁹ Segundo o Compêdio de ciência da religião, “as distintas nomenclaturas adotadas para esta mesma área revelam o jogo inevitável da unidade e da pluralidade”: ciência da religião, quando afirma-se a unidade tanto na abordagem, quanto no objeto; ciência das religiões, quando afirma-se a unidade da abordagem e a diversidade do objeto; ciências da religião, quando afirma-se a diversidade de abordagens e a unidade do objeto; ciências das religiões, quando afirma-se a diversidade tanto na abordagem, quanto no objeto.

espectro da ciências da religião é chamada a expressar, desde a sua singularidade irreduzível, o todo que comunga e ajuda cotidianamente a formar, importa igualmente, por outro, considerar que cada disciplina não pode ser reduzida ou tratada como uma simples parte do todo, pois cada disciplina é simultaneamente mais que parte do todo. Desse modo, a ciências da religião é, cotidianamente, desafiada a engendrar dinamismos epistemológicos, metodológicos, hermenêuticos e pedagógicos com perspectiva dialógica, simultaneamente, intra-multi-inter-transdisciplinar. Aqui, situa-se o que se afirmou sobre a contribuição principal que o uso do MPHL pode oferecer.

Entre os dinamismos epistemológicos e metodológicos estruturantes e normativos, que preservam suas conquistas históricas, estão: estudo investigativo dos fatos, com observação, coleta de dados e descrição; interpretações conceituais dos mesmos; abstinência de juízos de valor ou interesses religiosos pessoais; busca de visão geral de todas as religiões; estudo comparativo entre elas etc.

As disciplinas que compõem o espectro multidisciplinar da ciências da religião, além de oferecer “cientistas da religião” para a área, assumem e reconhecem determinadas concepções epistemológicas, conceitos-chave, princípios epistemológicos, procedimentos metodológicos e pedagógicos.

Diante das especificidades dessa complexa e heurística área de conhecimento, antes de se propor breve ensaio de uso do MPHL na dinamização de seus processos de ensino-aprendizagem, importa refletir e explicitar seus grandes desafios pedagógicos.

Quais são os grandes desafios pedagógicos da ciências da religião?

4.1 Desafios pedagógicos da ciências da religião

Em princípio, os desafios pedagógicos da ciências da religião são os mesmos de qualquer outra área de conhecimento que reflete sobre o seu futuro, a sua continuidade histórica com a introdução sistemática de novos membros. Trata-se de pensar, portanto, como fazer a passagem de alunos-orientandos a professores-orientadores habilitados e competentes na produção de conhecimento científico em ciências da religião. Conhecimento científico qualificado, reconhecido pelos membros desta “comunidade acadêmica”.

A grande questão é como concretizar esse itinerário pedagógico intelectual criativo que, ao ser percorrido pelos alunos-orientandos, ao ser trilhado, garanta o processo de ensino-aprendizagem das habilidades e competências estabelecidas como estruturantes e fundamentais

para se tornar e ser reconhecido como alguém capaz de produzir conhecimento científico na área em questão.

Acontece que esta área em questão, com as singularidades que lhe são próprias – realidade multidisciplinar, com epistemologias complexas, múltiplas especializações e metodologias diversas – tende a caminhar sem conquistar muitos consensos em pontos que muitos teóricos renomados julgam, na sua individualidade intelectual, como estruturantes e fundamentais.

Não é foco desta pesquisa discutir esta complexa questão: a autoridade e a competência para zelar pela cientificidade da produção de conhecimento em ciências da religião. Há muitas críticas sobre os critérios utilizados pelas principais revistas especializadas por não ser nem transparentes e nem abertos a discussão. Que fique claro, isso não é exclusivo da área ciências da religião.

Entretanto, importa reconhecer que ainda há muitos professores-orientadores e alunos-orientandos, com visível crise de identidade epistemológica, metodológica e pedagógica, basta participar de rodas de conversa nos eventos acadêmicos da ANPTECRE e da SOTER.

O pluralismo nas compreensões epistemológicas, metodológicas, pedagógicas acontece no todo da área e no interior de cada uma das disciplinas. Os problemas e dificuldades gerados em torno do pluralismo multidimensional do todo e das partes são resultantes tanto do esgotamento do paradigma cartesiano, quanto da assimétrica aceitação, da diversidade de formas de internalização e práxis do novo paradigma transdisciplinar.

O modelo acadêmico hegemônico agrava ainda mais os desafios de se pensar um processo de ensino-aprendizagem em ciências da religião, com lógicas em conflito e dinâmismos internos ainda centrados na figura do professor-orientador e no conteúdo a ser transmitido aos alunos-orientandos; o dogmatismo em relação ao peso normatizador da tradição histórica da área; os desafios novos postos pelo pensar decolonial; a tensão com as exigências e urgências do tempo atual; professores-orientadores que ainda trabalham de forma isolada, com a suposição de que os alunos-orientandos serão capazes de fazer a articulação e a religação entre os saberes; a realidade de professores-orientadores, cientistas da religião especialistas, que não estão dispostos a discutir, não veem necessidade ou não conseguem, por uma série de razões, mudar de paradigma epistemológico, rever suas metodologias e pensar criticamente a práxis pedagógica que orienta.

Em relação aos desafios pedagógicos, acrescenta-se que muitos professores-orientadores, apesar de se reconhecer como cientista da religião, trabalha apenas a partir de sua disciplina e de forma isolada. Muitos tendem inclusive a praticar a ciências da religião como

um agrupamento simbólico nominalista de disciplinas, mas que na prática vive e age cada qual no seu quadrado. Outros julgam a própria disciplina como a única importante e decisiva do espectro e considera todas as demais como secundárias ou menores. Outros julgam, inclusive, que determinadas disciplinas não devem participar do espectro.

Entretanto, há muitos sinais de esperança de que algo novo está em curso e sendo construído na dinâmica impulsionada pelos Programas de pós-graduação em ciências da religião. Há muitos projetos pedagógicos inovadores a promover mudanças significativas na dinamização pedagógica, com concretizações muito positivas: docências compartilhadas; dinâmicas de sala de aula centradas no envolvimento e na participação dos alunos-orientandos; seminários, simpósios e rodas de conversa com participação simétrica de professores-orientadores e alunos-orientandos; grupos de pesquisa e publicações com dinâmicas intra-multi-inter-transdisciplinares avançadas nas temáticas, nas abordagens e no intercâmbio entre os Programas de pós-graduação; os congressos e outros eventos promovidos pela ANPTECRE e SOTER, com criativas dinâmicas de grupos de estudo, fórum temáticos, comunicações, mesas e conferências; intercâmbios internacionais, trocas de experiências e procedimentos pedagógicos etc.

O MPHL poderá contribuir de muitas maneiras seja para somar e potencializar as iniciativas que já estão dando certo, seja para implementar outras possibilidades na relação entre os professores-orientadores, entre estes e seus alunos-orientandos e entre os alunos-orientandos. Isso porque o MPHL engendra outra concepção e dinâmica de produção de conhecimento. Ele estimula a postura dialógica, o espírito cooperativo, as parcerias, as trocas e os intercâmbios e a corresponsabilidade no cultivo da vida intelectual.

Qual o grande desafio no dinamismo de produção de conhecimento na ciências da religião?

4.2 O grande desafio da práxis dialógica intra-multi-inter-transdisciplinar

O grande desafio antropológico e cultural de qualquer processo de produção de conhecimento científico, que corresponda às exigências, aos desafios e às urgências da contemporaneidade, situa-se no grau de cuidado das relações humanas e na qualidade do diálogo crítico, afetivo e respeitoso que se consegue concretizar na complexa práxis simultaneamente intra-multi-inter-transdisciplinar. Isso porque a pessoa hoje tende, cada vez mais cedo, a tomar consciência de ser sujeito e, conseqüentemente, a despertar o desejo de

participar de tudo que lhe envolve e lhe afeta. Somente desse modo a pessoa se sente realizada. Só não há reclamos da emergência da subjetividade quando a pessoa está alienada e, portanto, não está envolvida ou quando se encontra em situação de opressão a negar a sua dignidade de pessoa humana. O que foi afirmado sobre o cuidado das relações humanas e diálogo crítico, afetivo e respeitoso na práxis de produção de conhecimento científico, vale igualmente para as relações humanas e a qualidade do diálogo que se concretizam na família, grupo, comunidade, condomínio, fábrica, empresa etc.

O entrave maior para a concretização de boas relações humanas e a qualidade da práxis dialógica, geralmente, não é tecnológico, exceto quando a situação é de exclusão do acesso às tecnologias. A facilidade, a qualidade e rapidez da comunicação, da relação, da interação, da interface, do intercâmbio, da articulação, da reunião de pessoas, do armazenamento e transmissão de dados etc. disponibilizados pelas tecnologias e mídias digitais superaram praticamente as dificuldades, as barreiras e os limites para se concretizar uma revolução qualitativa em termos de trabalhos em grupo e pesquisa coletiva.

O acesso às tecnologias e mídias digitais é um passo importante, mas não basta para concretizar uma práxis dialógica nas relações humanas de qualidade na produção de conhecimento. No entanto, por causa das tecnologias, é possível dar passos criativos significativos que façam a área de conhecimento avançar paulatinamente na direção desta concretização. Toda caminhada, por mais longa que seja, se faz com perseverança passo a passo. Avaliar os passos dados que vão sendo dados ajuda de muitos modos no avançar da caminhada.

Em primeiro lugar, a práxis dialógica nas relações humanas no processo de produção de conhecimento no nível intradisciplinar. Significa reconhecer a necessidade e a legitimidade de que toda produção de conhecimento possui dimensão relacional, social e algum nível de coletividade. O modelo de produção de conhecimento centrado em cientistas isolados e mergulhados, do início ao fim do processo, em suas salas de trabalho, compartimentos ou laboratórios, sem qualquer nível de conectividade com seus pares e alunos-orientandos está fadado a desaparecer. Que hajam tempos significativos de dedicação pessoal à leitura, reflexão, análise, síntese, discernimento, registro, redação, organização etc. não há dúvida. Mas essa realidade não supre a necessidade urgente de se investir decisivamente na criação de estruturas e dinâmicas internas que favoreçam e concretizem a práxis dialógica no interior de cada disciplina: dinâmicas de entrosamento e interação, rodas de conversa, apresentações, reuniões presenciais ou virtuais, grupos de whatsapp e/ ou e-mails, divisão social do trabalho, parcerias, partilhas, trocas, interfaces etc.

Em segundo lugar, a práxis dialógica nas relações humanas no processo de produção de conhecimento no nível multidisciplinar. Trata-se do reconhecimento da condição humana no processo de conhecer uma realidade. Ninguém pode pretender abarcar o todo com seu olhar e dominar todas as variáveis. Daí a necessidade e a legitimidade de que toda produção de conhecimento, vocacionada a ser significativa e contribuir na busca de uma visão do todo, sistêmica e integral, implique no cultivo do pluralismo de enfoques e abordagens. Isso exigirá a criação de mecanismos de conhecimento do olhar do outro: troca de saberes, partilha de dados, acesso a análises críticas e pareceres do outro, superação de distâncias, preconceitos e desconfianças, ensaiar aproximações de mútuo conhecimento com incursões no espaço do outro. A práxis de relações humanas dialógica na produção de conhecimento científico no nível multidisciplinar provoca a necessidade de avançar-se para o próximo nível, o interdisciplinar.

Em terceiro lugar, a práxis dialógica nas relações humanas no processo de produção de conhecimento no nível interdisciplinar. De fato, impressiona quando se faz a experiência da beleza e da riqueza do encontro de diferentes abordagens sobre determinada realidade e quanto tal experiência é capaz de ampliar nos horizontes de percepção e de aprofundamento das abordagens de cada disciplina que compartilhou o acesso a diferentes olhares e saberes. Isso desperta o desejo de maior interação, integração e articulação dos saberes distintos sobre a mesma realidade, objeto de investigação. Percebe-se que, embora importante, basta um pesquisador ler os resultados de outras pesquisas, com diferentes enfoques ou abordagens, importa se aproximar dos pesquisadores, ouvir suas reflexões, trocar ideias, problematizar, fazer críticas, questionar, interagir, confrontar... A experiência de aproximação entre professores-orientadores e alunos-orientandos oriundos de diferentes disciplinas, com suas singularidades epistemológicas e metodológicas, em grupos de estudo, rodas de conversa, mesas, debates, comunicações científicas em congressos e simpósios, cria vínculos, desperta amizades, instiga a criatividade e açula o desejo de se organizar grupos e projetos de pesquisa interdisciplinares, seminários, produções coletivas em livros, artigos etc. A crescente experiência de interdisciplinaridade desenvolve e aguça a percepção de núcleos comuns, pontos de interseção, a necessidade de intercâmbio de procedimentos, de ensaiar ainda maior aproximação, de superar a fragmentação e comprometer-se com o projeto de religação dos saberes.

E por fim, a práxis dialógica nas relações humanas no processo de produção de conhecimento no nível transdisciplinar. Trata-se de um passo ainda maior na aproximação e religação dos saberes, quando a práxis dialogal nos níveis intra-multi-interdisciplinar já não satisfaz totalmente. Com a nova sensibilidade cultivada, percebem-se lacunas diante da visão

mais global. Emerge uma consciência mais holística, uma mentalidade mais colaborativa e coletivista no sentido investigativo, uma identidade mais aberta e aprendente. Surge o desejo heurístico de enfrentar o desafio de buscar e ensaiar formas novas de pesquisa, de inter-relação, de integração, de reformar o pensamento e de pensar-fazer-ensinar transdisciplinarmente.

Há grupos que conseguem dar passos e avançar mais que outros. Outros conseguem avançar mais em um nível do que no outro. Mas o que importa é não se contentar com o já conquistado, não parar de alimentar a curiosidade e de deixar aflorar a liberdade heurística... E fazer balanços, avaliar a caminhada, discernir as positivities para afirmá-las e os limites para negá-los sem deixar de ousar na busca de superação dos obstáculos do caminho... E ensaiar, sem temer, novos passos que concretizem avanços.

Que possíveis contribuições o uso do MPHL pode trazer para a ciências da religião?

4.3 O MPHL e a ciências da religião

Nesta Terceira Parte da pesquisa, demonstrou-se até aqui, a partir de contribuições de Paulo Freire e de Edgar Morin, a possibilidade de leitura prospectiva da THdL enquanto MPHL a ser disponibilizada para uso nas diversas áreas de conhecimento. Julga-se importante apresentar, agora, breve exposição de ideias e pontos de vista do pesquisador, a título de ensaio, capazes de demonstrar, ante os resultados alcançados, a relevância e fecundidade da pesquisa feita. É possível usar o MPHL nos processos de ensino-aprendizagem em ciências da religião? Este ponto que agora será desenvolvido pretende corroborar teoricamente a sua relevância se colocado em prática.

Toda práxis pedagógica acadêmica universitária, impulsionada e acompanhada pelo professor-orientador, é chamada a dinamizar criativo processo de ensino-aprendizagem com o objetivo claro de auxiliar e fazer com que cada um dos alunos-orientandos, paulatinamente, vá se experimentando confiante e capacitado para voos próprios na área de conhecimento a que está sendo introduzido. Mas, frequentemente, não é o que acontece. Desse modo, a reflexão crítica-autocrítica sistemática sobre práxis pedagógica utilizada nos processos de ensino-aprendizagem não deve ser olvidada.

A ciências da religião, como qualquer outra área de conhecimento, precisa dispor de um conjunto de criativos procedimentos pedagógicos para que seus professores-orientadores organizem e concretizem, ao longo do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos-orientandos, criativos itinerários de introdução e cultivo de contínuo aprofundamento e

aperfeiçoamento da vida intelectual. Além disso, é decisivo suscitar sistematicamente mecanismos internos de avaliação, aprofundamento e aperfeiçoamento heurístico de sua práxis pedagógica.

O MPHL traz da THdL libaniana uma práxis criativa que impulsiona um inquietante processo de contínuo aperfeiçoamento no cultivo da vida intelectual tanto do professor-orientador quanto do aluno-orientando, à medida em que o itinerário é pensado a partir da práxis, na práxis, para a práxis e pela práxis. Trata-se de um mecanismo que provoca contínua avaliação dialética entre a reflexão sobre a prática e a prática refletida que volta a ser refletida, avaliada e aprofundada.

Na Segunda Parte desta pesquisa, fundamentou-se, com demonstração, a tese de que João Batista Libanio teria concretizado original, significativa e criativa práxis pedagógica em seu pensar-fazer-ensinar teologia pastoral. Além de conceituá-la como THdL, procurou-se, então, explicitar as suas características e, especialmente, seus diversos procedimentos práticos tanto para o professor-orientador, quanto para o aluno-orientando. Este movimento teórico de aproximação investigativa, deu acesso ao seu grande limite: a utilização praticamente exclusiva do autor no dinamismo de ensino-aprendizagem específico da teologia. No entanto, percebeu-se que muitos de seus ex-alunos-orientandos, de certa forma, pela rica experiência pedagógica com ele vivida, assimilaram e passaram a utilizar muitos desses procedimentos em outras áreas de conhecimento onde encontram domicílio intelectual. Inclusive percebeu-se que, atendendo a demandas oriundas de sua práxis educativa e a pedidos de ex-alunos-orientandos, tais procedimentos pedagógicos foram organizados e disponibilizados, pelo próprio autor, em dois livros publicados em 2001, um para o cultivo da formação intelectual pessoal, “A arte de formar-se”, outro para os exercícios específicos, concretizados no exigente espaço acadêmico, “Introdução à vida intelectual”, visando a avanços na conquista da autonomia, da responsabilidade e da produção intelectuais. Além disso, em muitos de seus livros didáticos, Libanio oferecia sugestões de práticas pessoais e coletivas para se concretizar muitos desses procedimentos pedagógicos próprios para o cultivo da vida intelectual. O acesso ao testemunho do uso de procedimentos pedagógicos libanianos, por seus ex-alunos-orientandos, muitos deles hoje professores-orientadores, fora do pensar-fazer-ensinar teologia, corrobora a possibilidade e a importância da elaboração do MPHL.

Na Terceira Parte desta pesquisa, neste ponto ainda inconcluso, o esforço intelectual está sendo o de concretizar leitura hermenêutica prospectiva da THdL libaniana como MPHL e demonstrar a potencialidade fecunda de seu uso fora dos estreitos limites do pensar-fazer-ensinar teologia. Já podem ser percebidas as suas virtualidades e potencialidades de uso, nos

dois processos que se constatou ser animado pela práxis pedagógica libaniana, um para que alunos-orientandos se introduzam de forma crescente nas lides da vida intelectual, e outro, para que professores-orientadores aprofundem, aperfeiçoem e cresçam, paulatinamente, na práxis da vida intelectual, sendo que os procedimentos utilizados por uns servem em certa medida para os outros. Nesse sentido, sendo a dinâmica do pensar-fazer-ensinar ciência da religião composta basicamente pelas distintas relações acadêmicas – seja as que acontecem entre alunos-orientandos e professores-orientadores de cada subárea da árvore do conhecimento, disciplina auxiliar do espectro ou ainda das linhas, grupos ou projetos de pesquisa; seja entre professores-orientadores e seus pares da mesma ou de distintas subáreas, disciplinas auxiliares, linhas, grupos ou projetos de pesquisa; seja entre alunos-orientandos e seus pares, igualmente, da mesma ou de diferentes subáreas, disciplinas auxiliares, grupos ou projetos de pesquisa – todos são chamados ao esmerado cultivo contínuo da vida intelectual e a desenvolver uma rica produção de conhecimento qualificado. O MPHL pode auxiliar e ajudar de diversas maneiras. Entre estas merece destaque, a proposição do cultivo da postura dialogal intra-multi-intertransdisciplinar que impulsiona e a consciência de que, sendo todos sujeitos aprendentes, é decisiva a criação de uma lógica participativa, de corresponsabilidade, de intercâmbios e interfaces diante das demandas próprias dessa complexa rede de relações que formam a ciências da religião.

O MPHL, por ser centrado no aluno, cria uma dinâmica de maior proximidade, estreitamento de laços, de corresponsabilidade, participação e de mútuo aprendizado entre docentes e discentes, mas com estímulo contínuo ao aperfeiçoamento da produção de conhecimento, no ensino, na pesquisa e na extensão.

Com relação aos procedimentos pedagógicos voltados para os alunos-orientandos, consignados no ponto 4.3.2, do capítulo 4, da Segunda Parte, duas razões confirmam a importância de se cogitar o uso do MPHL na área da ciências da religião.

Primeiro, porque são procedimentos práticos que respondem aos desafios e às exigências do processo de ensino-aprendizagem contemporâneo. A emergência da subjetividade trouxe a exigência fundamental de que, ao se pensar a práxis educativa, seu centro seja ocupado pela perspectiva do aluno-orientando. Além disso, que os procedimentos pedagógicos visem a despertar a autonomia intelectual do aluno-orientando; que garantam o seu envolvimento participativo; que trabalhem a sua responsabilidade e honestidade intelectuais; e que eduquem sua capacidade produtiva intelectual por meio do aprender a pensar, a fazer, a conviver e a ser. Os procedimentos libanianos consignados em um MPHL, sempre abertos a outros procedimentos complementares, vão todos nesta direção e são apresentados

como interpelações práticas ao sujeito para que se ponha, em sua liberdade, a cultivá-las no exercício da vida intelectual.

Segundo, porque tais procedimentos concretizam um universal humano na particularidade da prática educativa teológico-pastoral para a qual e na qual foram pensadas e praticadas. Acontece que o modo como Libanio concretizava seus procedimentos pedagógicos deixava explícito o seu caráter de universal humano, podendo assim ser facilmente separados de sua particularidade e ser utilizados na práxis pedagógica de outras áreas de conhecimento, sem qualquer referência da particularidade teológico-pastoral e sem que se perca qualquer grau de qualidade nos seus propósitos: introduzir, de fato, o aluno-orientando, com liberdade e responsabilidade, nas sendas do cultivo da vida intelectual.

O mesmo pode ser dito com relação aos procedimentos destinados para os professores-orientadores, que estão consignados no ponto 4.3.1, do capítulo 4, da Segunda Parte desta pesquisa. Trata-se de procedimentos que são apresentados como interpelações ao cultivo de posturas que fazem a diferença na relação pedagógica entre sujeitos aprendentes e que ajudam o próprio professor-orientador a ir aprofundando e aperfeiçoando o nível de qualidade de sua vida intelectual. Propõem-se procedimentos para superar definitivamente a lógica bancária, tão denunciada por Paulo Freire, nos processos de ensino-aprendizagem e apontam-se caminhos procedimentais que visam à concretização de avanços no paradigma da transversalidade, com posturas que favorecem a práxis pedagógica dialógica nos diversos níveis intra-multi-inter-transdisciplinar.

A acolhida, apropriação e uso do MPHL por parte dos professores-orientadores e alunos-orientandos em ciências da religião pode contribuir significativamente no conjunto da complexa dinâmica acadêmica interna, seja na superação de entraves e dificuldades próprias de toda caminhada de cultivo da vida intelectual, seja concretizando maior nível de qualidade nas relações humanas pelo cultivo da postura de diálogo entre as pessoas, entre os professores, os alunos, os funcionários, entre as especificidades das subáreas da árvore do conhecimento, entre as disciplinas auxiliares e entre esta área de conhecimento e outras.

O uso do MPHL, pelos dois dinamismos que impulsiona e que anima, pode potencializar a criatividade das pessoas e suscitar novas iniciativas para a busca e concretização de uma produção de conhecimento que seja, de fato, intra-multi-inter-transdisciplinar e que, portanto, responda às exigências hodiernas.

Que limites percebidos para o uso do MPHL?

Capítulo 5 Limites do uso do Método Pedagógico Heurístico Libertador

A ambiguidade faz parte da condição humana que, sem ensaio, está sempre ao vivo, no caminho de ir se fazendo. O tomar consciência da ambiguidade faz parte dela também. É igualmente intrínseco à sempre inconclusa condição humana o aprender sempre e o aperfeiçoar-se no percorrer prosaico do tempo, quando se descobre capaz de mergulhos profundos nas sombras sedutoras do silêncio interior.

Daí ser tão importante o cuidar de capacitar-se na arte do discernimento. Aprender a discernir crítica e realisticamente as situações existenciais, mas sempre de forma esperançada no sentido de alimentar horizontes para as buscas infindas. Afinal, a morada do frágil barquinho humano, por mais importante que sejam os tempos vividos na beira no cais, não é definitivamente o porto, mas o tempo repleto de desafios novos próprios da singularidade do cingrar, o tempo do enfrentamento dos açoites e do suportamento dos embates, das ondas do mar. Todo barco é feito para o enfrentar os perigos do mar e superar o medo dos riscos do velejar.

O paradigma cartesiano, pela memória de seus grandes feitos, ainda é muito sedutor. Grandes nomes de nossa história intelectual nele viveram e desenvolveram seu potencial. Além disso, ele garante, pela racionalidade instrumental avanços crescentes, bem mais rápidos e mensuráveis na produção de certo tipo de conhecimento que é muito valorizado pelo mercado para ser transformado em tecnologia e se tornar fonte de lucros, mas para poucos, em relação ao capital investido. Cria-se uma lógica de globalização do mercado de capitais, a renda se concentra cada vez mais nas mãos de poucos. O capital torna-se improdutivo, especulativo. Surge a cultura da individualidade-individualismo. Há a globalização da indiferença diante das desigualdades, das migrações, das exclusões.

A lógica da hiperespecialização ainda é muito valorizada na cultura intelectual do “*homo lattes*”. Ela cria, oferece ou vende caro, a ilusão da segurança para a universidade, para o professor-orientador e é sonho de consumo para muitos alunos-orientandos que um dia, se prometem, lá chegar, custe o que custar.

As crises epistemológicas incomodam. No entanto, muitos se perguntam, quando que a última grande crise vai passar. E dizem, com calma, aguardemos, pois, tudo passa. Acontece que nós também vamos passar. Outros, porém, ainda que poucos, percebendo a gravidade do esgotamento do paradigma hegemônico que, há tempos, já não responde aos desafios e urgências epocais e, o que é ainda pior, que está trazendo graves ameaças, que colocam em

risco as condições de vida na Terra, a nossa Pátria-Casa comum. E, com sentimento de urgência, arregaçam as mangas.

Um deles, Paulo Freire, que viveu de perto a experiência da exclusão. Percebeu que a solução passa pela “Educação como prática de liberdade que liberta”, e, diante de uma experiência que fez avançar na conquista da cidadania, pensa uma “Pedagogia do oprimido”, uma “Pedagogia da indignação” e uma “Pedagogia da autonomia”. Mesmo tratado como comunista e exilado de sua pátria por mais de uma década, luta até o fim. O fermento de suas ideias se expalham, contagiam e despertam muitas lutas concretas contra a opressão por meio de projetos de educação libertadora. O MPHL pode ajudar a retomar muito desses ideais libertadores.

Outro, Edgar Morin, depois de muita pesquisa e rodas de conversa e práticas alternativas, escreve, em seis volumes e durante quase três décadas, “O método” para que seja possível repensar e transformar o paradigma da educação. Junto com outros companheiros lançou o manifesto da transdisciplinaridade. Esse grupo escreveu instigante carta aberta, convite à transdisciplinaridade. Espalhou sementes, ideias, que cresceram e se frutificaram em arquipélagos iluminados com ilhotas de estudo e práticas alternativas por toda parte. A UNESCO e, em muitas universidades espalhadas pelo mundo, muitos departamentos já abraçaram a nobre causa de repensar os rumos da educação para século XXI, cujas primeiras duas décadas já foram devoradas. Muitos ainda estão fechados ao necessário repensar as práticas educativas e os modos de produção de conhecimento.

No entanto, ambos pensadores mencionados provocaram e inspiraram muitos aspectos do repensar e a própria reforma da práxis pedagógica teológico-pastoral libaniana. Mas quando se tem diante de si o conjunto dos procedimentos que concretizam o que se denominou de MPHL e a “nervura do real” da contemporaneidade, algumas dificuldades e limites se apresentaram, ao longo da pesquisa, no uso tanto na práxis do professor-orientador, quanto na do aluno-orientando.

Quais as dificuldades e limites para a práxis do professor-orientador?

5.1 Limites do MPHL para a práxis do professor-orientador

Primeiramente, importa dizer que cada professor-orientador exerce sua práxis educativa dentro de um contexto maior institucional: universidade e nela o seu departamento. Sua autonomia é sempre relativa aos pares, aos seus superiores diretos e aos seus alunos-

orientandos. Mais relativa ainda se torna quando se trata de uma instituição particular. Não é tarefa simples implantar mudanças pedagógicas estruturais sem envolver as opções de cada universidade, de cada departamento e dos membros do corpo docente e discente. No entanto, não obstante tamanho limite imposto pelas instituições, muitos professores-orientadores, deixando-se convencer, podem assumir a proposta do MPHL ou, pelo menos, a maioria de seus procedimentos.

Um segundo limite, encontra-se no grau de percepção de cada professor-orientador da necessidade de repensar a sua atual práxis pedagógica. Nota-se que, neste quesito, há muita suposição de que se garantindo a transferência de saber do professor-orientador para o aluno-orientando, este vai conseguir alcançar seus objetivos intelectuais. Ou seja, muitos não refletem sobre a sua práxis pedagógica e, portanto, não se questionam em relação a necessidade de encetar mudanças. Em relação a este limite, as críticas dos alunos-orientandos ao próprio professor-orientador e, às vezes, ao seu departamento podem despertá-lo de sua inércia na reflexão crítica epistemológica, metodológica e pedagógica. Mas não é tão eficiente quanto, desde os tempos de aluno-orientando, se adquire o hábito de pensar e avaliar continuamente a própria práxis intelectual.

Um terceiro limite, encontra-se no próprio conteúdo dos procedimentos que supõe um professor-orientador que seja disciplinado no cultivo da vida intelectual. No entanto, diante deste limite, vale ter presente o dito da sabedoria popular que diz que “não importa a distância a percorrer, toda caminhada começa com o primeiro passo”. Aqui, vale lembrar a libaniana pedagogia dos passos. Começar com a decisão de refletir criticamente sobre a própria práxis de pensar-fazer-ensinar, dar atenção a ela, conhecer os procedimentos do MPHL e passar a cultivar, quem sabe, um procedimento de cada vez. Além do mais, o professor-orientador perceberá que entre os diversos procedimentos, alguns deles por serem são tão simples, concretos, práticos e evidentes que, é possível, que já vem sendo praticado pelo professor-orientador, por convicção, dedução e/ ou intuição.

Quais as dificuldades e limites para a práxis do aluno-orientando?

5.2 Limites do MPHL para a práxis do aluno-orientando

Primeiramente, importa ter presente que toda práxis pedagógica é relacional. Ela se concretiza nas relações do aluno-orientando consigo mesmo, com os companheiros de caminho e, sobretudo, com o professor-orientador. O acompanhamento do professor-orientador pode ser

decisivo no ritmo do crescimento intelectual do aluno-orientando, mas também pode retardá-lo ou dificultá-lo. No entanto, os procedimentos do MPHL foram todos pensados na perspectiva do itinerário de introdução ao cultivo da vida intelectual do aluno-orientando como sujeito de seus processos. Apresenta-se sob a forma de procedimentos que interpelam ao cuidado e à dedicação. Aqui está a sua força, como prática de liberdade, e o seu limite, pois supõe alunos-orientandos que, de fato, se disponham e se empenhem. Isso significa que a aposta é feita no convencimento pelo testemunho do professor-orientador, que procura estimular o envolvimento e trabalhar o querer do aluno-orientando.

Em segundo lugar, o MPHL é um itinerário a ser trilhado pelo aluno-orientando. A figura do professor-orientador recolhe-se no seu papel de acompanhar e caminhar junto, mas não pode dar passos carregando o aluno-orientando nos braços. Se o professor-orientador é chamado a ser testemunha qualificada e que se dispõe a caminhar junto, é o aluno-orientando que dará, com suas próprias pernas, cada um dos passos. Do início ao fim do MPHL, ele é tratado como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Acontece que mesmo ciente de não haver aluno-orientando ideal, a realidade da educação brasileira agrava a situação quando não se consegue garantir os requisitos básicos para uma educação superior, tais como ler, interpretar, redigir, comunicar as próprias ideias, analisar, sintetizar, relacionar etc. Neste caso, vale o que foi dito diante dos limites percebidos na utilização do MPHL para o professor-orientador. Criar uma pedagogia realista e esperançada do passo a passo possível, ciente de que o ser humano nasceu para aprender e superar dificuldades, muitas vezes tidas como irremediáveis e intransponíveis.

Um terceiro limite de utilização do MPHL é a tentação da pressa e da eficiência imediatista. O ritmo dos avanços na vida intelectual é o mesmo dos processos históricos e não da Internet com boa conexão. Supõe dedicação, empenho, estudo, lutas e enfrentamentos custosos. Como gostava de dizer Libanio aos seus alunos-orientandos, “o prazer intelectual quase sempre está no final”. No final do itinerário percorrido. Este prazer sendo cobiçado e pacientemente aguardado é o que permite suportar os sacrifícios de horas e horas de dedicação, de noites de sono etc. Vale aqui a imagem do atleta consagrado no pódio olímpico. Para aquele momento de glória, antes, teve de encarar de frente muitos treinamentos, dificuldades, sofrimentos etc. O limite está na falta de disposição do peregrino. Neste caso, o MPHL pode ajudar, o professor-orientador pode auxiliar e motivar, a graça de Deus pode atuar, mas nada substitui a decisão do sujeito percorrer o caminho, ciente de que não há caminhos prontos. Caminho se faz caminhado. Então, vamos lá?

Conclusão da Terceira Parte

Compreende-se melhor o itinerário reflexivo percorrido nesta Terceira Parte da pesquisa em sua tensão dialética e dialogal com a Segunda Parte que juntas formam uma espécie de unidade mutuamente fecunda. Seu objetivo principal era o de fazer uma leitura hermenêutica prospectiva dos resultados alcançados na Segunda Parte: passar da THdL de João Batista Libanio ao MPHL.

Nota-se, ao final, que a explicitação do conceito, caracterização e práxis do MPHL, a partir de contribuições significativas de Paulo Freire e de Edgar Morin, ambas, de certa forma, presentes na própria THdL libaniana, juntamente com o breve ensaio da possibilidade de sua aplicabilidade na ciências da religião e o mapeamento de seus limites, concretizados ao longo dos cinco capítulos da Terceira Parte, confirma a densidade da tese desta pesquisa: a práxis pedagógica teológico-pastoral de João Batista Libanio, caracterizada por este pesquisador como THdL e por ele interpretada prospectivamente à luz de elementos da pedagogia de Paulo Freire e de Edgar Morin, oferece pertinente Método Pedagógico Heurístico Libertador para o contexto contemporâneo. No final deste itinerário, pode-se afirmar que João Batista Libanio, de fato, concretizou original e pertinente práxis pedagógica capaz de responder aos desafios e urgências da educação acadêmica universitária do século XXI.

Com o vasto horizonte descortinado pelo MPHL, conclui-se esta Terceira e última Parte imperativamente: Então, agora, mãos a obra!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, o pesquisador considera ter alcançado maior clareza epistemológica para descrever a práxis pedagógica do pensar-fazer-ensinar de João Batista Libanio e, sobretudo, analisar, de forma crítica e prospectiva, esta rica experiência intelectualmente libertadora de um modo relevante para o contexto contemporâneo e seus desafios. Seria muito interessante que a temática desta pesquisa tivesse continuidade e enriquecimento de outros olhares.

Neste espaço de considerações finais, pode-se compartilhar algumas percepções adquiridas ao longo do caminho. Primeiramente, aprofundar a estreita e dialética relação entre pedagogia e mistagogia, ou entre o papel do pedagogo e o do mistagogo. Temática que não foi explorada nesta pesquisa, mas que, ao final, com a lucidez adquirida, pode-se aqui afirmar: Libanio foi, de fato, um criativo e bem humorado pedagogo-mistagogo ou mistagogo-pedagogo na arte de pensar-fazer-ensinar teologia e no necessário discernimento, diante do Mistério Maior que nos liberta dos falsos absolutos e que em tudo se anuncia, na busca de se viver a dimensão intelectual animado pela lógica do “amar e servir”.

Outra temática muito instigante que não foi explorada nesta pesquisa é a da estreita e fecunda relação que entre espiritualidade, humanismo e educação. Que implicações recíprocas viria a tona ao se aprofundar esta relação trinitária na obra de João Batista Libanio? Que aspectos se descortinariam, que não foram percebidos ou levados em consideração nesta pesquisa, ao se debruçar sobre esta questão na vida deste educador tão lapidado na espiritualidade inaciana, no humanismo cristão e na educação como prática de liberdade? Que aspectos significativos de compreensão da práxis educativa libaniana terão escapados da percepção desta pesquisa por não se ter explorado este viés?

O teólogo mineiro fez a diferença na trajetória de vida de muitos de seus alunos-orientandos ao despertá-los para a importância e beleza da via intelectual como possibilidade qualificada de se colocar a serviço da sociedade como professor, orientador e educador. Com a sua pedagogia da presença, este mestre na arte de ser professor-orientador, *kenoticamente*, se fez companheiro de jornada de muitos e pode instigar com inúmeros procedimentos pedagógicos sugeridos, de forma testemunhal e significativa, para que assim, encorajados, pudessem concretizar avanços e se experimentar capazes e confiantes para seguir em frente, rumo a conquista da maturidade de intelectual servidor. Ele fez com que muitos de seus alunos-orientandos descobrissem a alegria contagiante de serem sujeitos aprendizes, livres,

responsáveis, honestos e criativos nas lides da vida intelectual. Fez com que se experimentassem, com autonomia e responsabilidade, para cultivar bons hábitos no processo, sempre inconcluso, de “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”.

O título escolhido “Da Teologia Heurística da Libertação ao Método Pedagógico Heurístico Libertador: uma leitura hermenêutica prospectiva da práxis pedagógica teológico-pastoral de João Batista Libanio”, expressa sinteticamente o fio condutor do itinerário estruturante desta pesquisa.

Na primeira parte do título, “Da Teologia Heurística da Libertação ao Método Pedagógico Heurístico Libertador”, o leitor capta o movimento profundo da pesquisa que vai da intuição primeira, a THdL, brotada dos conhecimentos prévios da experiência vivida com o objeto material da pesquisa, à intuição segunda, o MPHL, brotado após a qualificação do projeto e que trouxe horizonte novos para a pesquisa. A intuição primeira, e que se ampliou e adquiriu densidade teológica ao longo da pesquisa, foi a de que o pensar-fazer-ensinar teologia de João Batista Libanio é original e concretiza uma verdadeira Teologia Heurística da Libertação - THdL. Isso significa que Libanio, movido pela fé cristã, alimentado por um humanismo arrojado, desafiado e instigado pelo grito dos pobres e sua luta por libertação, engendrou paulatinamente um pensar-fazer-ensinar teologia fundamental, teologia pastoral, Teologia da Libertação, cuja preocupação primeira e básica era: despertar pedagogicamente a consciência crítica-autocrítica do aluno-orientando, considerado o sujeito dos próprios processos educativos, e potencializar nele a capacidade de assumir o próprio processo de libertação, para amar e servir desde os mais pobres. O testemunho vivo de muitos de seus ex-alunos-orientandos corrobora esta afirmação resultante desta pesquisa.

A busca de oferecer inteligibilidade, de demonstrar a sintonia, o enraizamento e a comunhão com a TdL e, ao mesmo tempo, captar a força, a originalidade, a fecundidade, a profundidade, bem como os limites desta práxis pedagógica libertadora consignada no pensar-fazer-ensinar teológico-pastoral de Libanio fecundou os capítulos da Segunda Parte da pesquisa. A pesquisa alcançou compreensão da riqueza dos dois processos libertadores que pedagogicamente, via procedimentos específicos, a THdL libanina impulsiona: um para o aluno-orientando e outro para o professor-orientador. Estes dois processos não são opostos e nem se concretizam separados ou excludentes. Ao contrário, os dois dialeticamente se complementam, fecundam, se entrelaçam e juntos conseguem concretizar uma práxis educativa libertadora.

A intuição segunda, que brotou da maturidade do caminho trilhado pela pesquisa, foi a de que a práxis pedagógica consignada no pensar-fazer-ensinar teologia de Libanio, quando interpretada a luz das contribuições de Paulo Freire e de Edgar Morin, permite entrever, discernir e delinear um Método Pedagógico Heurístico Libertador, o MPHL, independente da teologia. Isso significa que, neste caso, o Libanio pedagogo poderia contribuir para os processos de ensino-aprendizagem como um todo, oferecendo, juntamente com outros grandes mestres na arte de educar, um método pedagógico próprio e que poderia ser disponibilizado para uso de outras áreas de conhecimento.

A busca de demonstrar esta intuição tardia – tardia no sentido de ter brotado ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa e não do projeto primeiro – exigiu mudança de planos e alteração da rota. A pesquisa se debruçou, então, sobre as duas grandes escolas pedagógicas que mais influenciaram Libanio, a freiriana e a moriniana, além disso pode localizar e caracterizar a presença, a influência e a contribuição dessas escolas pedagógicas na TdL e no pensamento libaniano. Tendo isso presente, a pesquisa pode delinear o MPHL e ensaiar a sua presença e uso nos processos educativos da ciências da religião, além de refletir sobre os limites deste método pedagógico. Tudo isso se encontra consignado nos capítulos da Terceira Parte da pesquisa.

A pesquisa alcançou a pertinência de se concretizar uma leitura hermenêutica prospectiva da práxis pedagógica consignada no pensar-fazer-ensinar teologia libaniano como MPHL e constatou que, de fato, este pode ser disponibilizado para uso nas diversas áreas de pesquisa e produção de conhecimento.

Adquire densidade nova afirmar, neste momento de considerações finais, a tese que impulsionou esta pesquisa. Ela pode ser assim formulada: “A práxis pedagógica heurística libertadora presente no pensar-fazer-ensinar do teólogo mineiro João Batista Libanio, caracterizada como Teologia Heurística da Libertação, interpretada à luz de elementos da pedagogia de Paulo Freire e de Edgar Morin, oferece todas as condições para o delineamento de um pertinente Método Pedagógico Heurístico Libertador para o contexto contemporâneo”.

Após o itinerário percorrido, pode-se afirmar, com maior segurança, tanto a originalidade quanto a pertinência e relevância da THdL e do MPHL. De fato, o pensar-fazer-ensinar teologia libaniano oferece caminhos fecundos de libertação intelectual tanto do aluno-orientando, quanto do professor-orientador.

Desse modo, considera-se que a hipótese da pesquisa: “A práxis pedagógica heurística libertadora presente no pensar-fazer-ensinar teológico de João Batista Libanio, caracterizada enquanto Teologia Heurística da Libertação, quando interpretada à luz de contribuições

significativas de Paulo Freire e de Edgar Morin, nos dois processos de ensino-aprendizagem que impulsiona, o do aluno-orientando e o do professor-orientador, permite discernir e delinear pertinente e criativo Método Pedagógico Heurístico Libertador”.

Toda informação se torna conhecimento significativo quando se consegue contextualizá-la num todo maior, no caso desta pesquisa, informações básicas sobre a vida do autor. Considera-se que o pesquisar e sistematizar os grandes marcos biográficos e histórico-geográficos do autor oportunizou maior conhecimento da pessoa, de suas influências e experiências decisivas e, desse modo, melhor enquadramento histórico-significativo para a busca de compreensão tanto da THdL quanto do MPHL. O resultado de tudo isso encontra-se consigado nos capítulos da Primeira Parte – Gênese histórica do pensar-fazer-ensinar teológico-pastoral de João Batista Libanio. Investigou-se os marcos biográficos e histórico-geográficos estruturais: as experiências relevantes e as grandes influências ao longo do itinerário intelectual percorrido por João Batista Libanio. Considera-se que este estudo possibilitou, em grande medida, decifrar a gênese histórica do pensar-fazer-ensinar teologia libaniano e da sua práxis pedagógica singular.

Com o complexo marco histórico delineado, tornou-se possível apresentar, de forma inteligível e mais significativa para o leitor, tanto a THdL quanto o MPHL. Considera-se que, à medida que as leituras da produção do autor e sobre o autor foram sendo feitas e os dados coletados e registrados a partir de estratégias pessoais de registro e da ajuda de alguns eixos taxonômicos definidos de forma flexível, a pesquisa alcançou maior inteligibilidade da trajetória intelectual de João Batista Libanio. Dentre os eixos taxonômicos utilizados merecem maior destaque: concepção antropológica, concepção de Igreja, concepção de teologia, o Concílio Vaticano II, Medellín-Puebla, TdL, opção pelos pobres, influências decisivas, autores mais citados, elogios e críticas que fazia em seus escritos, grupos de pertença, métodos de pesquisa, concepção de educação, concepção epistemológica, procedimentos pedagógicos, temas e lugares heurísticos, projetos de pesquisa, fichamento das produções científicas, fichamento das produções didáticas, fichamento de artigos, depoimentos, críticas recebidas, críticas feitas, principais citações, notas de rodapé, limites etc.

A pesquisa alcançou a percepção da centralidade da teologia europeia moderna que esteve envolvida diretamente na preparação, na realização, na interpretação e nos desdobramentos do Concílio Vaticano II como interlocutora privilegiada. Esta era sempre revisitada, relida, confrontada e ressignificada a partir da originalidade e especificidade da produção dos corifeus da TdL, enquanto intérpretes legítimos e autorizados da recepção do Concílio na singularidade da injusta, desigual e explorada América Latina. No campo da

pedagogia, a pesquisa alcançou de forma decisiva as influências positiva de São Tomás de Aquino, Santo Inácio, Karl Rahner, Lima Vaz, Paulo Freire, Lucien Goldeman, Gustavo Gutierrez, Juan Luis Segundo, Leonardo Boff, Clodovis Boff, Edgar Morin, dentre muitos outros, mas as intuições e o discernimento captou maior influência pedagógica, simbólica e decisiva, das escolas de Paulo Freire e de Edgar Morin. O primeiro pela concepção esperanças e libertadora de educação como prática dialógica de liberdade, de autonomia e de conscientização do oprimido. O segundo pela concepção de educação dialógica sistêmica, generalista, transversal e de religação dos saberes. Ambas centradas no aluno-orientando como sujeito do processo e numa concepção antropológica dinâmica, dialética e sempre inconclusa.

No entanto, pelos limites estabelecidos diante das opções feitas, esta pesquisa não explorou e poderia ser muito enriquecida com a análise da influência da pedagogia inaciana e da espiritualidade humanista impulsionada pelos Exercícios Espirituais de Santo Inácio. Fica aqui o convite para que se dê continuidade na exploração desse rico filão.

Considera-se, ao final da pesquisa, o conjunto da práxis pedagógica libaniana, com seus preciosos procedimentos heurístico libertadores e as duas lógicas de autoaperfeiçoamento que impulsiona, um saber pensar-fazer-ensinar original, pertinente e instigante para o contexto atual. O conjunto desta prática pedagógica, denominado por este pesquisador de Teologia Heurística da Libertação - THdL, foi explicitado, analisado e aprofundado, a partir de suas características e de seus procedimentos pedagógicos, seja para o professor-orientador, seja para o aluno-orientando, no capítulo 4, da Segunda Parte, ponto alto da pesquisa que fez brotar a intuição que descortinou horizontes novos: a busca de se delinear um MPHL.

Diante dos agudos desafios e urgências de educar em contexto atual de subjetividade, de pluralismo cultural e religioso, de desigualdade social, de crise ecológica, de fragmentação dos saberes, considera-se muito pertinente o dialógico MPHL, discernido na contemplação e análise da práxis pedagógica do pensar-fazer-ensinar teologia de João Batista Libanio. Utilizou-se para esta empreitada intelectual as ricas contribuições de duas grandes influências presentes na práxis pedagógica libaniana: Paulo Freire e Edgar Morin. Considera-se o esforço de recolher e explicitar tais contribuições, o que está consignado nos capítulos 1, 2 e 3, da Terceira Parte, fundamental para compreender a leitura hermenêutica prospectiva proposta e que foi concretizada nos capítulos 3 e 4 da Terceira Parte.

Ao término desta pesquisa, duas convicções intelectuais se agigantam de forma muito consistente, por isso considera-se importante aqui explicitá-las:

Primeira, o aproximar investigativo do conjunto da práxis pedagógica de João Batista Libanio, mais do que apenas confirmar a relevância da tese e a pertinência da hipótese

levantadas no projeto desta pesquisa, trouxe a lucidez que animava o teólogo mineiro: há um círculo hemenêutico profundo entre, de um lado, uma práxis pedagógica heurístico-libertadora, animando um processo de ensino-aprendizagem com a pretensão de formar sujeitos aprendentes, críticos-autocríticos, livres e responsáveis na vida intelectual, e, de outro, o compromisso ético-humanista do intelectual, orgânico e servidor, em participar, junto e com os pobres, na luta e na construção de outra sociedade possível, justa, democrática e sustentável.

Segunda, o aproximar investigativo do objeto material escolhido, a pessoa e o legado de João Batista Libanio, e do objeto formal, a originalidade e as contribuições pertinentes do conjunto de sua práxis pedagógica consignada no pensar-fazer-ensinar teologia, trouxe a lucidez de uma inadequação: a pequenez imposta pelos limites do foco desta pesquisa e a grandeza do objeto formal e material. Neste sentido, considera-se importante que novas pesquisas deem continuidade e que explorem, com outros enfoques, olhares e métodos a riqueza do gigantesco e precioso filão aqui encontrado.

O desejo maior deste pesquisador é que o resultado desta pesquisa aqui disponibilizada contribua, seja para a necessária reflexão dialógica e a importância de se concretizar, no contexto atual, uma práxis pedagógica heurístico-libertadora em nossos processos de ensino-aprendizagem em todos os espaços educativos, os acadêmicos universitários e os outros também, seja para despertar a curiosidade e o interesse de outros pesquisadores e pesquisadoras para o vasto e valioso legado intelectual de João Batista Libanio.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola, **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ACERO, Carlos José Beltrán. **Esperança no cotidiano**: para uma escatologia de libertação. 2011. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do campo, 2011.
- ALVES, Rubem. **O suspiro dos oprimidos**. São Paulo: Paulinas, 1984.
- ANTONIAZZI, Alberto. Padre Libanio, parente do futuro. In: KONINGS, Johan (Org.). **Teologia e pastoral**. Homenagem ao pe. Libanio. São Paulo: Loyola, 2002, p. 169-177.
- ARDUINI, Juvenal. **Antropologia**. Ousar para reinventar a humanidade. São Paulo: Paulus, 2002.
- ARRUPE, Pedro. **Nossos colégios hoje e amanhã**. São Paulo: Loyola, 1981.
- ASSMANN, Hugo. Por uma teologia humanamente saudável. Fragmentos de memória pessoal. In: SUSIN, Luiz Carlos (Org.). **O mar se abriu**. Trinta anos de teologia na América Latina. São Paulo: Loyola/ SOTER, 2000, p. 115-130.
- ASSMANN, Hugo. Teologia e ciências. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Anotações prévias à margem de textos prévios. In: SUSIN, Luiz Carlos (Org.). **Mysterium Creationis**. Um olhar interdisciplinar sobre o universo. São Paulo: Paulinas/SOTER, 1999, p. 85-102.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**. Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas para reencantar a educação**. Epistemologia e didática. Piracicaba: Unimep, 1998.
- ASSMANN, Hugo. Apuntes sobre el tema del sujeto. In: DUQUE, José (Org.). **Perfiles teológicos para um novo milenio**. San José – Costa Rica: DEI/ CETELA, p. 115-146, 1997.
- AZEVEDO, Marcello de Carvalho. Equipe de reflexão da CRB. In: **Horizontes da caminhada**: vinte e cinco anos da Equipe de reflexão teológica. São Paulo: Loyola/Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil - CRB, 1996, p. 69-80.
- BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; PANASIEWICZ, Roberlei. Crer e dialogar: o desafio de ser cristão na sociedade atual. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Org.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 49-63.
- BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. **Libertação e ecologia**. A teologia teoantropocósmica de Leonardo Boff. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BARROS, Marcelo. **Teologias da Libertação para os nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BARRY, William. **Contemplativos em ação**: o caminho jesuíta. São Paulo: Loyola, 2005.

BEOZZO, José Oscar. O Vaticano II é o elemento estruturante da teologia de João Batista Libanio. Entrevista a Graziela Wolfart e Luis Carlos Dalla Rosa. In: IHU on line – **Revista do Instituto Humanitas da Unisinos**. Nº 394 - Ano XII - 28/05/2012, p. 13-16. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/394>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

BEOZZO, José Oscar. Medellín: seu contexto em 1968 e sua relevância 50 anos depois. In: GODOY, Manoel; AQUINO JÚNIOR, Francisco de (Orgs). **50 anos de Medellín**. Revisitando os textos, retomando o caminho. São Paulo: Paulinas, 2017, p. 9-27.

BEOZZO, José Oscar. **A Igreja do Brasil no Concílio Vaticano II: 1959-1965**. São Paulo: Paulinas; Rio: EDUCAM; Petrópolis: CAAL; Sobral: UVA, 2005.

BEOZZO, José Oscar. **A Igreja do Brasil**. De João XXIII a João Paulo II de Medellín a Santo Domingos. Petrópolis: Vozes, 1993.

BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e libertadora**. Rio de Janeiro: Anfitheatro, 2018.

BETTO, Frei; FREIRE, Paulo; KOTSCHO, Ricardo. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1988.

BOFF, Clodovis. **Teologia e prática**. Teologia do político e suas mediações. Petrópolis: Vozes, 1978.

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

BOFF, Leonardo. Foi Jesus um revolucionário? **REB** 31, v. 1, p. 97-118, 1971.

BOFF, Leonardo. **Jesus Cristo Libertador**. Petrópolis: Vozes, 1972.

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização e espiritualidade**. São Paulo: Ática, 1993.

BOFF, Leonardo. **Nova era**: a civilização planetária. São Paulo: Ática, 1994.

BOFF, Leonardo. **Ecologia**. Grito da Terra – Grito dos pobres. São Paulo: Ática, 1995.

BOFF, Leonardo. **Princípio-Terra**. A volta à Terra como Pátria comum. São Paulo: Ática, 1995.

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial** – Consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letraviva, 2000.

BOFF, Leonardo. **Globalização**: desafios econômicos, éticos e educativos. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOFF, Leonardo. **Do iceberg à arca de Noé**. O nascimento de uma ética planetária. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

BOFF, Leonardo. **Homem**: satã ou anjo bom. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BOFF, Leonardo. A pedagogia do oprimido e a teologia da libertação. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

BOFF, Leonardo. João Batista Libanio: amigo e irmão. Um testemunho pessoal. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Org.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 195-196.

BOFF, Leonardo. O legado humano, teológico e espiritual de J B Libanio. **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, v. 46, n.129, p. 323-328, Mai./Ago., 2014.

BOFF, Leonardo. **Ecologia**. Grito da Terra, grito dos pobres. Dignidade e direitos da Mãe Terra. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOTTOMORE, Thomas Burton. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Editora Centauro, 2006.

CALDAS, Carlos. Desafios da teologia pública para a reflexão teológica na América Latina. **Revista de cultura teológica**. Ano XXIV, Nº 88, Jul/Dez 2016, p.328-353.

CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR. CETRANS, 1998-2020. Disponível em: <http://cetrans.com.br/site/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

COMPANHIA DE JESUS, **Pedagogia inaciana: uma proposta prática**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1993.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília: Ministério da Educação - Governo Federal, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 22 set. 2019.

CRB, Conferência dos Religiosos do Brasil. **Horizontes da caminhada**: vinte e cinco anos da Equipe de reflexão teológica. São Paulo: Loyola/Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil - CRB, 1996.

CRUZ, Eduardo R. da; DE MORI, Geraldo (Org.). **Teologia e ciências da religião**. A caminho da da maioria acadêmica no Brasil. São Paulo: Paulinas/ ANPTECRE/ Editora PUC Minas, 2011.

FORTE, Bruno. **A teologia como companhia, memória e profecia**: introdução ao sentido e ao método da teologia como história. São Paulo: Paulinas, 1991.

CASALDÁLIGA, Pedro; VIGIL, José Maria. **Espiritualidade da libertação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CELAM, Documentos do. **Conclusões da Conferência de Medellín – 1968**: Trinta anos

depois, Medellín é ainda atual? São Paulo: Paulinas, 2010.

CELAM, Documentos do. **Puebla**. Conclusões. Texto oficial da III Conferência geral do episcopado latino-americano. A evangelização no presente e no futuro da América Latina. São Paulo: Loyola, 1979.

CERTEAU, Michel; DOMENACH, J.-M. **Le christianisme éclaté**, Paris: Seuil, 1974.

CERTEAU, Michel. **La prise de parole**. Pour une nouvelle culture. Paris: Desclée de Brouwer, 1968.

CRUZ, Eduardo Rodrigues da; DE MORI, Geraldo (Org.). **Teologia e ciências da religião**. A caminho da da maioria acadêmica no Brasil. São Paulo: Paulinas/ ANPTECRE/ Editora PUC Minas, 2011.

CUNHA, Carlos. **Hermenêutica bíblica libertadora**: encontro entre católicos e pentecostais. São Paulo: Garimpo editorial, 2016.

CUNHA, Carlos. **O contributo do método da correlação de Paul Tillich à epistemologia da teologia pública no Brasil no contexto do pensamento complexo e transdisciplinar**. 2015. Tese (Doutorado em Teologia), Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE, Belo Horizonte, 2015.

CYRULNIK, Boris; MORIN, Edgar. **Dialogue sur la nature humaine**. Paris: De l'Aube, 2000.

DANIÉLOU, Jean. Les orientations présentes da la pensée religieuse. **Étude**, t. 249, (1946), p. 5-21.

DE JAER, André et al. **Viver o Cristo no cotidiano**. Para uma prática dos Exercícios Espirituais na vida. São Paulo: Loyola, 2009.

DE MORI, Geraldo; CRUZ, Eduardo Rodrigues da (Org.). **Teologia e ciências da religião**. A caminho da da maioria acadêmica no Brasil. São Paulo: Paulinas/ ANPTECRE/ Editora PUC Minas, 2011.

DE MORI, Geraldo. João Batista Libanio. Ouvinte e servidor da Palavra: bibliografia primária de João Batista Libanio. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Org.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 211-238.

DE MORI, Geraldo. João Batista Libanio: os principais eixos-temáticos de uma teologia em constante mudança. **Atualidade Teológica**, Rio de Janeiro, v. 48, p. 572-589, set./dez., 2014.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Dicionário etimológico**: etimologia e origem das palavras. On line. Matosinhos, Portugal: 7 Graus, 2008. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/>. Acesso em: 20 out. 2019.

ELLACURÍA, Ignacio; SOBRINO, Jon (Org.). **Mysterium Liberationis**. Conceptos fundamentales de la teología de la liberación. San Salvador: UCA ediciones/ Madrid:

Editorial Trotta, 1990.

ELIAS, Lauro. Libanio, teólogo e pastor: um olhar sobre o paróquio do teólogo. In: KONINGS, Johan (Org.). **Teologia e Pastoral**. Homenagem ao Pe. Libanio. São Paulo: Loyola, 2002, p. 147-167.

ELIAS, Lauro. A pastoral como espaço de diálogo da teologia com o mundo. Testemunho sobre João Batista Libanio. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Org.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 181-193.

FACULDADE JESUÍTA DE FILOSOFIA E TEOLOGIA. Memorial João Batista Libanio. Belo Horizonte: FAJE, 2016. Disponível em: <https://jblibanio.org.br>. Acesso em: 19 mar. 2016.

FACULDADE JESUÍTA DE FILOSOFIA E TEOLOGIA. **Revista Perspectiva Teológica**. Belo Horizonte: FAJE, 1969-2020. Disponível em: <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva>. Acesso em: 10 mai. 2018.

FACULDADE JESUÍTA DE FILOSOFIA E TEOLOGIA. **Pesquisa dos Egressos FAJE – 2018**. Belo Horizonte: FAJE, 2018. Disponível em: <https://faje.edu.br/egressos/documentos/Pesquisa%20dos%20Egressos2018.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

FACULDADE JESUÍTA DE FILOSOFIA E TEOLOGIA. **Banco de teses e dissertações**. Belo Horizonte: FAJE, 2019. Disponível em: <https://www.faculdadejesuita.edu.br/teses-e-dissertacoes-115/teses-e-dissertacoes-115>. Acesso em: 22 set. 2019.

FARIA, Paulo Antônio Couto. **Teologia e ciências da religião no panorama acadêmico brasileiro em diálogo com Paul Ricoeur**. Tese (Doutorado em Teologia) – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, 2016.

FORTE, Bruno. **Teologia como memória, companhia e profecia**. São Paulo, Paulinas. 1991.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Lisboa: Edições Base, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moarcir (Org). **Paulo Freire, uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora/ Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moarcir (Org). **40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GIBELLINI, Rosino. **A teologia do século XX**. São Paulo: Loyola, 2002.

GIULIANI, Maurice. **A experiência dos Exercícios Espirituais na vida**. São Paulo: Loyola, 1991.

GODOY, Manoel; AQUINO JÚNIOR, Francisco de (Org.). **50 anos de Medellín**. Revisitando os textos, retomando o caminho. São Paulo: Paulinas, 2017.

GOLDMANN, Lucien. **Sciences humaines et philosophie**. Paris: PUF, 1952.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOLDMANN, Lucien. **Marxisme et sciences humaines**. Paris, Gallimard, 1970.

GOLDMANN, Lucien. **Structures mentales et création culturelle**. Paris: Anthropos, 1970.

GROSS, Eduardo. Considerações sobre a teologia entre os estudos da religião. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil**. Afirmção de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 323-346.

GUILLEBAUD, Jean-Claude. **A tirania do prazer**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

GUILLEBAUD, Jean-Claude. **A reinvenção do mundo**. Um adeus ao século XX. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

GUIMARÃES, Edward. Traços da pedagogia libertadora de João Batista Libanio. In: PANASIEWICZ, Roberlei; VITÓRIO, Jaldemir (Org.). **Espiritualidades e dinâmicas sociais**. Memória – prospectivas. São Paulo: Paulinas/SOTER, 2014, p. 220-236.

GUIMARÃES, Edward; LIBANIO, João Batista. **Linguagens sobre Jesus**. A linguagem das juventudes e da libertação. São Paulo: Paulus, 2013.

GUIMARÃES, Edward. **Cristianismo e modernidade**: a crise do cristianismo pré-moderno e as pistas para sua configuração atual na obra de Torres Queiruga. 2006. Dissertação (Mestrado em Teologia). Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – Faje, Belo Horizonte, 2006.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O peregrino e o convertido**. A religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2015.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. Revista do Instituto Humanitas Unisinos – IHU Online. **J. B. Libanio: a trajetória de um teólogo brasileiro**. Testemunhos. Ed. 394. São Leopoldo – RS: IHU, 2012. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao394.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2016.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. Revista do Instituto Humanitas Unisinos – IHU Online. **Edgar Morin e o pensamento complexo**. Ed. 402. São Leopoldo – RS: IHU, 2012. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao402.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2018.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. Revista do Instituto Humanitas Unisinos – IHU Online. **Paulo Freire: pedagogo da esperança**. Testemunhos. Ed. 223. São Leopoldo – RS: IHU, 2007. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao223.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

KLEIN, Luiz Fernando. A Pedagogia Inaciana e a sua força impulsionadora: os Exercícios Espirituais. In: **Revista de Espiritualidade Inaciana**. Rio de Janeiro: Centro de Espiritualidade Inaciana, n. 95, p. 69-82, março 2014. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/educacaojesuita/pedagogia-inaciana/> . Acesso em: 18 fev. 2020.

KONINGS, Johan (Org.). **Teologia e Pastoral**. Homenagem ao Pe. Libanio. São Paulo: Loyola, 2002.

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

LACOSTE, Jean-Yves (Org.) **Dicionário crítico de teologia**. São Paulo: Loyola/ Paulinas, 2014.

LIBANIO, João Batista. **Estudos Teológicos**. Análise crítica, renovação, perspectivas. São Paulo: Loyola, 1969.

LIBANIO, João Batista. Diálogo com o mundo. **Convergência** 3:23, p. 6-12, 1970.

LIBANIO, João Batista. **Vida religiosa e testemunho público**. Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil - CRB, 1971a.

LIBANIO, João Batista. Formação para a vida religiosa renovada na América Latina. **Convergência** 4:31, p. 4-10, 1971b.

LIBANIO, João Batista. Extra ecclesiam nulla salus. **Perspectiva Teológica** 5:8, p. 21-49, 1973a.

LIBANIO, João Batista. Reflexões teológico-pastorais sobre movimentos de juventude I. In: **REB** 33:129, p. 139-154, 1973b.

LIBANIO, João Batista. Reflexões teológico-pastorais sobre movimentos de juventude II. In: **REB** 33:130, p. 391-411, 1973c.

LIBANIO, João Batista. **A consciência crítica do religioso**. Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil - CRB, 1974.

LIBANIO, João Batista **Evangelização e Libertação**. Reflexões aplicadas à vida religiosa. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil - CRB, 1975a.

LIBANIO, João Batista. Evangelização no mundo universitário. **Cadernos ABESC** (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas). 1:2, p. 69-80, 1975b.

LIBANIO, João Batista. Algumas observações sobre pastoral universitária. **Cadernos ABESC** (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas). Suplemento 1, p. 57-61, 1976a.

LIBANIO, João Batista. Teologia e hermenêutica. **Atualização** 7, n. 84, p. 917-937, 1976b.

LIBANIO, João Batista. Catequese e movimento de juventude. **Convergência** 10:106, p. 451-464, 1977a.

LIBANIO, João Batista. Teologia no Brasil: reflexões crítico-metodológicas. **Perspectiva Teológica** 9:17, p. 27-79, 1977b.

LIBANIO, João Batista. **O problema da salvação no catolicismo do povo**. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Pastoral - INP/ Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, 1977c.

LIBANIO, João Batista. **Discernimento espiritual**. Reflexões teológico-espirituais. São Paulo: Loyola, 1977d.

LIBANIO, João Batista. **Discernimento e política**. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil – CRB, 1977e.

LIBANIO, João Batista. **O mundo dos jovens**. São Paulo: Loyola, 1978a.

LIBANIO, João Batista. **Formação da consciência crítica**. 1. Subsídios filosófico-culturais. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil - CRB, 1978b.

LIBANIO, João Batista. **Formação da consciência crítica**. 2. Subsídios sócio-analíticos. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil - CRB, 1979a.

LIBANIO, João Batista. **Formação da consciência crítica**. 3. Subsídios psicopedagógicos. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil - CRB, 1979b.

LIBANIO, João Batista. Apresentação didática. In: CELAM, **A evangelização no presente e no futuro da América Latina**. Conclusões. Puebla. Texto oficial da CNBB. São Paulo: Loyola, 1979c, p. 55-79.

LIBANIO, João Batista. **As grandes rupturas sócio-culturais e eclesiais**. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil - CRB, 1980.

- LIBANIO, João Batista. **O que é pastoral**. São Paulo: Brasiliense, 1982a.
- LIBANIO, João Batista. **Pastoral numa sociedade de conflitos**. Petrópolis: Vozes/ Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil - CRB, 1982b.
- LIBANIO, João Batista. **A volta da grande disciplina**. Reflexão teológico-pastoral sobre a atual conjuntura da Igreja. São Paulo: Loyola, 1983a.
- LIBANIO, João Batista. **Educação católica**. Atuais tendências. São Paulo: Loyola/AEC, 1983b.
- LIBANIO, João Batista. Teologia e símbolo: a propósito dos casos Gutierrez e Boff. **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, v. 16, n. 40, p. 345-352, set./dez., 1984a.
- LIBANIO, João Batista. Pastoral de juventude. **Convergência** 19: 173, p. 307-320, 1984b.
- LIBANIO, João Batista. Pastoral de juventude. O agir pastoral. **Convergência** 19: 174, p. 369-384, 1984c.
- LIBANIO, João Batista. **Fé e política**. Autonomias específicas e articulações mútuas. São Paulo: Loyola, 1985.
- LIBANIO, João Batista. **Teologia da Libertação**. Roteiro didático para um estudo. São Paulo: Loyola, 1987.
- LIBANIO, João Batista. Medellín, história e símbolo. **Tempo e presença**, n. 233, p. 22-23, (Agosto), 1988.
- LIBANIO, João Batista. **Utopia e esperança cristã**. São Paulo: Loyola, 1989.
- LIBANIO, João Batista. **Deus e os homens: os seus caminhos**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- LIBANIO, João Batista. **Revelação a partir da modernidade**. São Paulo: Loyola, 1992.
- LIBANIO, João Batista; ANTONIAZZI, Alberto. **Vinte anos de teologia na América Latina e no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LIBANIO, João Batista. **Vida religiosa**. Sempre a renascer. São Paulo: Paulinas, 1995a.
- LIBANIO, João Batista. **Obediência na liberdade**. São Paulo: Paulinas, 1995b.
- LIBANIO, João Batista. **A vida religiosa na crise da modernidade brasileira**. São Paulo: Loyola/ Rio de Janeiro: Conferência dos Religiosos do Brasil - CRB, 1995c.
- LIBANIO, João Batista. **Introdução a teologia**. Perfil, enfoques, tarefas. São Paulo: Loyola, 1996.
- LIBANIO, João Batista; HENGMÜLE, Edgard. **Mística e missão do professor**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIBANIO, João Batista. **Cenários da Igreja**. São Paulo: Loyola, 1999a.

LIBANIO, João Batista. Teologia e interdisciplinaridade: problemas epistemológicos, questões metodológicas no diálogo com as ciências. In: SUSIN, Luiz Carlos (Org.). **Mysterium Creationis**. Um olhar interdisciplinar sobre o universo. São Paulo: Paulinas/SOTER, 1999b, p. 11-43.

LIBANIO, João Batista. **Eu creio, nós cremos**. Tratado da fé. São Paulo: Loyola, 2000a.

LIBANIO, João Batista. **Igreja contemporânea**. Encontro com a modernidade. São Paulo: Loyola, 2000b.

LIBANIO, João Batista. **O discernimento espiritual revisitado**. São Paulo: Loyola, 2000c.

LIBANIO, João Batista. Trinta anos de teologia. Reflexão pessoal. In: SUSIN, Luiz Carlos (Org.). **O mar se abriu**. Trinta anos de teologia na América Latina. São Paulo: Loyola/SOTER, 2000d, p. 139-147.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. São Paulo: Loyola, 2001a.

LIBANIO, João Batista. **Introdução à vida intelectual**. São Paulo: Loyola, 2001b.

LIBANIO, João Batista. **As lógicas da cidade**. O impacto sobre a fé e sob o impacto da fé. São Paulo: Loyola, 2001c.

LIBANIO, João Batista. **Crer num mundo de muitas crenças e pouca libertação**. São Paulo - Brasil: Paulinas; Valência - Espanha: Siquem, 2001d.

LIBANIO, João Batista. Entrevista a Eduardo Franco para o Jornal de Opinião. In: KONINGS, Johan (Org.). **Teologia e Pastoral**. Homenagem ao Pe. Libanio. São Paulo: Loyola, 2002a, p. 179-188.

LIBANIO, João Batista. **A religião no início do milênio**. São Paulo: Loyola, 2002b.

LIBANIO, João Batista. Lições do Mestre. In: MAC DOWELL. João Augusto Anchieta Amazonas (Org.). **Saber filosófico, história e transcendência**. Homenagem ao pe. Henrique Cláudio de Lima Vaz, SJ, em seu 80º aniversário. São Paulo: Loyola, 2002c, p. 361-371.

LIBANIO, João Batista. **Olhando para o futuro**. Prospectivas teológicas e pastorais do Cristianismo na América Latina. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBANIO, João Batista. **Jovens em tempos de pós-modernidade**. Considerações socioculturais e pastorais. São Paulo: 2004.

LIBANIO, João Batista. **Gustavo Gutiérrez**. São Paulo: Loyola, 2004b.

LIBANIO, João Batista. **Concílio Vaticano II**. Em busca de uma primeira compreensão. São Paulo: Loyola, 2005a.

LIBANIO, João Batista. Contextualização do Concílio Vaticano II e seu desenvolvimento. **Cadernos de Teologia Pública**. São Leopoldo: IHU, ano II, n. 16, 2005b.

LIBANIO, João Batista. **Juventude e pós-modernidade**. Belo Horizonte: Ícone, 2005c.

LIBANIO, João Batista. **Qual o futuro do cristianismo?** São Paulo: Paulus, 2006.

LIBANIO, João Batista. **Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano**. Do Rio de Janeiro a Aparecida. São Paulo: Paulus, 2007a.

LIBANIO, João Batista. **Os carismas na Igreja do terceiro milênio**. Discernimento, desafios e práxis. São Paulo: Loyola, 2007b.

LIBANIO, João Batista. **Em busca de lucidez**. O fiel da balança. São Paulo: Loyola, 2008a.

LIBANIO, João Batista. **Juventude, seu tempo é agora**. São Paulo: Ave Maria, 2008b.

LIBANIO, João Batista. O pensamento de Leonardo Boff. In: GUIMARÃES, Juarez (Org.). **Leituras críticas sobre Leonardo Boff**. Belo Horizonte: editora UFMG/ São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2008c, p. 9-33.

LIBANIO, João Batista. **Caminhos de existência**. São Paulo: Paulus, 2009a.

LIBANIO, João Batista. Excesso de zelo metodológico. **Revista Eclesiástica Brasileira**. Petrópolis, v. 69, nº 274, p. 472-474, 2009b.

LIBANIO, João Batista. **A escola da liberdade**. Subsídios para meditar. São Paulo: Loyola, 2010.

LIBANIO, João Batista. **Para onde vai a juventude?** São Paulo: Paulus, 2011a.

LIBANIO, João Batista; CUNHA, Carlos. **Linguagens sobre Jesus**. As linguagens tradicional, neotradicional pós-moderna, carismática, espírita e neopentecostal. São Paulo: Paulus, vol. 1, 2011b.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. São Paulo: Loyola, Col. Faje, 6ª edição ampliada e reformulada, 2012a.

LIBANIO, João Batista. Acolhi a vida como dom. Entrevista a Graziela Wolfart e Luis Carlos Dalla Rosa. In: IHU on line – **Revista do Instituto Humanitas da Unisinos**. Nº 394 - Ano XII - 28/05/2012b, p. 7-12. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/394>>. Acesso em 19 fev. 2016.

LIBANIO, João Batista. A teologia fundamental: itinerário de um professor. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Org.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. São Paulo: Paulinas, 2012c, p. 13-25.

LIBANIO, João Batista. Entrevista a Flávio Senra no Programa Religare (Anexo I). In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Org.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. São Paulo: Paulinas, 2012d, p.197-

210.

LIBANIO, João Batista. Teologia da Libertação: pontos consolidados, críticas e perspectivas. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Org.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. São Paulo: Paulinas, 2012e, p. 151-158.

LIBANIO, João Batista. **Linguagens sobre Jesus**. Linguagens narrativa e exegética moderna. São Paulo: Paulus, vol. 2, 2012f.

LIBANIO, João Batista. **Linguagens sobre Jesus**. De Cristo carpinteiro a Cristo cósmico. São Paulo: Paulus, vol. 3, 2013a.

LIBANIO, João Batista; GUIMARÃES, Edward. **Linguagens sobre Jesus**. A linguagem das juventudes e da libertação. São Paulo: Paulus, vol. 4, 2013b.

LIBANIO, João Batista. **Introdução a teologia**. Perfil, enfoques, tarefas. São Paulo: Loyola, (9ª edição revista e ampliada), 2014a.

LIBANIO, João Batista. Balanço crítico da relação entre teologia e ciências sociais. In: PANASIEWICZ, Roberlei; VITÓRIO, Jaldemir (Org.). **Espiritualidades e dinâmicas sociais**. São Paulo: Paulinas/ SOTER, 2014b, p. 237-256.

LIBANIO, João Batista. **Introdução à teologia fundamental**. São Paulo: Paulus, 2014c.

LÖWY, Michael; Naïr, Sami. **Lucien Goldmann, ou a dialética da totalidade**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MAALOUF, Amin. **As identidades assassinas**. Miraflores: Difel, 1999.

MAC DOWELL, João Augusto Anchieta Amazonas. (Org.). **Saber filosófico, história e transcendência**. Homenagem ao pe. Henrique Cláudio de Lima Vaz, SJ, em seu 80º aniversário. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Biografia do Pe. João Batista Libanio SJ**. Memorial João Batista Libanio. Belo Horizonte: FAJE, 2016. Disponível em: <<http://jblibanio.org.br/index.php/biografia>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MACLAREN, Peter. Paulo Freire e o primeiro mundo. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire, uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez editora/ Instituto Paulo Freire, 1996, p. 587-589.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**. O declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MARTINS, Eduardo Simões. **Paulo Freire e a teologia da libertação: aproximações**. 2010. Dissertação (mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **On religion**, Nova York: Schocken Books, 1964.

MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior**: ensaio sobre o i-mundo moderno. São Paulo:

Ed. Unesp, 2002.

MESTERS, Carlos. **Palavra de Deus na história dos homens**, Petrópolis: Vozes, 1971.

MORAES, Cristiano Batista. **Cristianismo e libertação**: a fé cristã e a praxis histórica na teologia de João Batista Libanio. 2014. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, 2014.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**. Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Editora Meridional/ Sulina, 2014.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/Unesco. 2001.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1996.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MORIN, Edgar. **O método IV**. As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Lisboa: Publicações Europa-América, 1991.

MORIN, Edgar. **O método III**. O conhecimento do conhecimento. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1990.

MORIN, Edgar. **O método II**. A vida da Vida. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1989.

MORIN, Edgar. **O método I**. A natureza da Natureza. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1987.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1982.

MORIN, Edgar. **As grandes questões de nosso tempo**. Lisboa: Editorial Notícias, 1981.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**. Para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido**. A natureza humana. Lisboa: Publicações Europa-América, 1973.

MORIN, Edgar; NICOLESCO, Basarab. **Carta da transdisciplinaridade**. Convento de Arrábida - Portugal: I Congresso mundial de transdisciplinaridade, 1994. Disponível em: <https://caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/carta.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2018.

MÜLLER, Oscar. Um tipo de fixação afetiva. **Grande Sinal**, Petrópolis: Vozes Petrópolis, 25, v. 10, p. 746-753, 1971.

MÜLLER, Oscar. Sofrimentos internos insuspeitados e sua superação. **Grande Sinal**, Petrópolis: Vozes, 27, v. 3, p. 175-189, 1973.

MÜLLER, Oscar. **Obstáculos para uma autêntica experiência de Deus na vida religiosa**. Rio de Janeiro: CRB, 1974.

MÜLLER, Oscar. Realização humana e Vida Religiosa. **Grande Sinal**, Petrópolis: Vozes, 28, v. 4, p. 243-258, 1974.

MÜLLER, Oscar. Sentir, pensar, querer e agir: um contributo para clarificar nossa vida interior. **Grande Sinal**, Vozes: Petrópolis, 29, v. 6, p. 403-416, 1975.

MÜLLER, Oscar. **O primado da caridade**. São Leopoldo: Centro de Espiritualidade Cristo Rei, 1984.

MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Org.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. São Paulo: Paulinas, 2012.

NEUTZLING, Inácio (Org.). **A teologia na universidade contemporânea**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

NEUTZLING, Inácio. Ciência e teologia na universidade do século XXI: possibilidades de uma teologia pública; algumas abordagens. In: CAVALCANTE, Ronaldo; VON SINNER, Rudolf (Org.). **Teologia pública em debate**. São Leopoldo: Sinodal/ EST, 2011, p. 11-36.

OLIVEIRA, Pedro Assis Ribeiro de. CEB: espaço religioso de afirmação popular. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Org.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 125-136.

OLIVEIRA, Walter Martins de. **Paulo Freire entre Cristo e Marx**. Tese (doutorado). 2018. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

OSTO, Leonardo Lucian Dall. **O conceito de revelação na teologia Latino-Americana: uma abordagem a partir de João Batista Libanio**. 2016. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PANASIEWICZ, Roberlei; BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Crer e dialogar: o desafio de ser cristão na sociedade atual. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Org.). **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 49-63.

PANASIEWICZ, Roberlei. O sentido filosófico e teológico da hermenêutica. In: Id.

Pluralismo religioso contemporâneo. Diálogo inter-religioso na teologia de Claude Geffré. São Paulo: Paulinas/Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007, p. 19-50.

PANASIEWICZ, Roberlei. **Diálogo e revelação.** Rumo ao encontro inter-religioso. Belo Horizonte: C/ Arte, 1999.

PANASIEWICZ, Roberlei; VITÓRIO, Jaldemir (Org.). **Espiritualidades e dinâmicas sociais.** Memória, perspectivas. São Paulo: Paulinas/ SOTER, 2014.

PASSOS, João Décio; USARSKI, FRANK. (Org.). **Compêndio de ciência da religião.** São Paulo: Paulinas/ Paulus, 2013.

PASSOS, Mauro. Um teólogo em movimento: caminhos e diálogos. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera (Org.). Teologia para viver com sentido. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 171-180.

PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. **Pedagogia:** origem. Portal de pedagogia. 2010-2020. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/pedagogia-origem/>. Acesso em: 27 jan. 2019.

PEREIRA, Vanderlan Paulo de Oliveira. **Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior,** 2015.

PETEAN, Antônio Lopes Carlos. **Ensaio sobre a barbárie no pensamento de Edgar Morin.** Jundiaí: Paco editorial, 2015.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICO DE MINAS GERAIS. Orientações para elaboração de trabalhos técnicos científicos: [...] conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Belo Horizonte: Biblioteca da PUC Minas, 2019. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/biblioteca/documentos/Guia-ABNT-completo.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

QUEIRUGA, Andrés Torres. **O diálogo das religiões.** São Paulo: Paulus, 1997.

RAUNU, Jukka. Opção fundamental: rumo a uma ética personalista e constextual. In: KONINGS, Johan (Org.). **Teologia e pastoral.** Homenagem ao pe. Libanio. São Paulo: Loyola, 2002, p. 47-57.

RAUNU, Jukka. **The Mediated Immediacy:** João Batista Libanio and the Question of Latin American Liberation Theology. 2008 Tese (Doutorado em Teologia) – Universidade de Helsinque, Helsinque, 2008.

RAUNU, Jukka. Teologia da história – última realidade – ortopraxis. Notas sobre a filosofia na Teologia da Libertação. **Teocomunicação.** Porto Alegre, v. 38, n. 160, p. 200-209, 2008.

ROCHA, José Jorge. **Teologia da Revelação em João Batista Libanio:** modernidade e pós-modernidade. 2016 Tese (Doutorado) – Pontificia Universidade Católica da Argentina, Buenos Aires, 2016.

SANTOS, André Rodrigues dos. **Juventudes e evangelização**: a contribuição de João Batista Libanio para a evangelização das juventudes. 2016. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, 2016.

SCHILLEBEECKX, Edward. **História humana**: Revelação de Deus. São Paulo: Paulus, 1994.

SCHILLEBEECKX, Edward. **Jesus**. A história de um vivente. São Paulo: Paulus, 2008.

SEGUNDO, Juan Luis. **As etapas pré-cristãs da descoberta de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1968.

SEGUNDO, Juan Luis. **A concepção cristã do homem**. Petrópolis: Vozes, 1970.

SEGUNDO, Juan Luis. Desarrollo y subdesarrollo, polos teológicos. **Perspectiva de diálogo**, n. 43, p. 78-80, 1970.

SEGUNDO, Juan Luis. Evangelización y humanización (Progreso del Reino y progreso temporal). **Perspectiva de diálogo**, n. 05, p. 9-17, 1970.

SEGUNDO, Juan Luis. **De la sociedad a la teología**. Buenos Aires: Carlos Lohlé, 1970.

SEGUNDO, Juan Luis. **Acción pastoral latino-americana**. Sus motivos ocultos. Buenos Aires: Búsqueda, 1972.

SEGUNDO, Juan Luis. Liberación, fe y ideología. **Mensaje**, nº. 208, p. 248-254, 1972.

SEGUNDO, Juan Luis. Teología y ciencias sociales. In: **Fe cristiana y cambio social en América Latina**. Salamanca, Sígueme, p. 285-295, p. 1973.

SEGUNDO, Juan Luis. Capitalismo-socialismo: crux theologica. **Concilium**, n. 96, p. 776-791, 1974.

SEGUNDO, Juan Luis. **Massas e minorias**. Na dialética divina da libertação. São Paulo: Loyola, 1975.

SEGUNDO, Juan Luis. **Essa comunidade chamada Igreja**. São Paulo: Loyola 1976.

SEGUNDO, Juan Luis. **Graça e condição humana**. São Paulo: Loyola 1976.

SEGUNDO, Juan Luis. **A nossa ideia de Deus**. São Paulo: Loyola 1976.

SEGUNDO, Juan Luis. **Os sacramentos hoje**. São Paulo: Loyola 1976.

SEGUNDO, Juan Luis. **Evolução e culpa**. São Paulo: Loyola 1976.

SEGUNDO, Juan Luis. **Libertação da teologia**. São Paulo: Loyola, 1978.

SEGUNDO, Juan Luis. **O dogma que liberta**. São Paulo: Paulinas, 2000.

SENRA, Flávio. O estado atual dos programas de Teologia e Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil – 2013-2014: aproximações. **Reflexão**, Campinas, 41(1), p. 7-16, jan./jun., 2016.

SENRA, Flávio. Estudos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) e Teologia no Brasil: situação atual e perspectivas. **Rever**, v.15, n. 2, p.196-214, 2015.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. A teologia em diálogo com a ciência da religião. In: USARSKI, Frank. (Org.). **O espectro disciplinar da ciência da religião**. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 281-306.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da religião aplicada à teologia. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, FRANK. (Org.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas/ Paulus, 2013, p. 649-661.

SUSIN, Luiz Carlos (Org.). **Mysterium creationis**: um olhar transdisciplinar sobre o Universo. São Paulo: Paulinas/ SOTER, 1999.

SUSIN, Luiz Carlos (Org.). **O mar se abriu**. Trinta anos de teologia na América Latina. São Paulo: Loyola/ SOTER, 2000.

TAVARES, Sinivaldo. A complexidade como paradigma: desafios e possibilidades. In: TAVARES, Sinivaldo. **Teologia da criação**: outro olhar – novas relações. Vozes: Petrópolis, 2010, p. 37-56.

TEIXEIRA, Faustino. **Teologia das religiões**. Uma visão panorâmica. São Paulo: Paulinas, 1995.

TEIXEIRA, Faustino. O lugar da teologia na(s) ciência(s) da religião. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil**. Afirmção de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001, p. 297-322.

TEIXEIRA, Faustino. **A(s) ciência(s) da religião no Brasil**. Afirmção de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001.

TEIXEIRA, Faustino. Um testemunho de abertura, respeito e liberdade. Entrevista a Graziela Wolfart e Luis Carlos Dalla Rosa. In: IHU on line – **Revista do Instituto Humanitas da Unisinos**. Nº 394 - Ano XII - 28/05/2012, p. 17-20. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/394>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

TEIXEIRA, Faustino. Cultivo da formação e a vida intelectual. In: MURAD, Afonso; BOMBONATTO, Vera. **Teologia para viver com sentido**. Homenagem aos 80 anos do teólogo João Batista Libanio. São Paulo: Paulinas, 2012, p.159-169.

TEIXEIRA, Faustino. **Buscadores do diálogo**. Itinerários inter-religiosos. São Paulo: Paulinas, 2012.

TEIXEIRA, Faustino. **Teologia e pluralismo**. São Bernardo do Campo-SP: Nhanduti Editora, 2012.

TEIXEIRA, Faustino. Ciência da religião e teologia. In: PASSOS, João Décio; USARSKI,

FRANK. (Org.). **Compêndio de ciência da religião**. São Paulo: Paulinas/ Paulus, 2013, p. 173-183.

TEIXEIRA, Faustino. O desafio do pluralismo religioso para a teologia latino-americana. In: ASETT (Org). **Pelos muitos caminhos de Deus**: Desafios do pluralismo religioso à Teologia da Libertação. Goiás: Rede, 2003, p. 65-84. Disponível em: <https://fteixeira-dialogos.blogspot.com/search?q=Pluralismo+e+Teologia+da+Liberta%C3%A7%C3%A3o> . Acesso em: 15 jun. 2018.

TEIXEIRA, Maria Teresa Bustamante. A junção da erudição, da simplicidade e da acolhida. Entrevista a Graziela Wolfart e Luis Carlos Dalla Rosa. In: IHU on line – **Revista do Instituto Humanitas da Unisinos**. Nº 394 - Ano XII - 28/05/2012, p. 26-27. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/394>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

TRACY, David. **A imaginação analógica**. A teologia cristã e a cultura do pluralismo. São Leopoldo: Unisinos 2006.

USARSKI, Frank. (Org.). **O espectro disciplinar da ciência da religião**. São Paulo: Paulinas, 2007.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Ideologia e verdade. **Revista Vozes**, Petrópolis: Vozes, 60 1966.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Universo científico e visão cristã em Teilhard de Chardin**, Petrópolis: Vozes, 1967.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Igreja-reflexo vs. Igreja-fonte. **Cadernos brasileiros** 46, p. 17-22, mar./abr., 1968.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. A Igreja e o problema da ‘conscientização’. **Revista Vozes**, Petrópolis: Vozes, 62, v. 6, p. 483-493, 1968.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Humanismo e anti-humanismo em face do ensinamento social da Igreja**. Rio de Janeiro: Ibrades (mimeografado), 1971.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Fé e linguagem. In: CINTRA, Raimundo (org.) **Credo para amanhã II**. Petrópolis: Vozes, 1971, 17-45.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. O problema atual da hermenêutica. In: **ad instar manuscripti**, Belo Horizonte, 1973.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. A experiência de Deus. In: **Experimentar Deus hoje**. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 74-89.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Análise marxista e pastoral. In: **ad instar manuscripti**, Rio de Janeiro, 1977.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Cristianismo e Utopia. In: **Escritos de Filosofia I**, Problemas de Fronteira. São Paulo: Loyola, 1986, p. 291-302.

- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Religião e modernidade filosófica. **Síntese Nova Fase** 18, n. 53, p. 149-151, 1991.
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Globalização e novos desafios. **REB** 56, p. 803-829, 1996.
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Experiência mística e filosofia na tradição ocidental**. São Paulo: Loyola, 2000.
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Humanismo hoje: tradição e missão**. Belo Horizonte: PUC Minas/ Instituto J. Maritain, 2001.
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Escritos de Filosofia IV: Ontologia e história**. São Paulo: Loyola, 2001.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VERÓN, Eliseo. **Ideologia, estrutura, comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- VON SINER, Rudolf. Teologia pública no Brasil: um primeiro balanço. **Perspectiva Teológica**, v. 44, n. 122, p. 11-28, 2012.