

Conflito — Reflexões Sobre sua Natureza E Potencial Criativo

Danilo R. Streck

Viver é muito perigoso... Querer o bem com demais força, de incerto jeito, pode já estar sendo se querendo o mal, por principiar. Esses homens! Todos puxavam o mundo para si, para o concertar concertado¹

Tatarana, o personagem de Guimarães Rosa, alerta que a vida no sertão é muito perigosa. Ora, "sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias."² O sertão é o interior de Minas Gerais, mas é também o sul do Brasil; é o Chile ou a Nicarágua. Este sertão é a América Latina, onde a vida é perigosa, porque os homens procuram "puxar o mundo para si". Há conflitos de interesses que simplesmente não podem ser negados ou camuflados. Nas cidades, greves e invasões de terrenos; nas áreas de migração, a expulsão e morte dos posseiros. De fato, a vida neste sertão é perigosa.

Também a igreja não está livre de conflitos. Num sentido, ela faz parte deste sertão e os conflitos da sociedade perpassam-na da mesma forma como perpassam as demais instituições. Por outro lado, há também os conflitos próprios em torno do ser igreja e comunidade, desde as simpatias e antipatias com a pessoa do pastor, até orientações e linhas teológicas divergentes e às vezes antagônicas.

Apesar de vivermos numa realidade de conflito, pouco aprendemos sobre o conflito e como lidar com ele. Isso talvez se manifeste de forma mais clara na história que a maioria de nós aprendeu na escola ou nos programas da igreja (escola dominical, ensino confirmatório ou cursos de teologia). Nesta visão de história enfatiza-se a paz (da perspectiva

1 — J.G. ROSA, **Grande sertão: veredas**. 6. ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Ed., 1968, p. 18.

2 — *Ibid.*, p. 17.

dos vencedores). A ocupação das terras pelos portugueses é um fato absolutamente normal, a despeito de alguns índios que tiveram que ser eliminados por não se adaptarem à civilização. As leis sociais são dádivas de governantes benevolentes e não fruto de conquistas, às vezes a alto preço, das classes subalternas.

Compreende-se porque Sérgio Buarque de Holanda caracterizou o brasileiro como o "homem cordial." Ele se caracteriza, conforme Holanda, por virtudes como "lhaneza do trato, hospitalidade e generosidade", que constituem "um traço definido do caráter brasileiro"³. Camilo Torres, por seu turno, identificou no jeito a característica fundamental do povo brasileiro. Jeito é para Camilo Torres a capacidade de adaptação a situações novas. "Somos", diz ele, "o povo mais plástico do mundo. Damos um 'jeito' em tudo"⁴.

Ao lado dessa visão "otimista" da cordialidade e do jeito como características fundamentais do povo brasileiro, começou a surgir uma perspectiva mais crítica em relação a esta mesma realidade. Assim, desde o início de sua obra, Paulo Freire refere-se à cultura do silêncio não como um predicado positivo da índole do brasileiro, mas como um condicionamento devido à falta de uma verdadeira experiência democrática na história do povo brasileiro⁵. Com a "rachadura" que se sentia estar acontecendo na sociedade brasileira no início da década de 60 havia a esperança da passagem de uma consciência ingênua e intransitiva (fechada) para uma consciência crítica e transitiva (aberta), de uma sociedade e homem objetos a uma sociedade e homem sujeitos.

A partir do golpe de 1964, que acabou com o sonho de uma transição nos moldes previstos pelos movimentos ligados à educação popular⁶, começa a receber ênfase a conflitividade básica da sociedade a partir do sistema de produção. Paulo Freire passa a articular sua teoria em termos do antagonismo entre oprimidos e opressores⁷. A questão do poder assume um papel essencial nas discussões e definições da educação. Assim, por exemplo, Brandão define, hoje, a "educação popular"

3 — S.B. de HOLANDA, **Raízes do Brasil**. In: J.C. de OLIVEIRA TORRES, **Interpretação da realidade brasileira**. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Ed., 1966, p. 217.

4 — J.C. de OLIVEIRA TORRES, **op. cit.**, p. 216.

5 — Cf. P. FREIRE, **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980, p. 39-84.

6 — Merecem destaque especial o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Igreja Católica, e os Centros de Cultura Popular. Para a documentação sobre o período cf. O. FAVERO, **Cultura popular e educação popular — memória dos anos 60**. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1983.

7 — Cf. P. FREIRE, **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

como a “prática pedagógica que participa, através de diversas situações e instrumentos, do processo de um **saber orgânico** das classes populares (...) que serve à produção do poder das classes populares”⁸

Diante do acima exposto, colocando o conflito como uma dimensão presente em nossa realidade, propomo-nos a encaminhar a presente discussão em dois momentos. Em primeiro lugar, cabe explorar com um pouco mais de profundidade a própria natureza do conflito. É uma tentativa de, ao menos, indicar as relações que o tema sugere, na consciência de que não será possível esgotá-lo. Num segundo momento, perguntaremos sobre os aspectos mais práticos da compreensão do conflito. Tanto na primeira como na segunda parte a preocupação será eminentemente pedagógica.

Natureza do conflito

O conflito presente na realidade é também um elemento básico na formulação teórica atual. Benno Sander destaca que isso se deve acima de tudo à “capacidade heurística do método dialético e da atualidade de muitos temas abordados, como a alienação, a exploração, o poder, a desigualdade e a mudança.”⁹ No campo pedagógico o acento no conflito deve-se acima de tudo a Moacir Gadotti que em várias obras analisa os problemas da educação a partir do conflito de classes em nossa sociedade.¹⁰

Fundamental na discussão sobre o conflito são os conceitos de homem e de sociedade implícitos ou explícitos. Uma teoria do consenso parte do princípio de que o mundo é um lugar basicamente harmonioso, bastando pequenos ajustes para que as estruturas e instituições atendam às necessidades de todas as pessoas. A organização social é, no fundo, correta e justa. As pessoas devem adaptar-se a esta organização e, na medida do necessário e do possível, promover as mudanças.

A teoria do conflito, por outro lado, parte de pressupostos diferentes. Para esta teoria a injustiça está embutida no próprio sistema político e econômico vigente. A falta de acesso à escola para milhões de crianças

8 — C.R. BRANDÃO, **Saber e ensinar**. e. ed., Campinas-SP, Papirus, 1986, p. 174.

9 — B. SANDER, **Consenso e conflito**. São Paulo, Livraria Pioneira Ed. e Niterói-RJ, Univ. Fed. Fluminense, 1984, p. 36.

10 — Veja especialmente **Educação e Poder. A educação contra a educação e Pedagogia: diálogo e conflito** (com P. Freire e S. Guimarães).

brasileiras, a deficiente assistência de saúde à grande maioria da população não são fruto do acaso ou da falta de esforço individual, mas conseqüência de uma sociedade doente. O conflito não é acidente nesta sociedade, mas está indissolúvelmente impregnado na estrutura, podendo vir a ser também um elemento essencial na mudança.¹¹

Na linha de uma perspectiva de educação comprometida com a transformação da sociedade, Girardi distingue entre “o homem da ordem” e “o homem livre”. O primeiro se caracteriza pela fidelidade a uma ordem objetiva, a leis e sistemas de valores imutáveis. O segundo busca constantemente recriar a sua realidade, a partir de valores que partem desta realidade, mas que também a superam. Por isso, para Girardi,

Este conflito entre ‘o homem da ordem’ e ‘o homem livre’ é o mais decisivo da história. Sua expressão fundamental no plano coletivo é a luta de classes; mas atravessa também outros conflitos sociais, como o dos povos, das raças, dos sexos, das gerações. De outro lado, está arraigado na profundidade de cada existência e determina seu sentido. Ao tomar partido, no plano pessoal e coletivo, neste conflito, a educação se define.¹²

O “homem livre”, envolvido na conflitividade de uma realidade dinâmica tem como outra característica a sua auto-compreensão como ser finito e inacabado.¹³ Esta situação, por um lado, gera tensões e ansiedade uma vez que nada está pronto, nem ele mesmo. Por outro lado, reside neste fato a esperança de um mundo novo e de homens novos.

Do ponto de vista pedagógico esta compreensão da pessoa tem conseqüências muito importantes. Rubem Alvez fala das pessoas “cheias” e de sua impossibilidade de se envolverem num verdadeiro processo educativo. É a diferença, segundo ele, entre patos selvagens e patos domesticados. Os últimos vivem encurralados e empanturrados com a comida fácil que lhes é dada cada dia, na hora certa, sem grande esforço. Os patos selvagens, ao contrário, prezando a sua liberdade, buscam novos horizontes. Para que preservem esta sua condição é indispensável que não se deixem “encher”.¹⁴

11 — Para a caracterização das duas teorias cf. B. SANDER, **op. cit.**, parte II.

12 — Cf. G. Girardi, **Por uma pedagogia revolucionária**. Barcelona, Ed. Laia, 1977, p. 32.

13 — Cf. P. FURTER, **Educação e reflexão**. Petrópolis, Vozes, 1979, p. 67-74.

14 — Cf. R. ALVES, **Estórias para grandes e pequenos**. São Paulo, Ed. Paulinas, 1984, p. 25-42.

Não se trata evidentemente de nenhuma descoberta pedagógica recente. Basta lembrar a introdução que Lutero escreve para o Catecismo Maior para ter consciência de como, neste contexto de reforma ou transformação, foi importante chamar atenção dos pastores que se julgavam auto-suficientes em sua sabedoria:

Por isso rogo a estes mandriões ou santos presunçosos que se deixem persuadir e se fiem por amor de Deus de que deveras não são tão eruditos e doutores tão excelsos quanto imaginam. Nunca mais pensem que espremeram estas partes (do Catecismo) ou que têm conhecimento suficiente de tudo, posto lhes parecer que o conhecem bem demais. Pois, ainda que o soubessem e conhecessem perfeitamente do começo ao fim — o que por certo é impossível nesta vida —, todavia existe multi-forme proveito e fruto em ler e exercitá-lo todos os dias em pensamento e recitação¹⁵.

O fato de ser inacabado, no entanto, ainda não distingue o homem de outros animais. Também eles têm uma enorme capacidade de adaptação e condições de serem treinados para executar muitas tarefas. O que distingue o homem dos animais é exatamente a sua capacidade de saber que é inacabado e que, por assim dizer, ele próprio está em suas mãos. Se isso lhe confere grande poder, também reflete a provisori-idade do que o homem é e do que ele faz e constrói. Em termos teológicos, é a lembrança da natureza originalmente pecadora da pessoa, sempre dependente da graça de Deus.

A partir da visão da pessoa como ser não acabado ou pronto, pode-se compreender melhor a sociedade como um lugar de conflitividade e de transformação. Pode-se compreender também porque a esperança num mundo diferente é sobretudo privilégio dos oprimidos ou daqueles que se dispõem a caminhar com eles. Para aqueles que detêm o poder, o futuro tende a ser mera repetição do passado e do presente.¹⁶

A tendência da repetição do passado através da ação da elite dominante pode ser bem exemplificada com as inúmeras reformas do sistema educacional brasileiro nos últimos decênios. Na realidade, elas não alteraram a situação do ensino, nem em termos do acesso real ao saber nem em termos de qualidade. Manfredo Berger conclui sua análise do sistema de ensino no Brasil afirmando que "após a análise tem-se inclu-

15 — M. Lutero, *Os catecismos*. P. Alegre, Concórdia e São Leopoldo, Sinodal, 1983, p. 388.

16 — Cf. P. FREIRE, O papel educativo da Igreja na América Latina. In: *Ação cultural para a liberdade*. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, p. 112.

sive a impressão de que as camadas superiores, responsáveis pelas reformas, delas não necessitavam e por isso não as levavam a sério enquanto não prejudicavam seus interesses.”¹⁷ Em outras palavras, as reformas foram mecanismos para viabilizar a repetição do passado em termos de exploração e marginalização, de preservação dos interesses da classe dominante.

Aparentemente a paz está preservada. No entanto, mesmo um confronto rápido com o horizonte da fé cristã, revela que aqui há algo mais em jogo. No evangelho nos deparamos com a perspectiva de um mundo qualitativamente diferente. Não se trata simplesmente de uma realidade mais ou menos boa, mas de uma proposta radical na qual as alternativas são o velho e o novo. É difícil acomodar a novidade trazida por Jesus à maneira de pensar e agir existentes (Mc 2.21-2). O alvo da obra de Deus não é um mundo melhorado, mas uma nova criação (Is 65.17; 66.22; 2 Pe 3.13; Ap 21.1). Embora a obra de Deus continue se realizando dentro dos limites do mundo antigo, não se pode esquecer que o mundo e o homem novo são o alvo em direção ao qual a fé aponta.

A contínua conquista do velho pelo novo gera uma realidade de tensão e conflito. Clinebell e Seifert, escrevendo de uma perspectiva pastoral e educacional, ao mesmo tempo que chamam atenção para o preço psicológico e sociológico do conflito, acentuam que o evangelho não deveria tornar-se um refúgio, mas a fonte para se buscar a força para fazer face aos conflitos.¹⁸

Também Uwe Wegner, ao analisar o tema paz no Novo Testamento lembra que se trata sempre de uma “paz mediada de conflitos”. “Para alcançarmos paz, temos que estar dispostos a passar pela intranqüilidade e insegurança próprias do conflito.”¹⁹ A tão desejada “paz do espírito” parece não ter nada de acomodação e passividade. O cristão vive no mundo, também com os adversários, em meio ao conflito. “O Reino há que ser estabelecido em meio aos inimigos. Quem não quiser sujeitar-se a isso, esse não pode ter parte no Reino de Cristo, mas quer viver cercado de amigos, viver num mar de rosas, na companhia de gente piedosa, jamais de maus. Oh blasfemadores e traidores de Cristo! Se Cristo procedera como vós, quem se teria salvo?”²⁰

17 — M. BERGER, **Educação e dependência**. Porto Alegre, DIFEL, 1976, p. 170.

18 — Cf. H. SEIFERT e H. J. CLINEBELL JR. **Personal growth and social change**. Philadelphia, The Westminster Press, 1969, p. 166.

19 — Cf. U. WEGNER, **Paz na perspectiva do Novo Testamento**. In: Revista do CEM, São Leopoldo, n. 1, ano VIII, 1986, p. 14-7.

20 — M. Lutero ap. D. BONHOEFFER, **Vida em comunhão**. São Leopoldo, Sinodal, 1982, p. 5.

O potencial criativo do conflito

Talvez tenhamos tratado do conflito de uma maneira muito genérica e, quem sabe, idealizada. O Dicionário Aurélio define o conflito como o “embate dos que lutam.” Ora, esta luta pode assumir diferentes formas, desde a divergência até a violência física. Por isso mesmo, Marcus Borg identifica duas tendências importantes na definição de conflito nas ciências sociais, atualmente. Uma definição restrita, que se refere apenas a confrontos abertos, com ou sem violência. E uma definição ampla que inclui este tipo de “embate”, mas também tensões, atitudes hostis e interesses antagônicos de grupos, mesmo que estes não tenham se revelado abertamente.²¹

Neste artigo usamos o conceito em seu sentido amplo. Esta compreensão permite, por exemplo, perceber que o conflito geralmente está presente numa situação muito antes que alguém o “instigue” ou “crie”. A função da pessoa ou fato que detona o conflito muitas vezes é apenas o de tornar evidente um conflito que há muito estava latente.

Outra distinção importante feita por Borg é entre conflitos realistas e não realistas. Conflitos realistas, conforme este autor, são voltados para objetivos específicos e identificados. Conflitos não realistas, por seu turno, não têm objetivos claramente identificados, tendo muitas vezes o seu fim em si mesmos²². Ampliando esta caracterização, poderíamos dizer que o conflito realista está arraigado no processo histórico do povo, da comunidade ou grupo. Isso significa respeitar a dialética da paciência — impaciência em todas as suas implicações. Paulo Freire, que usa muito os termos acima, lembra que em história carbureto não funciona. “Em história, os acontecimentos vão amadurecendo.

Isso não significa que eles não amadureçam rapidamente em função de outros elementos da própria história, que são elementos contraditórios. Que aceleram o amadurecimento da reforma. As contradições aguçam de tal maneira que a capacidade de responder ao desafio da contradição se acelera e dá uma impressão de carbureto, mas não é.”²³

21 — Cf. M. BORG. **Conflict and social change**. Minneapolis, Augsburg Publishing House, 1971, p. 68-80.

22 — *Ibid.*, p. 70.

23 — Paulo Freire refere-se ao uso desta substância química para apressar o amadurecimento de frutas. Cf. P. FREIRE, **Educação popular...** Lins-SP, Todos Irmãos Ltda, 1984, p. 15.

O conflito realista coloca seus objetivos a partir e dentro das contradições existentes, não caindo nem no passivismo nem no ativismo.

Vimos, até aqui que, embora o conflito seja um ingrediente de nossa vida em comunidade e sociedade, nem sempre ele terá a capacidade de criar algo novo. Além disso, o novo não será fruto de geração espontânea. O conflito tem um potencial criativo, mas na mesma proporção, tem o potencial destrutivo. Por isso queremos refletir, a seguir, sobre alguns elementos básicos que podem auxiliar a explorar a dimensão pedagógica do conflito.

1. O conflito envolve necessariamente a questão do poder. Mesmo a noção cristã de poder como serviço não pode deixar de perguntar a quem se destina o serviço. Pelo fato de estar a serviço de pessoas, de grupos e de classes o poder gera conflito e deverá ser considerado na análise do conflito na sociedade ou comunidade. O assunto evidentemente é amplo e não podemos, neste contexto, trazer mais do que algumas considerações relevantes para a discussão.

Embora o conflito de classes perpassasse a sociedade e todas as instituições, é uma simplificação exagerada reduzir todos os conflitos à dimensão da hegemonia política. Assim, é importante, para efeito de análise e para fins práticos, identificar a dimensão do poder que está em jogo para que o processo engendrado pelo conflito possa resultar em crescimento pessoal e transformação do grupo, comunidade ou sociedade. O adolescente que se rebela contra uma ordem ou orientação do pai pode de fato estar em luta com o pai pelo poder ou por algum tipo de poder. No entanto, dadas as características do poder que está em jogo neste caso específico, a estratégia para resolver o conflito certamente será diferente daquela utilizada pelo grupo de moradores de um bairro para garantirem o atendimento a algumas de suas necessidades fundamentais. O método de Thomas Gordon, propondo uma relação dialogal em que não haja vencedores nem vencidos a partir da busca de uma saída conjunta com base nas necessidades de cada uma das partes envolvidas é um importante auxílio para enfrentar os conflitos nas relações interpessoais e grupais²⁴.

São diferentes os conflitos gerados no processo de uma ação transformadora na sociedade. O poder, aqui, tem outras dimensões. O que se sabe é que interesses fortemente estruturados dificilmente se deixam convencer apenas por argumentos racionais. A luta pela reforma agrária talvez seja o exemplo mais claro disso: os números são convin-

24 — Cf. T. GORDON, **Parent Effectiveness Training**. New York, New American Library, 1975.

centes e a necessidade é indiscutível. No entanto, a questão é movida muito mais pela ação e reação de invasores e grileiros do que pela análise, pelo debate e conseqüente legislação. Escrevendo de uma perspectiva mais psicológica do que sociológica, Clinebell e Seifert reforçam o que esta situação mostra com bastante clareza: "Os Homens não entregam o poder ou interesses vitais gratuitamente, e talvez nem mesmo voluntariamente. Sempre que estiver envolvida uma questão de privilégios, argumentos racionais precisam ser apoiados por pressão social."²⁵ Por isso, argumentam eles, é tão importante que as igrejas incorporem o aspecto da organização e pressão, junto com o aspecto pastoral e educacional, à sua perspectiva de trabalho em meio ao conflito.

Outra pergunta diz respeito ao exercício do poder. De que vale o preço do conflito, se não houver mudanças nas relações de poder como decorrência do conflito? Deve-se partir do fato de que a estrutura de poder existente foi fortemente internalizada por todos os membros da sociedade e a tendência natural também do movimento transformador ou inovador será reproduzir esta estrutura. Uma mudança real terá como objetivo não apenas a transferência do poder, mas a sua reinvenção.²⁶ As comunidades cristãs poderiam ser lugares privilegiados de ensaiar maneiras alternativas de exercer o poder, de reinventá-lo.

Finalmente, não deveríamos ver o poder apenas como algo distante, corporificado no Estado ou na direção da Igreja, mas compreendê-lo nas múltiplas formas pelas quais se faz presente no dia-a-dia, seja na escola, nos meios de comunicação social, na família e outras instituições. Esta é, segundo Foucault, uma das tarefas do intelectual: "Localizar onde estão os pontos frágeis, onde estão os pontos fortes, a que estão ligados os poderes... onde eles se implantaram. Em outras palavras, fazer um sumário topográfico da batalha."²⁷

2. A reflexão sobre o poder leva-nos a perguntar pela necessidade de buscar e criar canais efetivos de participação. Referindo-se à escola, Sander comenta que a participação coletiva é "um poderoso antídoto ao autoritarismo institucionalizado na burocracia formal e à ação dogmática de grupos minoritários."²⁸ Não há dúvida de que isso se aplica também a outras instituições ou grupos. No entanto, há o perigo de a

25 — H. SEIFERT e H. CLINEBELL, *op. cit.*, p. 194.

26 — M. GADOTTI, P. FREIRE e S. GUIMARÃES, *Pedagogia: diálogo e conflito*. 2. ed., São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1986, p. 67.

27 — Ap. C. R. BRANDÃO, *op. cit.*, p. 158.

28 — B. SANDER, *op. cit.*, p. 148.

própria participação ser reduzida a medidas burocráticas. Basta lembrar que também para regimes autoritários o conceito participação não é desconhecido. Por isso a insistência de Gadotti numa "ética de participação", na qual a participação não é vista como mecanismo para acomodar interesses conflitantes, mas como atitude fundada em valores orientados para a mudança da sociedade.²⁹ Da mesma forma, Brandão desmistifica o uso do conceito "participação" como meio de ocultar os reais interesses de classe envolvidos. Segundo ele, conceitos como conscientização e participação "só querem dizer algo de substantivo quando definem o projeto de classes que possuem ou ao qual se submetem."³⁰

Não é dito que a participação trará paz e harmonia à escola, comunidade ou sociedade. Ouçamos Gadotti a este respeito:

Quem achar que com a participação se restaurará a harmonia perdida terá ainda decepções. (...) **Só é harmoniosa a instituição que é opressiva.** Uma instituição educadora será sempre um lugar de conflito, de debate, de crítica, de desconforto. Os que buscam a vida, os que vivem, serão sempre inconformados. Só a morte é harmonia, repouso, eliminação de conflitos."³¹

As colocações acima ajudam-nos a ver na participação mais do que uma técnica para o bom funcionamento de uma instituição ou sistema. No fundo, participar é partilhar o poder e conseqüentemente a responsabilidade que o mesmo implica. Através da participação os conflitos abertos ou latentes podem ser canalizados para objetivos definidos e realistas.

3. O acento na dimensão sociológica do conflito faz com que seguidamente seja descuidada a relevância da **qualidade das relações interpessoais** no contexto do conflito.³² Talvez pela própria urgência das mudanças esquece-se que grupos e pessoas só podem resolver os conflitos com os elementos que têm à disposição ou que aprendem no processo. Pessoas inseguras e não educadas para o exercício do espírito crítico tenderão a sentir-se ameaçadas diante das tensões geradas pelo conflito. Comunidades e escolas poderiam ser lugares onde se adquire o ins-

29 — Cf. M. GADOTTI, **Concepção dialética da educação**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983, p. 105.

30 — C. R. BRANDÃO, **op. cit.**, p. 165.

31 — M. GADOTTI, **op. cit.**, p. 106.

32 — Para uma elaboração mais detalhada deste assunto cf. SEIFERT e CLINEBELL, **op. cit.**, p. 178.

trumento mental ou as condições, em termos emocionais e intelectuais, que permitem enfrentar e trabalhar os conflitos num clima de respeito à pessoa, apesar das diferenças ou antagonismos de idéias ou posições.

Na prática isso pode significar, entre outras coisas, a ênfase no trabalho em grupos, a disposição e abertura ao diálogo. Significa apostar numa proposta educativa em que a transmissão de conteúdo é apenas parte de um processo mais abrangente, que diz respeito à pessoa como um todo. Significa ter confiança em si mesmo, nos colegas, nos alunos ou membros da comunidade ou grupo.³³

4. Considerando que na igreja "não é a presença, mas a ausência de conflito que deveria ser vista com suspeita,"³⁴ uma de suas tarefas deveria ser a de educar sobre a relação entre o conflito e a natureza da própria igreja. Talvez a teologia do Cristo morto, pregado indefesamente à cruz, tenha servido para gerar na igreja uma espécie de "paz de cemitério". João Dias de Araújo mostra como o fatalismo e o conformismo do povo brasileiro são reforçados ou gerados por esta visão do Cristo Morto. "De fato", diz ele,

"podemos afirmar que temos no Brasil, pensando na maioria religiosa, um Cristianismo que dá mais ênfase à paixão, ao sofrimento e à morte de Cristo do que à sua vitória sobre a morte, à sua ascensão e ao seu ofício de intercessor e sacerdote, nosso advogado, o Cristo Vivo de que fala o Novo Testamento."³⁵

Qual é a imagem de Jesus Cristo que transmitimos em nossa educação cristã?

5. O conflito pode gerar um novo senso de identidade, especialmente quando os envolvidos chegam ao ponto de duvidar de sua humanidade. Um dos argumentos da pedagogia do oprimido articulada por Paulo Freire é o da recuperação da humanidade perdida no processo de opressão. Havendo sido roubados de sua dignidade e valor como homens e mulheres, a participação na luta pela libertação tem a qualidade de desalojar o opressor que habita as consciências dos oprimidos e provocar o surgimento de uma nova identidade que supera a dicotomia opressor-oprimido.

33 — Cf. I. LASCH, *Conflitos na educação*. In: **Revista do CEM**, n.1, ano VIII, 1986, p. 22-6.

34 — H. SEIFERT e H. CLINEBELL, *op. cit.*, p. 180.

35 — J. D. de ARAÚJO, *Imagens de Jesus Cristo na cultura do povo brasileiro*. In: **Quem é Jesus Cristo no Brasil**. São Paulo, ASTE, 1974, p. 45.

A título de ilustração pode-se citar a confiança que homens e mulheres que participam de movimentos populares adquirem no processo de enfrentamento com o poder político, econômico e, às vezes, eclesial. Também a experiência da luta dos negros norte-americanos comprova este fato. Lembrando o boicote ao sistema de transportes em Montgomery, onde, a exemplo de outros lugares no sul dos Estados Unidos, os negros eram obrigados a ocupar os últimos lugares nos ônibus e a ceder os seus lugares para passageiros brancos quando não havia mais assentos, Martin Luther King comenta que uma das forças básicas na vida dos negros era seu “degradante senso de inferioridade, que muitas vezes se expressava na falta de auto-respeito.”³⁶ Após mais de um ano de boicote ao sistema de transporte discriminatório, o conflito resultou numa decisão favorável pela Justiça Federal e, tão importante como isso, auxiliou os negros a se compreenderem como homens e mulheres capazes de agir como sujeitos em sua história.

36 — Cf. M. BORG, *op. cit.*, p. 72.