



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

WILLIAM FRANCISCO DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM MARTINHO LUTERO E EM PAULO FREIRE:
Tessitura de vida, conhecimento e emancipação na Pro Ludus (Gravatá – PE)**

CARUARU
2018

WILLIAM FRANCISCO DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM MARTINHO LUTERO E EM PAULO FREIRE:
Tessitura de vida, conhecimento e emancipação na Pro Ludus (Gravatá – PE)**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Profº. Drº. Everaldo Fernandes da Silva

CARUARU
2018

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

S586e

Silva, William Francisco da.

Educação em Martinho Lutero e em Paulo Freire: tessitura de vida, conhecimento e emancipação na Pró Ludus (Gravatá – PE). / William Francisco da Silva. - 2018.
196 f. ; il. : 30 cm.

Orientador: Everaldo Fernandes da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.

Inclui Referências.

1. Lutero, Martinho, 1483-1546. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. 3. Educação - Filosofia. 4. Associação Luterana Pró Desenvolvimento e Universalização de Direitos Humanos. I. Silva, Everaldo Fernandes da (Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2018-240)

WILLIAM FRANCISCO DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM MARTINHO LUTERO E EM PAULO FREIRE:
Tessitura de vida, conhecimento e emancipação na Pro Ludus (Gravatá – PE)**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 27/06/2018.

BANCA EXAMINADORA:

Profº. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-PPGEduC)

Profª. Drª. Jaqueline Barbosa da Silva (Examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco(UFPE-CAA)

Profº. Dr. Fernando Nascimento (Examinador externo)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA)

Profª. Drª. Allene Carvalho Lage (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco(UFPE-PPGEDUC)

Dedico este trabalho à todos/as aqueles/as sujeitos aprendentes e ensinantes que no decurso de sua existência (re)constroem saberes necessários à vida, por meio de suas estadas em espaços não escolares. Em especial, às pessoas voluntárias dessas ambiências, que sem medir esforços e de modo comprometido doam frações de seu tempo para colaborar com a formação de outras pessoas.

AGRADECIMENTOS

Ao Autor da vida, que com o seu sopro meu deu vida; e por ter me concedido às forças necessárias para a condução e a conclusão desse ciclo formativo.

Aos meus genitores (Sr. Nelson e D. Maria), que com/por amor me trouxeram à vida e, deram, cuidadosamente, os primeiros passos para a minha formação humana e intelectual; à minha família, de modo geral, pelo apoio e incentivo moral.

Ao meu orientador o Prof. Everaldo Fernandes por ter me conduzido pelo itinerário da autonomia intelectual e por ser uma presença constante em minha vida, ensinando-me bastante com seu jeito comprometido e responsável de ser. À você, a minha gratidão enquanto, amigo, professor e orientador.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA, nas pessoas das professoras: Conceição Sales e Carla Accioli, que com firmeza e comprometimento assumem à sua coordenação, estendo a minha gratidão ao pessoal da Secretaria do Programa, atenciosos profissionais.

Aos/às professores/as do Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea da UFPE – CAA, sobretudo, a Prof^a Lucinalva Almeida (Nina) pela amorosidade e destreza na lida didático-pedagógica que me inspira; e a Prof^a Allene Lage pelas aulas prazerosas, devido também, a seu jeito espontâneo que comunica com leveza as demandas teóricas e ainda por me inspirar através de sua conduta ético-política no trato educacional.

À minha turma do mestrado e, em especial a Fabiana, Glícinia e Diana pelas trocas de experiências e do conhecimento, por serem companheiras nos momentos de agruras, aventuras e alegrias.

À todos/as que fazem a Pro Ludus, de modo particular, ao líder religioso Davi Haese e a educadora Josefa, que sem impor nenhuma dificuldade, abriram-nos as portas da instituição com alegria e disponibilidade para a realização da investigação empírica.

À todos os sujeitos sociais participantes voluntários desta pesquisa que contribuíram efetivamente nas etapas da investigação.

Ao professor Fernando Nascimento que foi o meu primeiro contato para o ingresso no mestrado, pelo apoio, torcida e os primeiros direcionamentos.

À professora Maria do Carmo Gonçalo que me acompanha desde a graduação, sendo uma presença de encorajamento e apoio.

Ao amigo Pe. Paulo Fernandes pelo apoio viabilizador das minhas idas ao campo de pesquisa em Gravatá-PE.

Ao querido amigo Jardel Phellipe pelos cuidados finalizadores deste trabalho em relação às dicas de formatação e, sobretudo, por ser presença motivadora desde o início do mestrado.

Às amigas: Renata Àvila, Viviane Costa e Eugênia Darlene, que a vida me deu de presente; a elas, minha gratidão pelos cuidados amorosos ao longo dessa pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Riacho das Almas, na pessoa de sua secretária Arijane, pela compreensão e o apoio nessa trajetória final da pesquisa.

Aos membros da Banca Examinadora da Qualificação que contribuíram significativamente para o direcionamento da curiosidade epistêmica e das abordagens teórico-metodológicas: Profs. Allene Lage, Gustavo Oliveira, Jaqueline Barbosa e Everaldo Fernandes.

*Se é possível obter água cavando chão,
se é possível enfeitar uma casa,
se é possível desviar leitos dos rios,
se é possível mudar o mundo da natureza,
por que não mudar o mundo que fazemos?*
(Paulo Freire, 2000, p. 83)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE – CAA), na linha de pesquisa: Educação, Estado e Diversidade. Incide na intencionalidade de uma investigação tendo como objetivo distinguir e aproximar de maneira dialógica alguns princípios das pedagogias luterana e freireana, mediante a *práxis* pedagógica dos/as atores/atrizes sociais da Associação Luterana Pró-desenvolvimento e Universalização dos Direitos Sociais – PRO LUDUS – O caminho, situada no bairro Riacho do Mel - Gravatá - PE. A questão-problema que orientou o nosso itinerário epistêmico foi o seguinte: Como é possível aproximar as pedagogias luterana e freireana a partir da *práxis* pedagógica tecida pela Pro Ludus? Não obstante, o distanciamento espaço-temporal entre Lutero e Freire, com as especificidades contextuais, materiais e simbólicas, situamos os aspectos relevantes das suas empreitadas educativo-políticas que fortalecem a ação social de cunho pedagógico dos protagonistas da referida associação, consubstanciando a concepção de uma educação humanizadora e libertadora. As penhoras da autonomia dos sujeitos aprendentes, da educação como elemento emancipador e humanizador, bem como da luta coletiva por uma educação pública, laica e gratuita fazem parte do repertório tanto de Marinho Lutero como de Paulo Freire em seus respectivos territórios e períodos distintos e distantes. Ambos se encontram na salvaguarda dos princípios fundantes de Educação e Mudança, de Educação e Ludicidade, além da livre interpretação da vida e dos escritos sagrados, aparentemente, intocáveis. Epistemologicamente, inspiram-se nas teorias da Reforma Protestante e acerca de Lutero, contando com a contribuição de pensadores/as como Guido, José Rubens Jardimino, Walter Altmann, Vanderlei Defreyn, Luciene Barbosa, dentre outros/as; nas abordagens teológicas, sobretudo, as de natureza libertadora, contamos com as contribuições de Martinho Lutero, Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, José Comblin, Rubem Alves, dentre outros; no tangente à educação, realizamos uma discussão com recorte na educação popular, mediante as contribuições de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Sérgio Abranches, Alder Júlio Calado, Carlos Nuñez Hurtado, Everaldo Silva, Allene Lage, José Francisco de Souza, dentre outros/as. Acerca das questões metodológicas utilizamo-nos da abordagem qualitativa, de cunho compreensivo-analítico, em Bernadete Gatti. O itinerário compreensivo foi tracejado pelas discussões compreensivo-conceituais e a aproximação analítica foi conduzida segundo a proposta de Estudo de Caso, tendo a Pro Ludus como campo empírico. Para a coleta dos dados elegemos as técnicas da observação participante, conversas informais e da realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos. Em se tratando da análise dos dados, servimo-nos da análise de conteúdo, com recorte temático, em Laurence Bardin. Como resultado da presente investigação, constatamos que há uma relação aproximada entre as pedagogias de Martinho Lutero e de Paulo Freire, tendo destaque a emancipação dos sujeitos sociais, a defesa da universalização do acesso ao ensino, a formação humana e a transformação das realidades. Ademais, os pontos de diálogo entre ambos, mediante as categorias de Liberdade e autonomia, corpo consciente e ludicidade e a *práxis* pedagógica libertadora.

Palavras-chave: Martinho Lutero. Paulo Freire. Pro Ludus. *Práxis* pedagógica.

ABSTRACT

The presente master's dissertation thesis is linked to the Post-graduation Program in Contemporary Education, from the Federal University of Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste (UFPE – CAA), in the line of research: Education, State and Diversity. It affects in the intentionality of an investigation, aiming to distinguish and approach, in a dialogical manner, some principles of Lutheran and Freirean pedagogy, through the pedagogical praxis of the social actors/actresses from the Lutheran Association Pro-development and Universalization of the social rights – PRO LUDUS – the way, situated in the Riacho do Mel district in Gravatá-PE. The question-problem that oriented our epistemic itinerary was as follows: How is it possible to approach Lutheran and Freirean pedagogies from the pedagogical praxis woven by Pro Ludus? However, the temporal-space distance between Luther and Freire, with the contextual, material and symbolic specificities, we have described the relevant aspects of their educational-political contracts that strengthens the social actions with pedagogical nature from the protagonists of this association, consubstantiating the conception of a humanizer and liberating education. The liens of autonomy of the learners, from the education as a humanizer and emancipator element, as well as from the collective fight for a public, laic and free education, are part of the repertory of both Martin Luther and Freire in their respective territories, distant and distinct periods. Both meet in the safeguard of the founding principles of Education and Changing, of Education and Ludicity, beyond the free interpretation of life and the sacred writings, apparently, untouchables. Epistemologically, they inspire themselves on the theories of the Protestant Reformation and on Luther, counting on the contribution of thinkers like Guido ZAGHENI, José Rubens Jardimino, Walter Altmann, Vanderlei Defreyn, Luciene Barbosa, among others; in theological approaches, above all, the ones of liberating nature, we counted on the contributions of Martin Luther, Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, José Comblin, Ruben Alves, among others; on the tangent to education, we performed a discussion with a cut in popular education, through the contributions of Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Sergio Abranches, Alder Júlio Calado, Carlos Nuñez Hurtado, Everaldo Silva, Allene Lage, José Francisco de Souza, among others. About methodological issues, we used the qualitative approach, of comprehensive-analytical nature, in Bernadete Gatti. The comprehensive itinerary was lined by the discussions comprehensive-conceptual and the analytic approach was led following the suggestion of Case Study, having the PRO-LUDUS as an empiric field. To the data collection, we elected the techniques from participant observation, informed conversations and from the performance of interviews semi structured with the subjects. In the case of data analysis, we served ourselves with the content analysis, with a thematic cut, in Lawrence Bardin. As a result of the present investigation, we verified that there is an approached relation between the pedagogies of Martin Luther and Paulo Freire, having as a highlight the emancipation of the social subjects, the defense of the universal access to education, the human formation and the reality transformation. Furthermore, the dialogue points between both, through the categories of freedom and autonomy, conscious body and ludicity and the life-saver pedagogy praxis.

Keywords: Martin Luther. Paulo Freire. Pro Ludus. Pedagogical praxis

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Frente da Pro Ludus	128
Fotografia 2 -	Ir. Gerda com educados/as do Projeto "O Caminho"	129
Fotografia 3 -	Desfile Cívico Temático	147
Fotografia 4 -	Colônia de Férias 2017	153
Fotografia 5 -	Quadro: Violência psicológica	163
Fotografia 6 -	Parte do elenco da peça “Nem tão doce lar”	168

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFORMA PROTESTANTE E LUTERO	25
2.1	A Reforma e seu contexto historic	26
2.2	Aspectos eclesiais e religiosos do século XVI	30
2.3	Humanismo e a Reforma Protestante	33
2.4	Primícias da Reforma	36
2.5	Lutero: um dos reformadores do séc. XVI	40
2.5.1	<i>As principais ideias teológicas de Lutero</i>	44
2.5.2	<i>Lutero e a Igreja Católica Romana</i>	48
3	TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E PAULO FREIRE	53
3.1	A Teologia da Libertação	54
3.1.1	<i>O surgimento da Teologia da Libertação</i>	56
3.1.2	<i>A Teologia da Libertação sob o viés da Teologia Protestante no Brasil</i>	59
3.2	As contribuições de Marx para a reflexão-crítica teológica progressista	63
3.3	A libertação cantada pelas CEB's	66
3.4	Paulo Freire e sua proposta pedagógica libertadora	70
3.4.1	<i>Paulo Freire: sendas de sua militância</i>	72
3.5	Educação e Libertação	76
3.6	A construção de uma Educação Popular no Brasil	80
3.7	Acentuando alguns conectivos	85
4	EDUCAÇÃO EM MARTINHO LUTERO E EM PAULO FREIRE	86
4.1	Entre Lutero e Freire: pedagogias pertinentes	87
4.2	Educação para todos e todas!	95

4.3	O lúdico pedagógico e o corpo consciente	99
4.4	Concepções de Liberdade (Lutero) e Autonomia (Freire)	109
4.5	Práxis Pedagógica	118
4.6	Aproximações dialógicas e complementaridades	122
5	ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS	126
5.1	A pesquisa qualitativa: um modo de entender-dizer o mundo, os sujeitos e suas relações	127
5.2	PRO LUDUS: espaço empírico da pesquisa	128
5.3	Educadoras, educandas, ex-educando/a, coordenador: sujeitos participantes da pesquisa	133
5.4	Estudo de Caso: um olhar sobre a Pro Ludus	135
5.5	Procedimentos da pesquisa: técnicas e estratégias	138
5.6	Análise de conteúdo: um modo de sistematizar e analisar os dados	142
6	TEXTOS E CONTEXTOS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DA PRO LUDUS: CONSTRUÇÕES DIALÓGICAS	145
6.1	Riacho do Mel: lócus de empoderamento dos sujeitos e efetivador da universalidade do acesso à educação	146
6.2	A ludicidade enquanto instrumento de diálogo entre corpo-e-consciência	151
6.3	Libertação e autonomia: o ser mais dos sujeitos da Pro Ludus	156
6.3.1	<i>Sonhos e utopias: construções permanentes de autonomia</i>	160
6.4	Veredas de uma práxis pedagógica humanizadora	164
7	CONVERSANDO PARA TERMINAR	176
	REFERÊNCIAS	181
	ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	187
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	189
	ANEXO C – FOLDER COMEMORATIVO: PRO LUDUS 20 ANOS	191

ANEXO D – CARTÕES PRODUZIDOS PELOS EDUCANDOS/AS DA PRO LUDUS	193
---	------------

ANEXO E – CORDEL “VERSOS DA PREVENÇÃO, RIMAS DA PROTEÇÃO”	194
--	------------

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação intitulada “Educação em Martinho Lutero e em Paulo Freire: tessitura de vida, conhecimento e emancipação na Pro Ludus(Gravatá – PE)” configura-se no terreno das discussões sobre a História da Educação e de modo específico versa as práticas educativas construídas e vivenciadas numa instituição não-escolar. A intencionalidade dessa pesquisa é conhecer alguns aspectos relevantes do pensamento luterano que traduzem a sua ideia de educação. Da mesma maneira, com Paulo Freire, ressaltando suas possíveis aproximações com as ideias embrionárias e revolucionárias do Reformador acerca da educação. Não obstante, o distanciamento espaço-temporal entre ambos, com as especificidades contextuais, materiais e simbólicas, situamos aspectos relevantes em suas empreitadas educativo-políticas, que podem fortalecer as teorias e práticas pedagógicas que consubstanciam o inventário da formação de educadores/as nos espaços escolares e não-escolares, das políticas de educação e das didáticas emancipadoras perante os desafios formativos e complexos que as sociedades atuais experimentam e atravessam.

Nossa aproximação e curiosidade epistêmica por esse campo de discussões se devem, a priori, à nossa formação inicial¹ e pela formação religiosa que tive ao longo da minha vida, mas de modo particular, a partir do ano 2008 quando ingressei no Seminário² almejando a formação sacerdotal, permanecendo até 2014, quando resolvi repensar a experiência vocacional. Nesse contexto, ressignificar a minha compreensão cristã-católica-dogmática, na qual fui formado, que entende Lutero apenas como um herético; e silencia todo o contributo dele para a história da Igreja é uma grande oportunidade de cunhar um novo caminho com ferramentas possibilitadoras de olhares mais amplos.

O acesso aos estudos filosóficos proporcionou-me um olhar amplificado sobre os acontecimentos da Modernidade, sobretudo no que tange à Reforma Protestante. Porém, todas as minhas lentes interpretativas versavam uma rejeição, até mesmo explícita à figura de Martinho Lutero. E, ao me distanciar destas lentes, abriu-se um caminho instigador sobre a práxis deste homem que questiona a infalibilidade papal e democratiza o acesso às Sagradas Escrituras, e, somente através desta pesquisa que consegui me debruçar sobre as contribuições

¹ Obtendo a graduação em Filosofia, passando pela Teologia, e, embora não a tenha concluído, participei de várias discussões sobre a Reforma Protestante e sempre alimentadas com um tempero de descrédito em relação à pessoa de Martinho Lutero.

² Nome dado à casa de formação dos futuros padres. Neste espaço formativo, os candidatos ao sacerdócio permanecem em tempo integral durante aproximadamente 9 anos. 1 ano destinado ao Propedêutico (espécie de introdução à vida religiosa); 4 anos destinados ao estudo da Filosofia; e 4 anos referentes à formação teológica.

de Lutero, não apenas para a educação, mas para a vida em sociedade em suas manifestações microssociológicas e macrosociológicas.

Além da minha formação de cunho filosófico-teológico, outro dado, não menos importante, é a minha aproximação com algumas instituições que desenvolviam práticas educativas tidas como não-escolares, ainda no período da graduação. A observação atenta a esses espaços educativos me deixou curioso em saber como aquelas experiências vivenciadas naqueles espaços se materializavam na vida dos/as educandos/as assumindo um novo sentido para a sua existência *no* e *com* o mundo, de modo que as narrativas desses sujeitos apontavam para uma experiência exitosa em nível de desenvolvimento cognitivo, mas, sobretudo, na perspectiva dos valores humanos, no desenvolvimento da dimensão comunitária e da conscientização política com vistas à uma participação social ativa.

Partimos do pressuposto que pensar e articular a educação, em seu sentido amplificado, elucidando os processos de construção significativos para a formação do humano e sua sociabilidade, exige um esforço cooperativo, em que todos os agentes envolvidos nos processos educativos se tornam sujeitos construtores-compromissados, conscientemente homens e mulheres históricos/as. Em diálogo com Gohn tal proposição pode ser vista como “um sonho ou uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual” (2010, p. 15). Abordar a educação sem delimitar fronteiras é transcender a lógica exclusivista e hierárquica do escolar e do não escolar, e dizer que todas as experiências formam e contribuem significativamente para a educação do cidadão, dentro de suas especificidades.

O contato com as práticas socioeducativas nos despertou para o trabalho de exploração em torno das relações “ensinantes e aprendentes” construídas pelos protagonistas desta educação (educadores/as, educandos/as, funcionários/as, voluntários/as, família, comunidade, etc), frente aos desafios encontrados na práxis de sua proposta socioeducativa. De modo geral, a nossa formação escolar nos orienta que a escola é por tradição o lugar da produção do conhecimento credível. Na história, a escola se institucionalizou gerando modelos hegemônicos de se conceber o mundo, separando de um lado tudo o que é científico, isto é, digno de se estudar e do outro lado, tudo o que é não científico, ou seja, sem relevância para o estudo. Assim, a educação foi sempre associada e vista como uma produção resultante exclusivamente da escola e as construções que se dão fora dela conjugam-se no campo da mera informação, ou até mesmo referentes ao senso comum, portanto, não merecedoras de crédito, produzindo saberes subalternizados.

Assomado este cenário, passamos agora a situar o nosso campo de pesquisa materializado numa Associação de cunho confessional, situada na cidade de Gravatá – PE. A PRO LUDUS – O CAMINHO³ é a Associação Luterana Pró-desenvolvimento e Universalização dos Direitos Sociais, que tem como objetivo a promoção da igualdade, justiça e o desenvolvimento integral das pessoas. Por sua vez, realiza os trabalhos junto a **Comunidade de Confissão Luterana de Gravatá-PE**, com intuito de transformar realidades ameaçadas pelas injustiças e fortalecer vínculos afetivos, identitários e políticos.

A Pro Ludus – O Caminho – assume como um dos seus objetivos, a utilização da brincadeira como ação pedagógica, isto é, o lúdico como instrumento metodológico da sua prática educativa, como reza seu estatuto no art. 4º, inciso I: “utilizar o brincar e o brinquedo como instrumento de inclusão social e metodologia não formal da educação”. No inciso II do mesmo art. merece destaque a preocupação da Associação com o desenvolvimento do trabalho social que, diga-se de passagem, perpassa toda a natureza da Pro Ludus. Vejamos: “promover atividades de natureza social, educacional e cultural, bem como, fomentar estudos e pesquisas para o resgate da memória lúdica da comunidade”. Ainda em seus objetivos, encontra-se o olhar atento sobre “ações de atenção integral, prevenção e acompanhamento” do desenvolvimento infantil, adolescente e juvenil.

Assim, o contato direto com a comunidade luterana de Gravatá, especificamente com a PRO LUDUS, nos gerou uma desconfiança positiva em relação a uma possível aproximação entre as pedagogias de Lutero e a de Freire, a partir das nossas observações de vivências e experiências construídas por essa associação. Indagávamo-nos, a princípio, sobre a configuração do projeto socioeducativo e as intencionalidades daquela associação, sobretudo, no que tange à sua atuação junto à gente da periferia de Gravatá – PE. Quais os alcances e as contribuições da Associação Luterana para a Comunidade Riacho do Mel⁴? Por se tratar de uma Associação confessional nossa curiosidade epistêmica gira em torno também dos princípios luteranos sobre educação (formação humana). Qual seria a influência da educação pensada por Lutero respingada na práxis da Pro Ludus? Todavia, a PRO LUDUS não esgota

³Essa associação foi implantada em Gravatá – PE no ano de 1996, por iniciativa da Comunidade de Confissão Luterana do Recife.

⁴ De acordo com Nied e Merz (2012), esta é uma favela, situada em uma das periferias da cidade de Gravatá-PE, região agreste de Pernambuco. Para chegar à essa parte periférica de Gravatá, leva-se de carro em torno de 45 minutos a partir do Recife, capital do estado, viajando 85km pela BR-232, duplicada. “É um trajeto bonito, saindo da cidade e passando por diversos lucarejos com jardins e, por fim, subindo a íngreme Serra das Russas, onde Gravatá fica a 447 metros de altitude. Nas encostas há cultivos de abacaxi. Frutas são oferecidas em abundância nos estandes ao longo da estrada. Já dentro da cidade, a conservação das ruas deixa a desejar, e a favela, atrás do Mirante do Cruzeiro, só pode ser alcançada por estradas de chão danificadas pela erosão.” (NIED; MERZ, 2012, p. 153).

e, nem tampouco, se limita à perspectiva educacional de Lutero, mas, se junta às práticas da educação popular, de modo específico, a pedagogia freireana para desenvolver uma prática educativa autônoma e libertadora. Desta feita, ainda nos perguntamos: como os princípios da educação popular se materializam na proposta educativa dessa associação?

Algumas leituras da reforma protestante e da pedagogia freireana somadas no meu tempo de graduação vieram à baila a partir das visitas à Pro Ludus. A cada visita, mais desconfianças e curiosidades, maior vontade em descortinar um novo universo que para nós, desejava se apresentar. Nessa direção nos despertou o interesse em saber se era possível compreender os princípios da educação pensada por Lutero e as contribuições da educação popular por meio do pensamento freireano mediante o conjunto de princípios e práticas da Pro Ludus. Assim sendo, o acesso à Pro Ludus suscitou a aproximação e a revisão bibliográfica de alguns aspectos da educação luterana e do pensamento de Freire.

Outro dado relevante que emergiu a partir de nossas procuras, de modo exploratório, foi quando percebemos que Martinho Lutero pouco é referenciado na academia como um pensador da educação. Ao realizarmos um levantamento referente à produção científica a partir dos trabalhos publicados na ANPED e no Banco de Teses e Dissertações Digital da CAPES, sobre a temática educação luterana não encontramos nenhum trabalho. Da mesma forma procedeu quando estabelecemos a relação Lutero e Freire. Uma terceira tentativa foi alterarmos a temática para Reforma Protestante, na ANPED não identificamos nenhum trabalho, enquanto que no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, quatro foram notados.

Na ANPED, a busca deteve-se a dois grupos que estão mais ligados diretamente com o campo de nossa pesquisa, a saber: o GT-02: História da Educação e o GT-06: Educação Popular, com relação aos trabalhos aprovados entre os anos de 2005 a 2015. Mas, nenhum trabalho que abrangesse nosso campo de discussão foi encontrado.

Já no Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES conseguimos encontrar no período de dez anos (2005-2015) quatro dissertações que tratam do pensamento educacional de Lutero, porém sem nenhuma articulação com a educação popular ou aproximação com o pensamento do educador Paulo Freire. Detectamos uma dissertação que aborda o papel da educação segundo a confissão de Lutero; uma dissertação que trata da cultura religiosa protestante e o rendimento escolar nas camadas populares; e por fim, duas dissertações abrangem a relação entre a concepção de educação luterana e a criação de um sistema educacional evidenciando o acesso e o direito a uma educação pública, laica e universal enquanto dever do Estado.

Nos dados da CAPES, em 2005, identificamos a pesquisa de Arlete Antonia Schmidt Menezes da UEM, com o título: “Sobre o papel da educação na concepção religiosa de Martinho Lutero”. Essa dissertação teve como objetivo analisar o pensamento educacional de Martinho Lutero (1483-1546), entendido no conjunto das proposições expressas nas suas obras, especialmente aquelas tidas como pedagógicas. Nessa perspectiva, a autora ensejou apresentar o pensamento educacional luterano a partir das obras *À Nobreza Cristã na Nação Alemã, acerca da Melhoria do Estamento Cristão*; *Aos Conselhos de todas as Cidades da Alemanha para que Criem e Mantenham Escolas Cristãs*; *Uma Prédica para que se Mandem os Filhos à Escola*; e nos *Catecismos Maior e Menor*.

Sobre a cultura religiosa protestante e o rendimento escolar nas camadas populares, tratou a pesquisa de Maria de Lourdes da Cunha Montezano da USP, no ano de 2006, intitulada “Cultura religiosa protestante e rendimento escolar nas camadas populares: um estudo sobre práticas socializadoras”. A referida investigação objetivou tratar a relação de afinidade entre a religião, a família e a escola e suas influências no desempenho escolar de alunos/as provenientes das chamadas “classes populares”. Embasada nas entrevistas, realizadas em uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo, a autora investigou o estilo de vida de famílias de alunos/as protestantes, que apresentaram um rendimento escolar favorável no ensino fundamental. Para tanto, utilizou-se, como referência, o consumo, considerado em termos de práticas culturais relacionadas às demandas escolares. A partir desse contexto, a autora ensaiou uma análise referente à articulação entre as práticas socializadoras da religião protestante, da escola e das famílias protestantes entrevistadas, mediante as afinidades eletivas entre elas, com a finalidade específica de determinar disposições de hábitos que contribuem para que o aluno apresente um rendimento escolar favorável.

Em 2007, constatamos a dissertação de Luciane Muniz Ribeiro Barbosa da USP, intitulada “Igreja, estado e educação em Martinho Lutero: uma análise das origens do direito à educação”. Este trabalho analisou a relação estabelecida entre Igreja, Estado e a Educação durante o movimento da Reforma Protestante do século XVI, ressaltando as propostas e ações de Lutero referentes à educação escolar da época. Em um contexto em que a educação era pensada e controlada somente pela Igreja, o reformador propõe alterações tanto no que se refere à organização de um sistema educacional (englobando desde aos métodos educativos até as formas de financiamento da educação), quanto aos princípios e fundamentos que deveriam subsidiar essa educação, defendendo que esta seja para todos – incluindo as

meninas, de frequência obrigatória, que apresente uma utilidade social e seja mantida pelo Estado.

Nessa mesma direção, caminhou a pesquisa de Sebastião Haroldo de Freitas Correa Porto da USP, realizada em 2006, “A luta pela Escola Pública no Plano do Discurso Teológico-Político de Lutero”. Essa dissertação que atualmente tornou-se livro objetivou uma análise do discurso luterano como um discurso teológico-político comprometido com uma reforma social que tem na efetivação e disseminação da escola pública um de seus movimentos mais importantes. O autor patenteia a análise do discurso, por meio do exame de dois principais escritos de Lutero dirigidos às autoridades alemãs, em especial, para que abram e mantenham escolas públicas, e à sociedade como um todo, para que enviem as crianças a escola. Cumpru este trabalho um itinerário conceitual-investigativo, pautado pelo enfrentamento de algumas questões julgadas inspiradoras.

Portanto, com a pretensão de um estudo exploratório, a partir dessa pesquisa observamos que a contribuição da Reforma Protestante para a educação parece passar despercebida na academia e até mesmo nas obras que retratam a História da Educação, sendo a essa temática, reservado um espaço incipiente. De acordo com Jardimino (2009) os pensadores da História da Educação, ao tratarem do tema da Reforma e a educação em manuais, em sua maioria, fazem-no de passagem. “Há uma ausência de material reflexivo do que foi esse momento na história da Educação” (JARDILINO, 2009, p. 8).

Como já fora citada, talvez a maior questão que trazemos como inquietação epistêmica, oriunda e detectada a partir da observação da práxis pedagógica da Pro Ludus é a aproximação do pensamento educacional de Lutero com os princípios da Educação Popular, privilegiando a pedagogia freireana. Tanto Lutero quanto Freire compreende o processo de educabilidade humana como via de humanização dos sujeitos. Nesta direção, constata-se a preocupação de ambos em lutar por uma universalidade da educação, a ponto de que todos/as tenham acesso aos conhecimentos necessários para a vida em sociedade.

Segundo José Rubens Jardimino (2009) Lutero é a primeira voz que se ergue em defesa de uma educação pública, gratuita e inclusiva. A implantação do sistema público de ensino na Alemanha protestante será uma de suas principais lutas, inclusive Lutero escreve textos alertando e exortando os poderes políticos da sua época para que não somente criem escolas públicas, mas também bibliotecas nas cidades⁵. De acordo com Silva (2011) a trajetória da

⁵ “[...] aconselha-se a todos aqueles que se interessam pela criação e manutenção de tais escolas e pelo estudo das línguas na Alemanha que não sejam poupados esforços nem dinheiro para instalar livrarias ou bibliotecas, especialmente nas grandes cidades que tenham condições” (LUTERO, 2000, p. 42).

Educação Popular é traçada por inúmeras características que vão configurando-a, dentre elas, destacam-se: as práticas *de, com e para* os trabalhadores; as lutas pela universalização da educação com predicados de ser *pública, laica e gratuita*. É, portanto, nesta perspectiva que enveredam as tentativas de diálogo entre Lutero e a Educação Popular.

Ao partirmos do pressuposto de que as práticas socioeducativas libertadoras partem sempre da contextualização histórica do sujeito, nutridas da intencionalidade de construção da percepção crítica de si, do outro e do mundo, e que a educação não escolar cimentada nos movimentos sociais, nas Associações e ONG's, nos Centros Populares, Sindicatos... tende a se constituir uma prática de empoderamento dos sujeitos, na luta pela garantia dos direitos humanos e sociais, construímos, então, o nosso problema de pesquisa que se apresenta da seguinte forma: Como é possível aproximar as pedagogias luterana e freireana a partir da práxis pedagógica tecida pela Pro Ludus?

Precisamente três escritos de Lutero merecem relevo neste trabalho, como fontes primeiras e fundantes para o entendimento do pensamento educacional luterano. O primeiro tratado redigido por volta de 1520, intitulado *À nobreza cristã da nação alemã, acerca da melhoria do estamento cristão* não é especificamente sobre educação, apesar de abordar com ênfase as reformas universitárias. Em consonância com Defreyn (2005), a intenção de Lutero com este tratado seria mobilizar a nobreza cristã em direção às várias reformas que precisavam ser feitas na sociedade e igreja cristãs, dentre elas, a da educação como precursora. O segundo, denominado *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, publicado em 1524, traz nitidamente a opinião do reformista sobre a questão escolar, por essa razão, viera a se tornar o escrito luterano mais famoso sobre educação. *Uma prédica para que se mandem os filhos à escola* é o terceiro tratado de Lutero nessa linhagem compreensiva de seu pensamento educacional. Este, publicado em 1530, pode ser entendido como uma exortação a que os pais enviem seus filhos a escola. De acordo com Altmann esse terceiro tratado contém essencialmente as mesmas ideias do segundo, “mas é (o terceiro) uma peça mais ocasional e pastoral” (1994, p. 200,)[grifo nosso].

Na tentativa de possíveis diálogos entre o pensamento luterano e a pedagogia freireana, elegemos três obras do educador brasileiro que, ao nosso modo de ver, facilitam o diálogo em torno de três perspectivas, a saber: 1) vocação de ser mais; 2) educação como prática da liberdade; 3) corpo consciente: alegria e autonomia. Desta feita, a primeira obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*, publicada em sua primeira edição em 1967, tece sobre

questões pedagógicas refletidas a partir da lógica da educação conscientizadora, crítica e libertadora *versus* a lógica da educação tradicional e capitalista, bancária e burocrática, sendo esta última, genetriz dos personagens: opressor-oprimido. Na obra, Freire vai de encontro a essa lógica escravista e opressora, para ressaltar a luta pela libertação dos sujeitos sociais, enquanto seres inconclusos à medida que se percebem num processo de reconhecimento da sua condição de oprimido na busca infindável do *ser mais*. Preconiza um trabalho educativo que respeite o diálogo e a união indissociável entre ação e reflexão, isto é, que priorize a práxis. A segunda, *Educação e Mudança*, originalmente escrita em 1979, como o próprio título denuncia, aborda como temática central as querelas em torno da mudança humana e social. A ideia que perfaz as linhas condutoras desta obra elucida a pedagogia freireana como fonte iluminadora de produção e fundamentação dos processos de humanização (conscientização) de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e diferentes. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*, última obra publicada por Freire antes de sua morte, nela, o pedagogo dos oprimidos, aponta caminhos de ação-reflexão sobre as práticas pedagógicas indispensáveis à educação com vistas à construir a autonomia dos educandos, apreciando e respeitando sua cultura e os saberes acumulados no cotidiano das relações empíricas e fomentando a emancipação dos sujeitos e a transformação social mediante o fio ético-político.

A tessitura ensaiada a partir dos pontos convergentes, bem como dos pontos discrepantes entre os princípios da educação luterana e da educação popular quer ser um reflexo das observações extraídas da práxis pedagógica da PRO LUDUS. Esse possível diálogo entre Lutero e Freire, a nosso ver, só é possível nesta pesquisa, porque na ação-reflexão pedagógica da associação luterana há lampejos (suspeitas) de uma complementaridade entre uma e outra perspectivas educacionais.

Desta feita, a pesquisa em tela traz como **objetivo geral**: distinguir e aproximar de forma dialógica as pedagogias luterana e freireana mediante a *práxis* pedagógica protagonizadas pelos sujeitos sociais da Pro Ludus (Gravatá – PE).

E como **objetivos específicos**, apontamos os seguintes: 1) identificar, a partir da literatura luterana, os principais aspectos que caracterizam o pensamento educacional de Martinho Lutero; 2) evocar os princípios que desenham a Educação Popular, sobremaneira, os de inspiração freireana, no intento inspirador da práxis pedagógica da Pro Ludus; 3) evidenciar as possíveis relações aproximativas entre o pensamento educacional de Lutero e os

princípios da Educação Popular tecidas pelos/as protagonistas da Pro Ludus, mediante suas práticas educacionais emancipatórias.

Esta investigação terá como fio condutor a abordagem qualitativa na perspectiva apontada por Gatti (2007, p. 43) que compreende este percurso investigativo e analítico como “ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”, isto é, como algo dinâmico, cuja itinerância, esquiva-se da busca por verdades, aproximando-se de uma tarefa rigorosa para compreender uma dada realidade, a simbologia e a conotação que a constituem, influenciadores e influenciados por sujeitos, atores sociais que a compõem de modo dialógico.

Nesta perspectiva, Lage enfatiza:

De fato, a pesquisa qualitativa tem um viés que leva ao encontro das subjetividades que não conseguem se esconder, como fazem no universo da pesquisa quantitativa. Estas subjetividades afloram fora das regras e condicionamentos prévios, no contato, no diálogo e no confronto com a realidade. Entender essas subjetividades e delas extrair novas compreensões requer metodologias claras, que possam admitir a diversidade dos discursos, sentidos e sentimentos inéditos dos sujeitos de pesquisa em seus lugares de atuação (LAGE, 2009, p. 04-05).

Optar por esse tipo de pesquisa como meio de abordar a temática em tela ocorre pela possibilidade de análise dos significados e seus processos de construção de saberes para a vida no cotidiano e seus desdobramentos, por meio da observação participante e do diálogo com os atores da Pro Ludus. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo, na modalidade estudo de caso qualitativo, junto à equipe diretora da Pro Ludus e os outros sujeitos envolvidos diretamente com o saber e o fazer da associação luterana de Gravatá. Posteriormente, analisamos como aqueles sujeitos lidam com as questões relacionadas à práxis pedagógica e os seus possíveis impactos, mediante o processo humanizante e emancipatório, tendo presente a ludicidade como ferramenta pedagógica para a formação dos sujeitos.

No método Estudo de Caso, elegemos as técnicas de entrevista semi-estruturada, observação participante e análise documental. As entrevistas apresentam-se como elementos oportunos e necessários da investigação, tomadas como meios estratégicos de acessar a um específico grupo formado por sujeitos sociais ligados à Pro Ludus; Utilizamos-nos da observação participante como instrumento de aproximação dos contextos humanos e sociais. Particularmente, das construções gestadas no cotidiano, ressonantes nas inter-relações tecidas pelos/as atores/atrizes da Pro Ludus; Com o intento de melhor contemplarmos a técnica da

observação participante, adotamos o *diário de campo* como instrumento de orientação e registro; por fim, a técnica de análise documental é empregada nessa pesquisa numa triangulação com a entrevista e com a observação participante. A necessidade e a vantagem da análise documental mostraram-se mediante a seguridade e a precisão dos dados e no baixo custo de despesas em relação ao acesso às fontes.

Sabendo-se do potencial enorme de contribuição às problemáticas da prática educacional, o estudo de caso pode fornecer informações valiosas que permitem também decisões políticas e afirmativas frente à realidade social, na qual se encontra a Pro Ludus. Nessa perspectiva, ao investigar empiricamente uma associação que desenvolve um trabalho socioeducativo com crianças, adolescentes e jovens de uma comunidade carente na cidade de Gravatá, agreste pernambucano, almejamos uma melhor compreensão da práxis pedagógica gestadas pela Pro Ludus.

Em se tratando ainda dos procedimentos metodológicos, elegemos para a análise dos dados, a Análise de Conteúdo, com ênfase temática na perspectiva de Bardin (2010), que comporta três etapas no tratamento do material coletado, a saber: a *pré-análise*, desempenhada com o objetivo de organização dos dados, na qual ocorre a constituição dos elementos selecionados a serem submetidos à análise; a *exploração do material*, que solicita a articulação das escolhas teórico-metodológicas com a organização dos elementos selecionados; e o *tratamento dos resultados, inferências e interpretações*, que possibilitam a construção das sínteses resultantes do processo de análise (GUIMARÃES, 2015).

A disposição do aporte teórico-metodológico deste texto está estruturada em três eixos: 1) Reforma Protestante e Lutero; 2) Teologia da Libertação e Freire; 3) Educação em Lutero e em Freire. O segundo capítulo aborda os principais aspectos históricos, sócio-políticos e religiosos que caracterizam a Reforma Protestante e o pensamento de Martinho Lutero. O terceiro capítulo, situa a Teologia da Libertação, sua trajetória na América Latina e de modo específico no Brasil, como berço da inspiração da pedagogia freireana, abordando assim, os principais aspectos ditos caracterizadores da educação em Freire. O quarto capítulo se preocupa com a discussão teórica acerca do possível diálogo entre a pedagogia luterana e a freireana a partir das inspirações das inter-relações tecidas pela Pro Ludus. As abordagens epistemológicas supracitadas estão representadas por dois de seus expoentes: Martinho Lutero e Paulo Freire. A intenção é formular um diálogo entre os dois autores referendados, caracterizado como dialético-hermenêutico, porque elege algumas categorias possibilitadoras

de maior lucidez sobre os processos aprendentes e ensinantes dos/as atores/atrizes sociais da Pro Ludus.

O quinto capítulo desta pesquisa versa o itinerário metodológico delineado para atender nossa inquietação epistêmica, filiando-se à ideia de ser a pesquisa uma ação de natureza social, voltada para a produção científica mediante a atividade criativa e rigorosa. Discorre, então, as abordagens eleitas, as técnicas e os procedimentos adotados desde a coleta até a interpretação dos dados. O sexto capítulo, trata da *práxis* pedagógica da Pro Ludus a partir da eleição das categorias teóricas que elucidam e possibilitam as relações dialógicas teoria-prática tecidas na e pela Pro Ludus sob uma ação coletivizada dos sujeitos sociais.

Na conclusão fizemos um levantamento do quanto estivemos empenhados em distinguir e aproximar de maneira dialógica as pedagogias de Lutero e de Freire, a partir da proposta e vivência pedagógicas gestadas no cotidiano da Pro Ludus. Para alcançarmos tal objetivo, principiamos por identificar na literatura luterana, os principais aspectos que dão forma ao pensamento educacional de Martinho Lutero, cuja base encontra-se, sobretudo, nas teologias paulina e agostiniana. Posteriormente, vislumbramos os princípios que desenham a Educação Popular na perspectiva de Paulo Freire, evidenciando o intento inspirador da *práxis* pedagógica da referida Associação. E, finalmente, evidenciar as possíveis relações aproximativas entre o pensamento educacional de Lutero e os aspectos da educação freireana tecidas pelos/as protagonistas da Pro Ludus, por meio das suas práticas e princípios formativos.

2 REFORMA PROTESTANTE E LUTERO

Este capítulo objetiva, além de realizar a discussão teórica acerca da Reforma Protestante, identificar os principais aspectos sociocultural-religiosos, nos quais Lutero estava inserido, que vão dar base compreensiva para os elementos fundantes desencadeadores da Reforma Protestante. Pretendemos, então, situar o contexto histórico que fundamenta o movimento reformista na Alemanha do século XVI e que nos geram as pistas necessárias para mais adiante situarmos o pensamento educacional em Lutero.

Nessa perspectiva, trazemos a Reforma Protestante como elemento contextual para entender a educação em Lutero, compreendendo que esta pesquisa também trata das contribuições históricas desse contexto de época para a releitura de Lutero e a aproximação do pensamento deste com a pedagogia de Freire na contemporaneidade. Inicialmente trazemos à baila a construção histórica da Reforma Protestante, percebendo as nuances na compreensão da fé que incitaram a organização de grupos contrários às determinações da cúpula da Igreja Católica. Contudo, a história se constitui como possibilidade, o que nos consente enxergar as rupturas com os sentidos que eram anteriormente atribuídos à Reforma e à pessoa de Lutero. Assim, sem escurecer o que a história já nos disse e suas reverberações no que se está dizendo agora, evidenciamos a possibilidade de se compreender mediante várias interpretações.

Esse olhar novo e dizer diferente sobre a Reforma Protestante e Lutero é o que nos possibilita enxergar uma aproximação entre alguns aspectos do pensamento educacional luterano com alguns princípios da educação popular na perspectiva freireana. Ou seja, a Reforma enxergada como evento necessário à época e Lutero pensado como educador, suscitam uma compreensão instigadora-investigativa pouco reverenciada que tende a se aproximar – resguardado à distância histórica, não só cronológica, mas sociopolítico-religiosa – com a trajetória de Freire junto às CEB's (Comunidades Eclesiais de Base).

É, pois, nessa imbricação entre Reforma e Lutero e Teologia da Libertação e Freire que propomos nossa discussão e sinalizamos possíveis diálogos entre as pedagogias de ambos. Com o intuito de que tais aproximações sejam impressas a partir da práxis pedagógica da Pro Ludus, distanciando-nos da educação tradicional e enveredando-nos pelo caminho das práticas educativas progressistas e libertadoras.

2. 1 A Reforma e seu contexto histórico

O século XVI na História se desvela como um período caracterizado por intensos questionamentos e profundas mudanças, em que os ideais e os costumes medievais declinavam ao passo que davam forma e corpo às novas práticas não somente no âmbito da religião, mas também da política, cultura, economia e sociedade. O que mais adiante, consolidar-se-á um movimento de ruptura consubstancial.

De acordo com Guido ZAGHENI (1999, p. 12) um dos aspectos que marca significativamente o século XVI é a travessia da Idade Média à Idade Moderna e a substituição do ideal da *respublica christiana* pela proposta de uma comunidade política na qual os interesses de um País abroham. Acerca desse século, discorre também Cambi (1999, p. 243): “começou a tomar corpo a Modernidade com quase todas as suas características: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista do sentido próprio etc”. Apesar desses elementos ganharem relevância e evidência global, somente no século vindouro eles foram bastante significativos para a caracterização estrutural de uma nova época na História.

Essa fora uma época marcada por conflitos constantes, desde a França dos Valois (Francisco I, Henrique II) – onde o poderio do rei se impunha por sobre todas as outras instâncias de poder, até mesmo a Igreja – passando pelo Sacro Império da Nação Alemã – onde as figuras mais importantes desses Estados trabalhavam com afinco para a materialização de um sistema de governo monárquico autônomo, provocando, portanto, tensões e contínuos acordos entre os imperadores e a “dieta”⁶ – até a Inglaterra quando desponta como a “terceira potência” européia – em que desenvolve gradativamente um grande poder interno, a ponto de se implantar o colonialismo (ZAGHENI, 1999, p. 13-15).

Parece-nos haver um movimento de compreensão convergente entre os historiadores em reconhecer que a reforma protestante do século XVI está mergulhada em vastos mares, os quais trouxeram ondas de reformas prenunciando de um novo mundo. Para Jardimino (2009) duas dinâmicas sociais abalaram as estruturas e provocaram fortes rachaduras no edifício da era medieval, a saber: a primeira era da ordem econômica e social que regiam o sistema de sociedade da época; e a segunda de ordem religiosa, afetando os princípios do cristianismo.

⁶ A “dieta” é constituída por três *curiae*: a) príncipes eleitores: são sete e elegem o imperador (três dentre eles são eclesiásticos: Tréveros, Colônia e Mogúncia); b) os príncipes não-eleitores; c) as cidades imperiais (cf. ZAGHENI, 1999, p. 13-14).

As protrusões socioeconômicas da modernidade desencadearam uma nova repartição do trabalho, o soerguimento das cidades e o alargamento de um espírito racional em efervescência. Tentativa esta de superação da visão de mundo marcada pela transcendentalização (era medieval); e, por outro lado, ascensão e efetivação de um novo modo de se pensar o mundo, a partir da cultura racional e do modo de moralização da vida religiosa. Eis, portanto, a exigência da Reforma no desenho da era moderna.

Acerca do fenômeno religioso, Jardimino (2009) servindo-se do pensamento de Émile Durkheim (1989), compreende aquele, enquanto “coisa eminentemente social”, isto é, como elemento associável à ordem social. Nesta perspectiva procura entender como a religião estabilizou-se enquanto produto basilar da mentalidade racionalista moderna. Pensamentos como: “a religião é parte estratégica da ação humana na construção do mundo e está preta de significados para a dinâmica das representações coletivas e dos sujeitos sociais que edificam o mundo” (cf. JARDILINO, 2009, p. 14), inauguram a compreensão de uma religião integrada e inculturada à nova época. Destarte, “a religião vai reorganizar, com os próprios paradigmas do mundo moderno, essa nova cosmovisão, tornando-se significativa na construção das representações mentais e simbólicas” (Idem, p. 15).

Ainda sobre o fenômeno religioso, agora na perspectiva de uma teologia encarnada, Jardimino, ao comentar o pensamento de Max Weber (1983), afirma que a modernidade não engendrou a eliminação do sagrado, ao contrário, arquitetou a “substituição de um ascetismo fora do mundo por um ascetismo dentro do mundo” (Ibidem, p. 16), ou seja, outra forma de se enxergar e experienciar o sagrado.

A respeito do que Karl Marx falara sobre a religião, Jardimino enfatiza a visão crítica marxiana que demonstra claramente “a função ideológica da religião como justificadora, legitimadora e deformadora da realidade iníqua que a modernidade lançou a seus filhos” (JARDILINO, 2009, p. 16). Marx não enxergava nenhuma aproximação positiva e frutuosa entre religião, progresso social e emancipação do sujeito. A crítica de Marx mirava a visão cristã de mundo transcendentalista, no qual a metafísica era a base para todas as inquietações. Desta feita, a religião parecia mais uma ilha a-ideológica em que as questões da ordem do dia e a materialização do sagrado ficavam à margem do discurso e da prática religiosa. Desejoso de abraçar a práxis como elemento fundante das tramas sociais, Marx afasta-se de qualquer artifício abstrato que nos permita substituir a imagem pelo real ou o reflexo pelo inédito. Por isso, sua crítica contundente à religião.

Após essa breve visitação ao terreno sociológico dos clássicos acerca do fenômeno religioso, cabe-nos agora, palmilhar o estrado sociorreligioso dos séculos XIV e XV, alvitando olhares múltiplos e destacando os principais elementos geradores da reforma protestante do século posterior.

De acordo com Altmann (1994) o sentimento de reforma da Igreja acumulava-se há séculos antes da Reforma de XVI. Almejava-se uma reforma mais ampla e radical que envolvesse todos os membros do corpo místico da Igreja, do membro maior ao menor. O anseio por reforma da Igreja acoplava-se a intensos anseios nacionais, como: as “queixas da Nação Alemã”, proferidas diversas vezes nas dietas imperiais desde 1456, contrárias aos múltiplos tributos e deveres para com a Igreja de Roma. Comumente, autoridades eclesiásticas gozavam concomitantemente de poderes temporais e espirituais. Isto é, muitos dos dignitários, além das funções eclesiais, eram senhores feudais e possuidores de poder político. A partir desse cenário, conclui-se que a venda de indulgências, bastante questionada por Lutero, era tão somente um dos aros de uma intensa cadeia de arrecadação e violação.

Em meio a esse contexto sociorreligioso cristão, nenhuma reforma da sociedade passaria sem o respaldo e a concretização da reforma da Igreja, e por meio desta, haveria de receber caloroso apoio. É, pois, nessa ambiência que Lutero propõe profundas mudanças no âmbito econômico e social através da publicação de seu decreto no ano de 1520, intitulado *À nobreza cristã da Nação Alemã acerca da melhora do estamento cristão*. Um aspecto que merece relevo nesse escrito é a proposta incisiva do reformador em relação a uma reforma profunda na estrutura do sistema político-religioso.

Sob a influência agostiniana, Lutero pensa o mundo como se ele estivesse dividido em “duas cidades”. No entanto,

a visão agostiniana dá lugar a um certo dualismo temporal na história a partir da queda no pecado, sendo que, ‘desde então, a raça humana tem sido dividida em cidades terrestres e cidades de Deus’. Lutero aparenta ter adotado a leitura medieval da concepção agostiniana de história, que entende as duas cidades como sendo a igreja e o estado (FLUCK, 1986, p. 155-156).

A compreensão teológico-bíblica defendida por Lutero servirá de fundamento para o seu pedido à nobreza cristã da Alemanha para que faça as reformas no sistema político-religioso sob a égide da vontade divina. Uma das propostas lançadas pelo reformador a partir da assimilação do evangelho é que “ninguém mais deveria mendigar entre cristãos”. Ele

propõe a extinção da mendicância, concedendo às cidades a tarefa de prover os seus pobres. No dizer de Lutero:

Basta que os pobres estejam providos convenientemente, que não morram de fome ou de frio. Mas não é cabível que alguém, às custas do trabalho de outro, ande ocioso, seja rico e viva bem, enquanto o outro passa por dificuldades, conforme o abuso ora vigente (LUTERO, 2017, p. 122).

A luta desencadeada por Lutero pretendia que os atuais (séc. XVI) cristãos da Alemanha pudessem aprender com os primeiros cristãos (Séc. I e II) – que colocavam seus bens em comum⁷ – e passassem a viver em condições mais modestas, com o intuito de que todos tivessem algo, sobretudo para se alimentar. Denunciava a prática dos ministros do evangelho que se preocupavam em coletar dinheiro para construir grandes templos em vez de coletar dinheiro para alimentar os pobres e famintos. Acerca da jurisdição papal, afirmava Lutero: “deve pregar, orar, estudar e cuidar dos pobres”, em vez de enveredar-se pelo campo dos acordos e conchavos políticos que não favoreciam em nada a doutrina social da Igreja. Pelo contrário, os acordos afirmados entre o Papa e os príncipes somente reforçavam o monopólio econômico de ambos. Nesse âmbito, a intenção de Lutero era levantar uma reflexão sobre o *ofício* de mendigo, para que se o trate como ser amado por Deus e, por isto, digno de atenção (FLUCK, 1983, p. 158-159).

Entretanto, não se pode negligenciar a visão determinista do reformador que de certa maneira, veio a favorecer uma divisão social-hierárquica em socioculturais. Ou seja, de acordo com Lutero, a partir da concepção das ordens da criação, pode-se chegar à compreensão de que um senhor e um súdito se encontram em vocações pré-determinadas pela autoridade divina. Assim, define Lutero (2017, p. 100): “...ao papa e aos seus: ‘Sua tarefa é orar’; ao imperador e sua gente: ‘Sua tarefa é proteger’; e ao homem comum: ‘Sua tarefa é trabalhar’”. Reconhecemos que o programa de reforma social sugerido por Lutero não questiona e problematiza a ordem social em vigor, a qual normatiza e silencia o grave problema da servidão, a que estava sujeito exatamente este homem comum.

No final do século XV é possível encontrar uma Europa marcada pela diversidade sociocultural; balançada pela quebra dos valores cristãos outrora consolidados na era medieval e pelo enamoramento da burguesia em expansão. Entretanto, em consonância com

⁷ “⁴⁴Todos os que abraçavam a fé viviam unidos e colocavam tudo em comum;⁴⁵vendiam suas propriedades e seus bens e repartiam o dinheiro entre todos, conforme a necessidade de cada um” (BÍBLIA SAGRADA, At 2, 44-45)

Jardilino (2009, p. 19-26), a Europa desse século se tornou prosa de todas as manifestações e as reivindicações político-religiosas populares. Isto é, mediante a expansão e consolidação dos movimentos de pobreza e as ordens mendicantes medievais, criou-se uma repulsa crítica à ortodoxia da Igreja. Hoje, de posse da ampliada consciência social e das contribuições da exegese bíblica histórico-crítica permitem-nos compreender os movimentos religiosos como movimentos sociais e populares comprometidos com a transformação da sociedade. A partir desse contexto torna-se possível a seguinte afirmação:

A nova composição social da Europa altera um elemento de fator econômico vital para a chegada do novo mundo: a relação capital e trabalho. A expansão comercial das rotas marítimas gera as grandes fortunas e possibilita, por conseguinte, o desenvolvimento de uma circulação financeira, que dava início ao que hoje chamamos de capitalismo. A maior circulação da moeda, a fundação dos bancos, a indústria de exportação de tecidos na Itália impõem novas condições e novas regulamentações na relação capital e trabalho, num tempo ainda longe daquele que se chamaria ‘Revolução Industrial’ (JARDILINO, 2009, p. 26).

Essa nova ordem no sistema socioeconômico reestruturado pela passagem do feudalismo para o capitalismo mercantil ressignifica o campo sociorreligioso da modernidade. Desta feita, o esforço que fazemos para revisitar os contextos econômicos, políticos, sociais e religiosos anteriores à Reforma, ajuda-nos a compreender que o evento encabeçado por Martinho Lutero não significa um episódio isolado e nem tampouco deslocado na história. Ao contrário, nos dá margens para entendermos este acontecimento enquanto marco das rupturas oriundas da ação histórica dos sujeitos no estruturado mundo medieval. E, portanto, a partir desse novo mapa sociopolítico, torna-se possível a compreensão em torno da ação dos reformadores, sobretudo de Lutero, no campo da educação.

2. 2 Aspectos eclesiais e religiosos do século XVI

No que se refere aos aspectos eclesiais e religiosos do séc. XVI a historiografia não oferece uma única interpretação, mas hermenêuticas opostas e incertas. Segundo ZAGHENI (1999) é possível identificar três interpretações historiográficas divergentes que possivelmente causaram a reforma protestante.

A tese tradicional tece que a reforma protestante foi provocada principalmente pelos descomedimentos e pelas desordens na Igreja, sobretudo no clero, em todos os níveis, do padre menor ao Papa. Isto é, os grupos protestantes encetados por volta dos séculos XV e XVI, ou até mesmo anteriores, com maior concentração na Alemanha, teriam questionado alguns comportamentos arbitrários e abusivos praticados pelas autoridades eclesiásticas, adversos à proposta do evangelho.

Uma das bandeiras levantada pelos reformadores, considerada como uma segunda interpretação de causa se trata do retorno da Igreja às fontes bíblico-doutrinárias, as quais rezavam a justificação só pela fé e não pelas obras. Além do princípio da *sola scriptura*, o tema da “incerteza teológica” é um conceito fundamental na interpretação de J. Lortz e da sua escola acerca das origens reformistas. Pois, “a falta de clareza no interior da teologia católica foi uma das principais premissas para o surgimento de uma revolução eclesiástica” (LORTZ apud ZAGHENI, 1999, p. 28). De acordo com Lortz a problemática da incerteza no âmbito da teologia levou ao afastamento em massa dos fiéis da Igreja.

A tese oposta à tradicional é formulada na perspectiva de que o problema da Reforma da Igreja não deve ser percebido de cunho moral, mas como eminentemente *político*, posto nas novas inter-relações entre a Igreja Católica e os emergentes Estados nacionais. Diante de um declínio teórico (conciliar) e prático do prestígio e da autoridade papal, mesmo assim, prevalece na Igreja o anseio por independência e autonomia, por meio da construção de um Estado soberano e absoluto (ZAGHENI, 1999).

Entendemos que não somente um aspecto da história tenha sido o grande causador da reforma protestante, mas uma gama de costumes e ações da época medieval. Comportamentos estes, considerados contraditórios e conflituosos, os quais evocariam uma ruptura, na qual fosse possível vislumbrar horizontes e respostas condizentes com as demandas emergentes.

A situação da Igreja no final da Idade Média não era a das melhores. Havia se perdido no meio do caminho e em diversas situações era visível a dissociação entre fé e mundo, enquanto em determinadas circunstâncias em que o poder estava envolvido podia-se detectar uma veemente ligação entre fé e mundo. Segundo Altmann (1994) a Igreja se revestiu de uma estrutura plenamente associada com sistemas de governo secular. Ou seja, “cargos eclesiásticos eram negociados ao sabor de interesses econômicos e políticos. A própria Igreja era a maior proprietária feudal de terras” (p. 34). Nesse sentido, a Igreja fez questão de dialogar com o mundo, a ponto de seu corpo eclesiástico ficar embevecido com práticas corruptas.

Em meio a esse embaraço vivido pela Igreja medieval, a reforma protestante quis ser um convite explícito de retorno às fontes. Embora existisse antes mesmo da Reforma, vozes de dentro da Igreja que defendessem a leitura da Sagrada Escritura no vernáculo, como por exemplo, Erasmo de Roterdã, a posição contrária da Igreja ao acesso dos leigos à Bíblia continuava mantida. Houve algumas tentativas de alterar essa posição oficial da Igreja, por ocasião do Concílio de Trento (1545-1563), todavia, sem êxito. Pelo contrário, em 1559 o Papa Paulo IV ratificou a proibição da Bíblia no vernáculo.

Adversos a esse posicionamento da Igreja, os reformistas defendiam o direito dos leigos terem acesso às Sagradas Escrituras na língua do seu país. Entretanto, outro fator que afastava o povo de ter acesso aos livros sagrados era o custo financeiro, considerado alto e apenas acessível aos nobres. Segundo Vanderlei Defreyne (2005) mesmo Lutero defendendo o direito de todos poderem ler a Bíblia no vernáculo, não teria se queixado contra o valor alto da mesma, que a tornava, similarmente inacessível ao cidadão comum.

Todavia, com a eclosão de sua reforma, Lutero propõe uma “alfabetização religiosa”⁸. Para ele, as Sagradas Escrituras deveriam se tornar a bússola iluminadora para todas as tomadas de decisões da vida e da fé. Desta feita, a Bíblia estava acima de papas e concílios e concentrava na pessoa de Jesus Cristo toda a vitalidade das Escrituras. Nos dizeres de George (1993) e Barbosa (2007) essa base cristocêntrica e de superioridade às autoridades religiosas não deve ser compreendida como um afrontamento à Igreja ou às suas tradições, mas tão somente contrária às suas práticas abusivas e legalistas, que sobrepujavam aos Escritos Sagrados. Isto é,

sola scriptura não era *nuda scriptura*. Nunca era simplesmente uma questão de Escritura *ou* tradição, escritura Sagrada *ou* igreja sagrada. A suficiência das Escrituras funcionava no contexto em que a Bíblia era reconhecida como o Livro dado à igreja, à comunidade de fé, reunida e guiada pelo Espírito Santo (GEORGE, 1993, p. 82).

Na compreensão de Lutero, a Palavra de Deus precisava ser o princípio e o fim da fé. Nesse sentido, as Escrituras Sagradas são vistas como raios luzentes que brilham e clareiam a vida e a fé dos crentes. Por esse motivo, Lutero entendia que essa Palavra não poderia permanecer somente no reduto dos nobres e eruditos, mas fosse acessível ao povo mais simples e sem nenhuma erudição. Desta feita, com a tradução dos livros dos Antigo e Novo

⁸ Essa expressão é cunhada por ZAGHENI (1999) ao referir-se à catequese como instrumento de formação basilar para todos os fiéis.

Testamentos para uma língua acessível à sua gente, concedendo-lhe o poder da liberdade de interpretação, Lutero “acabou alterando o monopólio estatal de interpretação da Bíblia” (ALTMANN, 1994, p. 104).

2. 3 Humanismo e a Reforma Protestante

Ao se falar de mudança de época e Reforma Protestante, um movimento que merece destaque no século XV é o do humanismo, iniciado na Itália. Movimento este, compreendido como “um movimento internacional de cultura, formação, erudição, centrado na literatura... e na moral, no renascimento das *bone litterae* e na crítica ao barbarismo lingüístico da escolástica medieval” (ZAGHENI, 1999, p. 47).

Com um forte acento no antropocentrismo, o movimento renascentista humanista compreende um estudo do ser humano em todas as suas possibilidades. No humanismo, é recuperado o ideal clássico da educação para a verdadeira humanidade, no sentido de elevar o ser humano acima dos outros seres. Com o intuito de se distinguirem dos outros seres vivos, os humanistas se empenharam no estudo das línguas. Assim, afastaram-se do latim medieval e passaram a cultivar o latim clássico, fundamental para o exercício da Retórica.

Na verdade, o humanismo fora um movimento de redescoberta da cultura clássica num contexto cristão, tentando conciliar arte e fé. Por meio desse movimento “segue-se uma febre de erudição: descobrir, publicar, estudar, imitar os autores clássicos, aprender as línguas” (ZAGHENI, 1999, p. 48).

O movimento humanista se expande pelo norte europeu nutrindo um sentimento de reforma, tanto para a sociedade quanto para a Igreja. Era perceptível nos discursos de seus expoentes: Lourenço Valla (1405-1457); John Colet (1466-1519); João Reuchlin (1455-1552); Erasmo de Roterdã (1469-1536), um interesse pela educação, de modo especial pela reforma das escolas e das universidades. Não eram simplesmente discursos vazios, eram colóquios com certa aridez, porém propulsores de profundas reflexões e não se pode negar a influência do movimento intelectual das universidades para a construção da era moderna.

Diante dessa preocupação dos humanistas, pode-se fazer uma ponte com o pensamento dos reformadores do século XVI. Frente às problemáticas sociopolíticas e econômicas vivenciadas na metamorfose da Europa, Lutero compreende que a Educação Básica seria o alicerce para sustentar o novo edifício da modernidade. Por esse motivo, exige das autoridades o comprometimento em criar um sistema educacional, a partir do qual fosse

possível a materialização de uma escola universal para todos, de modo particular que viesse a contemplar os filhos e as filhas dos camponeses.

Na mesma direção caminhou outro grande expoente da Reforma Protestante: João Calvino. Posicionando-se muito à frente das características educacionais tomistas, Calvino, opta a favor das novas perspectivas pedagógicas humanistas. Tais influências do pensamento educacional de Calvino são notadas por meio das suas intenções para a educação de crianças e jovens de Genebra, quando é plausível afirmar:

à educação cabia formar o cidadão útil para a sociedade com base nos ensinamentos das Escrituras Sagradas, no domínio das línguas clássicas e nas humanidades (artes e ciências), a fim de que pudesse se tornar o construtor de um novo mundo. Para isso, era necessário começar pela educação básica – educar as crianças é uma tarefa não somente da Igreja, ainda que sejam as Escrituras a base mais sólida para o desenvolvimento das crianças até sua maturidade da fé. É necessário também preparar o homem para o trabalho (JARDILINO, 2009, p. 28).

Há um consenso entre a maioria dos autores de que essa valorização em torno da educação das crianças e jovens, por parte dos reformadores, tenha sido fruto do humanismo. A visão otimista acerca da formação do ser humano e suas dimensões, inclusive no que tange ao desenvolvimento da psique infantil, com propostas de um método de aprendizagem por meio do lúdico, dos jogos e brincadeiras, tenha sido herança do pensamento pedagógico humanista. Ao partir da premissa de que a aprendizagem traz consigo prazer e satisfação, os humanistas ratificavam a exigência de um novo método oposto àquele executado pela escolástica, no qual castigos e repressões eram constantes.

O espólio antropocêntrico do século XV encaminhado à Idade Moderna tem sua natureza nas rachaduras e rupturas ocasionadas nos âmbitos sociopolítico, econômico e religioso. Resultante dessas transformações é que surge uma nova mentalidade vista e ensinada como progresso, consolidando-se nos séculos seguintes. No dizer de Jardimino: “...inicia-se com um renascimento – basicamente, como um fenômeno religioso católico – e consolida-se, com a alteração do campo religioso, com o Iluminismo de cunho protestante” (2009, p. 25).

Todavia, se o século anterior ao da Reforma havia sido delineado pela busca literária e pela estética, dado por conseqüências a ressurreição e o entusiasmo pelos textos clássicos, o século XVI foi ético e teológico, ampliando uma visão mais crítica e reconstrutora do que estética (BARBOSA, 2007, p. 19).

Para alguns autores, tais como: Paul Monroe (1968); Lorenzo Luzuriaga (1963); Vivian Gren (1984); ZAGHENI (1999); Barbosa (2007) é possível afirmar que o movimento do Renascimento e a Reforma Protestante possuem uma interligação significativa, apresentando inclusive, pontos convergentes. De acordo com ZAGHENI pode-se elencar os seguintes elementos comuns entre o humanismo e a Reforma:

[...] a acentuação da piedade e da fé pessoal, individual, interior; a crítica à Igreja existente (pelo seu legalismo, farisaísmo, formalismo), em nome de uma Igreja mais espiritual; a ruptura com a escolástica medieval; a importância dada às línguas e ao retorno às fontes (Sagrada Escritura), e a sua interpretação no contexto original; as tentativas de reforma da escola e da universidade (Wittenberg, Estrasburgo, Genebra); o uso da imprensa como meio de divulgação das idéias (1999, p. 54).

Como é possível perceber muitos são os pontos convergentes entre o Humanismo e a Reforma Protestante, inclusive dando margens para alguns historiadores concluírem que o movimento humanista instalado no norte da Europa proporcionou ao novo saber uma tendência reformadora e, mediante a força incansável de seus membros, estes foram coletivamente responsáveis pelo movimento da Reforma. Em contrapartida, o mesmo autor ainda elucida as inúmeras diferenças entre Humanismo e Reforma:

o protestantismo (em relação ao humanismo renascentista cristão) é menos elitista e mostra uma grande preocupação pastoral com a fé do povo cristão (catecismo, tradução da Bíblia para a língua do povo); mais do que os humanistas, os reformadores acentuam a necessidade da doutrina pura e certa, da verdade doutrinária que deve ser confessada; os reformadores protestantes são muito céticos em relação às possibilidades naturais da pessoa humana em vista da salvação... (DEFREYN, 2005, p. 54).

Enquanto a concepção pedagógica da Renascença concentrava-se no cientificismo de Rebellais e na pureza literária da educação humanista e aristocrática de Erasmo de Roterdã, que atribuía maior relevância à educação intelectual, os reformadores, sobretudo Lutero e Calvino, orientavam uma educação para a vida. A proposta reformista fundamentada na teologia cristã tentava corresponder a um modo de educar mais próximo da realidade sociopolítica da época. Com Jardimino, afirmamos que para além do pensamento pedagógico renascentista-humanista existe um pensamento pedagógico específico da Reforma. “Trata-se, de certo modo, de uma concepção que anuncia o pensamento pedagógico propriamente dito da modernidade. Falamos da visão de homem e de sociedade da Reforma” (2009, 41).

Traremos maiores detalhes acerca desse pensamento educativo reformador no terceiro capítulo deste trabalho.

2.4 Primícias da Reforma

Em consonância com o Dicionário Digital do Aurélio⁹, o verbo *reformatar*¹⁰ significa melhorar; extirpar o mal introduzido em; retificar, corrigir etc. Se observarmos as diversas traduções dadas a essa terminologia, naturalmente perceberemos uma conotação de sentido positivo e até mesmo iluminador. Assim, a ideia de reforma perpassa a vida do cristão, como assinala a carta aos Romanos: “...sede transformados pela renovação do vosso entendimento, para que experimenteis qual seja a boa, agradável, e perfeita vontade de Deus” (Rm 12,2). A reforma pode caracterizar uma fonte de inspiração interior (melhoramento pessoal, espiritual, ascético...), mas também pode dizer-se movimento externo (correção comunitária, mudança no pensamento de um grupo, reforma de um espaço físico...). A ideia de reforma expede a um sistema ou princípio, ou ainda a um estado anterior, e que no presente está deformado. Por reforma normalmente se compreende o retorno ao estado primeiro e precedente.

Com isto, estamos dizendo que a expressão reforma pode até soar de modo repugnante a princípio, no entanto, é por meio dela que tantos retornos e ajustes tão necessários são possíveis à existência humana. Culturalmente, pensar em reforma é idealizar algo trabalhoso, moroso e desafiador. Basta pensarmos numa reforma de uma casa qualquer, só o fato de imaginarmos essa proposta já nos assalta a tranquilidade. Porém, a reforma por si possibilita um oxigênio novo, uma aparência atrativa e um ambiente mais limpo, afinado e possibilitador, onde é possível a expansão de ambientes, por meio de outros olhares. As investidas na reforma resultam de um longo período de reflexão e planejamento. A reforma no seu sentido literal é extremamente pedagógica, parte do ver, primeiro se analisa o que precisa ser revisto, depois se julga e se arquiteta os pontos mais urgentes dessa reforma e, por fim,

⁹ Acesso em 05/01/2018. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/reformatar>

¹⁰ Na Antiguidade, o substantivo latino *reformatio* traduzia a ideia de mudança de uma situação ruim do presente mediante uma volta aos bons e melhores tempos do passado. Na Era Medieval, o conceito de *reformatio* costumeiramente era aplicado ao contexto da reforma monástica. As ordens monásticas se engajavam em reformas que possibilitassem a superação do declínio da disciplina e do estilo de vida religiosa. Na Idade Média tardia, a compreensão da necessidade de reforma foi aplicada a toda a Igreja. Ao final do século XV a ideia da reforma também se estendeu ao governo e à universidade (Cf. Pontifício Conselho Para a Promoção da Unidade dos Cristãos e Federação Luterana Mundial / **Do Conflito à comunhão. Comemoração conjunta católico-luterana da Reforma em 2017**. Relatório da Comissão Luterana – Católico-Romana para a Unidade. Brasília, Edição conjunta Edições CNBB e Editora Sinodal. 2015).

executa-se o plano de ação para o melhoramento material ou imaterial daquilo que se pensou reformar.

O termo *Reforma* em seu sentido restrito à temática abordada nesta pesquisa, designa “o complexo de eventos históricos que... abrangem os anos de 1517 a 1555, portanto, do tempo em que Martinho Lutero publicou as ‘95 Teses’ até a Paz de Augsburgo” (RELATÓRIO, 2015, p. 26). O próprio Lutero fez uso da terminologia “reforma”. “A Igreja precisa de uma reforma que não é obra humana, ou seja, do Papa, ou de vários homens, a saber, os cardeais – o que foi demonstrado nos concílios mais recentes -, mas é obra de todo o mundo; na verdade, é obra somente de Deus” (Idem).

De acordo com ZAGHENI (1999) a cultura da reforma chega com maior força na Europa, especialmente na Igreja, por volta do século XIV:

Essa palavra-de-ordem, *reformatio tam in capite quam in membris*¹¹, torna-se uma bandeira de extrema importância para o futuro, envolvendo uma idéia de reforma geral: esse é um dos temas dominantes na vida eclesiástica dos séculos XIV-XVI. Ganha cada vez mais espaço a convicção de que qualquer reforma da Igreja que queira ser eficaz deve começar de cima, pelo papa, cardeais, Cúria romana. Quem deve reformar, de fato, deve primeiro tirar a trave do próprio olho (ZAGHENI, 1999, p. 34).

De fato, a Europa tornou-se berço das reformas, sejam elas protestantes ou católicas, mas não por mero capricho, e sim por pura necessidade. Os motivos, parte deles já foram elencados, e outros elementos serão abordados quando discorrermos sobre o pensamento de Lutero, propriamente dito. Como atesta ZAGHENI, já no século XIV, a partir do concílio de Vienne (1311-1312) começa-se a pensar num programa de reforma que envolva toda a Igreja. Entretanto, as “reformas católicas” anteriores à reforma protestante, foram veementemente criticadas por Lutero. Porque, segundo o reformador, as tentativas de reformar a Igreja, organizadas pela Cúpula romana, não passavam de obras humanas, reforma de leis e de ritos, no campo da superficialidade, sem expressar coerência e retidão para com a vontade de Deus.

Oficialmente a Reforma Protestante consagra-se em 1517, quando na Alemanha, um monge agostiniano, chamado Martinho Lutero, exatamente aos 31 dias do mês de outubro, afixa nas portas da Igreja do castelo de Wittenberg um texto constando 95 teses, todas de sua autoria, a grande maioria referindo-se contrariamente às práticas do papado. Entretanto, este se torna mais um ato formal, haja vista que a cultura da reforma antecede o movimento efetivado no século XVI e não se limita à pessoa de Lutero.

¹¹ A reforma tem que ser de ambos: da cabeça e dos membros.

Segundo Zagheni, as 95 teses de Lutero versam sobre uma temática única que é da prática e da teologia da penitência. Em seu bojo, elas se firmam como um convite à penitência (1-4; 92-95); não poderia o cristão se confiar que a salvação estaria-lhe garantida por meio de indulgências, dinheiro e ritos pomposos e sem vida (30-32; 49), ao contrário, conformar-se com a cruz; advertem para o retorno e observância fundamental às Sagradas Escrituras (92), à cruz de Cristo (68; 92-95), à caridade para com os pobres e marginalizados (41-45; 59), à experiência de fé saboreada por meio da interiorização do ser (4; 48; 94); ainda, algumas das teses desempenham a missão de denunciar e criticar as violações praticadas na Igreja pela maioria dos cristãos da época (Zagheni, 1999).

Antes de afixar as 95 teses na porta da igreja do castelo de Wittenberg, o Relatório da Comissão Luterana – Católico-Romana para a Unidade ressalta que Lutero teria enviado-as em forma de cartas para o arcebispo de Mainz (Mogúncia) e para o seu bispo diocesano Jerônimo, de Brandenburg. O texto escrito por Lutero refletia sérias preocupações a respeito da pregação e do uso de indulgências. Seu anseio era propor uma discussão acadêmica acerca de algumas questões abertas e não resolvidas referentes à teologia e as práticas de simonia.

As indulgências ocupavam um lugar de destaque na piedade cristã da época. Eram entendidas como remissão de penas temporais devido a pecados cuja culpa já fora perdoada. Cada cristão estava sujeito a receber indulgências sob determinadas condições prescritas por via da Igreja. De acordo com Lutero, a prática das indulgências molestava a espiritualidade dos cristãos. Lutero levantou as seguintes questões:

[...] se as indulgências poderiam livrar os penitentes das penas impostas por Deus; se todas as penas impostas pelos sacerdotes poderiam ser transferidas ao purgatório; se os objetivos medicinais e purificadores das penas significavam que o penitente sincero preferiria sofrer as penas ao invés de ser livre delas; e se o dinheiro dado as indulgências não deveria ser dado antes aos pobres (PONTIFÍCIO, 2015, p. 27).

Um fator determinante para o desencadeamento da Reforma foi a maneira como as 95 teses de Lutero se espalharam rapidamente e com grande repercussão por toda a Alemanha. Devido à sua veemente posição contrária às indulgências, Lutero estaria sendo acusado de herético. Por essa razão, o monge agostiniano, em 1518, foi convocado para ir a Roma se explicar acerca de sua teologia diante do tribunal da Cúria. Porém, a pedido do Príncipe Eleitoral da Saxônia, Frederico o Sábio, o processo pôde acontecer na Alemanha. “O mandato papal dizia que ou Lutero se retrataria, ou caso se recusasse, o Cardeal teria o poder de

expulsá-lo imediatamente ou prendê-lo e levá-lo a Roma” (Idem, p. 28). Da parte de Lutero não tinha acordo desde que fosse convencido pela Igreja que ele estava errado.

Sem o devido acordo entre ambas as partes, o Papa Leão X, publicou no dia 15 de junho de 1519, a bula *Exsurge Domine*, condenando 41 proposições tomadas de várias publicações de Lutero. Segundo o Relatório da Comissão Luterana – Católico-Romana para a Unidade (2015, p. 29), as proposições condenadas pela Igreja foram analisadas fora de seu contexto respectivo. Os teólogos Eck e Aleander, tradutores da *Exsurge Domine* para o alemão, exigiram que as obras de Lutero fossem queimadas. Sem mais, em 10 de dezembro de 1520, deu-se em Wittenberg a queima de alguns livros do professor Lutero. Nada satisfeito, Lutero atira a bula papal ao fogo. Assim, em 3 de janeiro de 1521 precedeu-se a excomunhão pela bula *Decet Romanum Pontificem*.

Já antes da sua excomunhão, Lutero passou a usar com maior frequência a língua alemã em seus escritos e dirigia-se não mais aos teólogos, e sim aos leigos. No dizer de Zagheni (1999) essa postura do reformador, explica também a estrutura dos seus escritos que se dizem de forma clara e simples, sem precisar de especialista para compreender sua linguagem. Ainda pensando nos leigos, Lutero adota um livro de formato pequeno, sendo acessível a todos, diferentemente dos enormes volumes, inacessíveis ao povo, inclusive pelo seu custo.

Seus escritos foram considerados ousados em meio ao contexto da época, Zagheni descreve um trecho de um dos escritos luteranos e comenta:

‘O tempo de calar já passou; é chegado o tempo de falar’, assim começa *An den christlichen Adel deutscher Nation...*, que se dirige ao poder leigo. Lutero aí afirma que é preciso abater três bastiões: o poder eclesiástico, o direito exclusivo do papa sobre a exegese e sobre a possibilidade de convocar concílios (1999, p. 82).

A ousadia de Lutero questionou o silêncio vazio e a subserviência dos leigos perante as ordens humanas falíveis. Ademais, o Reformador fez duras críticas ao clero de Roma¹², que segundo ele, em sua maioria vivia somente de aparência e de hipocrisia. Em contrapartida, Lutero defende que os leigos tenham acesso às Sagradas Escrituras e que eles mesmos consigam interpretar a vontade de Deus para sua vida. A nova relação de fé estabelecida por Lutero baseia-se na comunicação direta entre o crente e Deus, sem necessitar de

¹² “Há muito tempo, este afastou-se de sua louvável função original. Agora nada mais é do que uma criação da sabedoria humana para ganhar dinheiro e cobrar taxas” (LUTERO, 2000, p. 63).

intermediação alguma, consolidando a independência do cristão mediante as posturas abusivas das autoridades eclesiásticas.

Para tanto, Lutero propõe as doutrinas do sacerdócio comum dos fiéis e da justificação pela fé¹³ (graça), em que diante de Cristo todo aquele que crê verdadeiramente e realiza sua vontade do seu Senhor encontra a liberdade do ser cristão e passa a não mais obedecer aos homens, e sim ao seu Criador. Assim, o cristão passa a enxergar o seu processo de salvação de outra maneira, sem precisar estabelecer relações previdentes de ordem econômica com o intuito de afiançar um lugar no céu. Para Lutero, a salvação é graça divina, é presente, jamais se pode vender ou comprar.

Esse era o programa concreto da Reforma, cuja efetivação cabia, de modo direto, aos príncipes leigos e suas conseqüências afetariam todas as instâncias da vida eclesial e civil, isto é, do papa às casas de tolerância¹⁴. Diante de toda a repercussão global da Reforma, Lutero chega a afirmar: “Talvez eu tenha batido muito forte; mas eu devo falar; prefiro ser rejeitado pelo mundo todo a sê-lo por Deus” (LUTERO apud ZAGHENI, 1999, p. 83). Lutero estava convencido de sua missão profética, cada vez mais consciente de que o povo o escuta e não tinha dúvidas de que sua vocação era conduzir o povo.

2.5 Lutero: um dos reformadores do séc. XVI

Apresentamos aqui algumas informações principais sobre a vida de Martinho Lutero, sem a pretensão de ser biográfico. Compreendendo-se a relevância do conhecimento referente a algumas fases da vida do reformador, garimpamos com bastantes dificuldades, devido à escassez de detalhes, a respeito da educação recebida por Lutero na sua infância e juventude. Posteriormente, trazemos traços do Lutero religioso e com um pouco mais de acento no Lutero educador.

¹³ Com a doutrina do sacerdócio comum dos fiéis, Lutero tenta romper decisivamente com a divisão tradicional da igreja em duas classes, clero e laicato. Para esta concepção, todo cristão é um sacerdote em virtude de seu batismo. Assim, cada membro da comunidade de fé tem parte igual nesse sacerdócio. Isto é, os ofícios sacerdotais são propriedades comuns de todos os cristãos, sem haver prerrogativa especial de uma casta seleta de homens santos. Quanto à doutrina da justificação, fundamentado pelas cartas paulinas, Lutero apregoa por meio desta doutrina que o cristão é salvo pela fé. Realça que a justiça de Deus em Cristo, torna-se também justiça para o pecador mediante a declaração divina do perdão; e que somente na reconciliação com Cristo é que alguém pode ter a vida renovada. Eis a grande graça de Deus para o pecador!

¹⁴ Puteiros, prostíbulo, lugar da promiscuidade.

De Martinho Lutero¹⁵, sabe-se que viveu pouco mais de 60 anos. Nasceu em Eisleben no dia 10 de novembro de 1483 de uma família simples e com certas evidências de não possuir riquezas¹⁶. Seu óbito ocorreu na mesma cidade em que nasceu no dia 18 de fevereiro de 1546.

Conta alguns historiadores que os pais de Lutero (João e Margarida) foram os precursores da educação de seu filho, educação esta, pautada em princípios cristãos e disciplina rígida. Os castigos físicos atribuídos a Lutero, seja em casa ou na escola, eram comuns naquela época. Esse comportamento desenvolvido geralmente pela autoridade tinha a missão de “educar pelo caminho reto”, assim era a pedagogia medieval. Mais tarde, Rabelais, Erasmo e Lutero, dentre outros, serão considerados os mais tenazes críticos da escolástica.

Seu pai, um pequeno empreendedor no ramo de minério, após certo período, obteve êxito financeiro na sua empreitada e enviou Lutero para o estudo. Bem provável que aos sete anos de idade, Lutero tenha ingressado numa escola de Mansfield, onde permaneceu por aproximadamente sete anos. Nessa escola, o reformador possivelmente aprendeu basicamente a ler e escrever em Latim, a gramática latina, as orações, canto litúrgico e o básico de música (DEFREYN, 2005, p. 25-26). Segundo Barbosa (2007, p. 51) ao citar Marc Lienhard afirma que a escola de Mansfield freqüentada por Lutero não teria sido afetada significativamente pela pedagogia humanista, pois, ainda continuava a fazer uso de métodos tradicionais fundamentados na memorização e no emprego de castigos físicos.

Na fase da adolescência, mais precisamente aos 14 anos, Lutero é desvinculado da escola de Mansfield e ingressa na escola franciscana de Magdeburgo. Enquanto estava vinculado à escola da Catedral de Magdeburgo, Lutero teria morado numa casa para estudantes mantida pelos “*Irmãos da vida comum*”¹⁷. Embora não tenha passado mais que uma primavera, enfatiza-se a forte influência que a Irmandade exerceu sobre a vida de Lutero. “Ali ele tanto pode ter adquirido abertura para o Humanismo, bem como, mais provavelmente, ter tido contato com uma prática de piedade que procurava promover a devoção interna e espiritualidade” (DEFREYN, 2005, p. 26).

¹⁵ Recebeu esse nome por ter nascido na véspera do dia em que se comemora a festa de São Martinho e ter sido batizado no mesmo dia dessa comemoração. (cf. BARBOSA, L. M. **Igreja, Estado e Educação em Martinho Lutero: uma análise das origens do direito à educação**. USP: São Paulo, 2007, p. 50).

¹⁶ “Sabemos que a própria mãe de Lutero saía para recolher lenha no mato e surrou o pequeno Martinho até machucá-lo porque um dia ele apanhou uma noz. A família era, portanto, pobre” (Lortz apud ZAGHENI, 1999, p. 55).

¹⁷ Os irmãos da Vida Comum eram adeptos de um movimento de Reforma espiritual, conhecida como “*devotio moderna*”, que surgiu nos Países Baixos no fim do século XIV e abrangeu vários países, entre eles, a Alemanha. A questão sobre a relação entre Lutero e os Irmãos da Vida Comum é importante, dado que eles são conhecidos por representarem um movimento que valorizava a educação. Era um movimento de leigos, que propunha uma piedade prática baseada no seguimento de Jesus Cristo (Cf. DEFREYN, 2005, p. 26).

Aos 15 anos, Lutero é enviado para a escola latina de Eisenach, onde permaneceu durante quatro anos. De acordo com Barbosa (2007, p. 51), tanto em Magdeburgo como em Eisenach, o jovem Lutero teria vivido dificuldades financeiras, inclusive chegando a passar fome. Em seu escrito *“Uma prédica para que mandem os filhos à escola”*, o próprio Lutero afirma ter passado necessidades:

Também eu fui um desses mendicantes, e pedi pão nas portas das casas, sobretudo em Eisenach, minha cidade querida; se bem que, mais tarde, meu querido pai me sustentou com todo o carinho e fidelidade na universidade de Erfurt, contribuindo com amargo suor e trabalho para que chegasse a ser o que sou. Não obstante, fui aluno mendicante e, segundo esse salmo, consegui, por meio da pena, chegar ao ponto de não querer trocar com o imperador turco, nem possuir todos os seus bens em troca de meus conhecimentos. Sim, não aceito em troca os bens do mundo inteiro muitas vezes multiplicados. Sem dúvida, não teria chegado a esse ponto se não tivesse freqüentado a escola e não tivesse entrado na atividade literária (LUTERO, 1995, p. 357).

Nesse trecho Lutero faz alusão a um costume comum aos pobres da época ao sentirem fome, em comunidade saíam cantando em frente às portas das casas para receberem doações de pão. Destaca-se aqui, a importância que o reformador atribui a escola e, conseqüentemente, ao conhecimento, a ponto de não trocar este último por nem a soma multiplicada de todos os bens do mundo inteiro. De fato, o conhecimento assume uma dimensão estupenda na vida de Lutero e, por isso, recomenda aos pais da Alemanha, sem ressalvas:

[...] manda teu filho estudar com toda a confiança. Ainda que, por enquanto, tenha que ficar mendigando pão, estás oferecendo a Deus nosso Senhor uma madeira preciosa da qual pode talhar-te um senhor. No final há que dar nisto, que teu filho e o meu, ou seja, filhos de gente humilde, hão de governar o mundo, tanto no estado espiritual quanto no secular... (Idem, p. 357-358).

Como já dito anteriormente por Lutero, o seu pai teve a possibilidade e o interesse de investir em sua formação. Alguns comentadores opinam que o pai de Lutero nutria a esperança de ver seu filho assumir algum cargo na administração territorial. Deste modo, em 1501, Martinho prossegue seus estudos em Erfurt, quando atingiu a maior idade. Nessa cidade da Alemanha, estuda em uma das principais universidades da época.

Em 1504, aos 21 anos, Lutero obtém a graduação, tornando-se “Mestre nas artes liberais”. Um ano depois, conseguiu o doutorado em filosofia. Zagheni descreve Lutero como sendo um jovem bastante envolvido e comprometido, não somente com os estudos, mas

também com a vida comunitária: “Martinho é estudante alegre, sabe conviver e divertir-se com os amigos, cantando e tocando alaúde. Mas é também jovem com aspecto severo; por isso nos ambientes juvenis de Erfurt é conhecido como o ‘filósofo’” (ZAGHENI, 1999, p. 56).

No mesmo ano em que recebe o título de doutor em filosofia, isto é, em 1505, resolve abandonar a *vida mundana* e dedica-se com todo empenho a uma vida de *consagrado ao Senhor*. Após ter vivido uma experiência em que sentiu um forte medo de morrer¹⁸, largou a carreira do bacharelado em direito para ingressar no mosteiro da ordem agostiniana em Erfurt, contra a vontade de seu pai. No dizer de Lucien Febvre, a passagem de Lutero pela vida monástica marca profundamente a sua personalidade e sua obra:

[...] se não tivesse vivido no convento cerca de quinze anos, se não tivesse feito a experiência pessoal e dolorosa da vida monástica, não teria sido Martinho Lutero. (...) A clausura de Lutero não é uma farsa. O ter querido ser monge, tê-lo sido com paixão durante anos; eis o que marca o homem com um sinal indestrutível; eis o que faz compreender a obra (FEVBRE, 1976, p. 20).

Apesar de Lutero ter ingressado no mosteiro devido a uma promessa de vida ou morte, a partir da sua dedicação e seriedade para com a causa do evangelho, percebe-se que ele não se tornou um monge qualquer. A sua entrada na vida religiosa não se deu por falta de opção, ou para enriquecer-se com os bens da Igreja ou até mesmo como fuga de alguma circunstância da existência. Pelo contrário, sua obra nos atesta que sua escolha foi restritamente religiosa no sentido mais fidedigno do termo. “Lutero foi, pois, monge inflexível, rigoroso e coerente, inteiramente entregue ao esforço de alcançar a perfeição cristã, sem meias-medidas, convencido até o fim de que valia a pena mortificar o espírito e a carne” (ZAGHENI, 1999, p. 57).

Alguns historiadores afirmam que durante o tempo em que permaneceu no mosteiro, Lutero teria recebido uma formação de cunho mais prático. Tal formação lhe possibilitava: rezar missas, estudar, fazer o exame de consciência, inclusive com a acusação pública das eventuais falhas, refeições feitas em silêncio, confissão sacramental, no mínimo uma vez na semana e receber a ordenação, como o que aconteceu em 1507. Nesse ano, Lutero é ordenado sacerdote da Igreja Católica na catedral de Santa Maria.

¹⁸ “[...] voltando para Erfurt, depois de ter estado em Mansfeld, onde então habitavam seus pais, um raio atinge o grupo no qual ele se encontrava. ‘Santa Ana!’ – grita; ‘salva-me e eu me tornarei monge’” (ZAGHENI, 1999, p. 56).

No entanto, Lutero se destacou mesmo pelos seus dotes intelectuais, o que lhe garantiu por meio de seus superiores, depois de sua ordenação, a continuação dos estudos, desta feita no plano teológico. A formação acadêmica que Lutero recebia se dava nas dependências do próprio mosteiro, porém vinculada à Universidade de Erfurt. Em 1509, o monge agostiniano atinge o grau de “bacharel bíblico”, o que o habilitava para o ensino das Sagradas Escrituras. O próximo passo seria o doutorado em Teologia, entretanto, devido ao custo ser altíssimo, Lutero não quis aceitar. Mediante a insistência do seu superior que inclusive recorreu à ajuda do príncipe Frederico, o Sábio, para assumir os custos do doutorado, Lutero aos 28 anos pôde receber o título de doutor em Teologia.

Uma condição imposta a Lutero em contrapartida do financiamento do doutorado, por parte do príncipe Frederico, era que o monge alemão se comprometesse a lecionar em Wittenberg por toda a sua vida. Condição aceita, Lutero conclui o doutorado e em agosto de 1513 inicia sua docência na Faculdade de Teologia. Por volta de 1514, torna-se também pregador na igreja da cidade de Wittenberg.

2.5.1 As principais ideias teológicas de Lutero

Antes de adentrarmos a teologia propriamente dita de Martinho Lutero, ainda faz sentido tracejarmos um movimento de notória influência na Idade Média, denominado **misticismo**. De acordo com Walter Altmann (1994) além da expectativa e necessidade em torno de uma reforma da Igreja, houve também naquela época a cristalização de um movimento de piedade pessoal que de certa maneira rejeitou o anseio por reforma eclesial institucional, ou pelo menos a colocou em segundo plano. A intenção daqueles que aderiram ao misticismo consistia em alcançar o revigoramento necessário da vida cristã, a partir do interior das próprias pessoas, por meio da renovação da fé, da experiência religiosa e da piedade. Assim sendo, se poderia alcançar a união pessoal íntima com o Senhor.

A proposta “revolucionária” de Lutero da justificação pela graça mediante a fé consegue contemplar os dois anéis por reforma: institucional e pessoal. A dedicação do reformador aos estudos da Bíblia trouxe-lhe conclusões teológicas, as quais correspondiam a profundas questões existenciais. A partir do confronto com o texto da Carta de Paulo aos Romanos, na qual está escrito: “o justo viverá pela fé”, Lutero afunda-se numa profunda reflexão sofrida e conflituoso diante da sua relação com Deus.

A vida claustral de Lutero não fora simples. Conta-se que durante o tempo monástico o próprio monge teria acrescentado para si severas penitências ao seu corpo, não apreciadas e nem prescritas pela regra. Lutero preocupava-se constantemente com a justificação do pecador perante a grandeza de seu Criador. No cerne da questão habita o problema teológico da teologia da penitência. Se o justo deveria ser recompensado por suas obras, quanto mais sacrificasse o seu corpo mais misericórdia alcançaria diante de Deus. No entanto, nenhum dos sacrifícios corporais lhe trazia paz interior e tranquilidade psíquica. Ao contrário, lhe deixava mais frustrado, no tédio e numa intensa tristeza (Zagheni, 1999).

Lutero, enquanto estudioso e intérprete das Sagradas Escrituras, não se compreende de outra forma senão de carne e osso. Ele, como qualquer outro,

[...] leva consigo, ante a Palavra toda, a realidade do seu ser, o processo de sua própria formação social..., a estrutura psicológica de sua pessoa, a classe social a que pertence e sua tendência política dentro de seu país, etc. Nada do que lhe é próprio pode ficar fora do seu encontro com a Palavra (FLUCK, 1986, p. 150).

Para Lutero era inconcebível empreender uma leitura da Bíblia sem alcance pessoal, de vida concreta e piedosa do cristão. Sua visão bíblico-teológica é profundamente abalizada pela sua cultura. A história de sua vida bem como sua própria teologia não podem ser avaliadas como sendo independentes do tempo que as fez nascer. Diante de sua época, Lutero delineia uma visão teológica, por vezes adiantada, porém em alguns aspectos presa ao seu presente.

O encontro de Lutero com a misericórdia divina lhe torna um novo homem. De fato, se “o justo viverá pela fé”, a justiça de Deus desvendada no evangelho não poderia ser jamais uma justiça punitiva, mas manifestação da doação gratuita de Deus, que garante a todos, através da fé, vida em abundância. No dizer de Altmann (1999, p. 31), essa

descoberta foi para Lutero como se diante dele se escancarassem as portas do paraíso, no qual livremente veio a entrar. Toda a ansiosa procura por salvação, inalcançável através de obras meritórias, tinha chegado a um fim inesperado e libertador. O desespero cedeu à certeza, a angústia deu lugar à liberdade, a ansiosa preocupação consigo mesmo foi substituída por uma incomum e incansável dedicação à boa nova redescoberta e ao próximo.

Essa descoberta pessoal de Lutero constituiu-se como resposta ao anseio concebido pelo misticismo, com um avanço significativo, o de que não era necessária uma prática

sobrenatural para se obter a salvação. Pois esta se encontrava à disposição de cada um, de modo gratuito, por meio da fé. Essa nova compreensão sobre a bem-aventurança irá se confrontar com a perversa prática da compra das indulgências e das boas obras como pré-requisito para a salvação e ainda em relação à ação dos padres como mediadores entre o crente e o sagrado. Assim inicia-se a reforma da Igreja, cuja autoridade máxima não se concentra mais na figura papal ou no direito canônico, mas na liberdade das Escrituras Sagradas em benemérito ao povo de Deus.

A doutrina da justificação não respondeu somente a uma curiosidade intelectual de Lutero, mas lhe causou uma profunda experiência pessoal de libertação. Acerca da liberdade do cristão, Lutero fundamenta sua teologia da liberdade cristã no Cristo que veio para redimir, isto é, resgatar a humanidade e lhe dar vida nova. Jesus Cristo é o grande causador da libertação do seu povo. Ele não veio para colocar fardos pesados sobre a vida de ninguém, mas justificar a todos aqueles/as que crerem na sua promessa de salvação e libertação. “Neste sentido, a lei divina não é cumprida primeiramente por ações externas ou atos ou pela vontade, mas pela dedicação, de todo coração, da pessoa inteira à vontade de Deus” (PONTÍCIO, 2015, p. 48). Isto é, todo/a aquele/a que crer na salvação que vem do Cristo este/a é envolvido/a pela graça da renovação contínua. Assim, conclui o Relatório da Comissão Luterana – Católico-Romana para a Unidade:

Esta é a razão por que Lutero insistia tanto na liberdade do cristão: a liberdade de ser aceito por Deus somente por graça e somente pela fé nas promessas de Cristo, a liberdade da acusação pela lei, pelo perdão dos pecados, e a liberdade para servir espontaneamente ao próximo sem buscar méritos por agir assim (Idem, p. 50).

Lutero estava convencido de que se alguém descobrisse o artigo central da justificação por graça e fé entenderia facilmente o sentido geral da Sagrada Escritura. Assim, “...tendo encontrado o centro evangélico da Escritura, toda ela mudou de sentido e tornou-se clara: os atributos divinos já não são qualidades de Deus, que nos ameaçam e amedrontam, mas expressões da ação de Deus em nosso favor, que nos liberta” (ALTMANN, 1994, p. 106).

A Bíblia foi a maior e mais significativa descoberta feita por Lutero, pois, a partir da Palavra revelada, ele conseguira defender todas as suas doutrinas e seus argumentos de fé. O encontro com a Palavra lhe trouxe um novo sentido para a sua existência. Relata-se que por volta dos vinte anos de idade, Lutero não tinha lido a Bíblia ainda. “Por acaso, descobriu uma,

numa biblioteca; pôs-se a lê-la com uma paixão que mergulhava o Dr. Staupitz num verdadeiro espanto...” (FEBVRE, 1976, p. 34).

A investida do reformador na tradução dos textos do Antigo e do Novo Testamentos do original para o vernáculo tornou-os não apenas acessíveis ao povo mais simples, mas causou uma mudança quanto à postura da Igreja em relação à detenção exclusivista da hermenêutica bíblica. Por outro lado, receoso de que essa livre interpretação pudesse gerar a relativização do Evangelho, Lutero estabelece um critério central para se interpretar os livros sagrados: tudo aquilo que eleva Cristo. Portanto, “aquilo que não ensina Cristo não é apostólico, mesmo que Pedro ou Paulo o ensinem; inversamente, aquilo que prega Cristo é apostólico, mesmo que Judas, Anás, Pilatos ou Herodes o façam” (LUTERO apud ALTMANN, 1994, p. 108).

Toda a preocupação de Lutero estava alicerçada na difusão das Sagradas Escrituras e na autenticidade da vida cristã. Quanto mais cristãos lessem a Bíblia mais encontrariam a liberdade em Cristo e, conseqüentemente, passariam a entender o serviço ministerial dos fiéis. Segundo Lutero o novo cristão-leigo transcende a lógica da inércia pastoral e entende que “Cristo pagou um preço alto para que todo o mundo tivesse o ministério de pregar, batizar, absolver, ligar, administrar os sacramentos, consolar, aconselhar com a Palavra de Deus e tudo o mais que é necessário para o ministério Pastoral” (LUTERO, 2000, p. 62). Dessa maneira, ele rompe com a alienação bíblico-pastoral e fomenta a autonomia do leigo para não só ler as Sagradas Escrituras, mas pregar e dispensar os sacramentos, até então, administrados exclusivamente pela autoridade eclesiástica.

De acordo com Lutero todo batizado se torna participante do sacerdócio de Cristo (Sacerdote supremo). Ou seja, o Reformador “compreende a relação dos fiéis a Cristo como um ‘feliz intercâmbio’, no qual o fiel toma parte nas propriedades de Cristo, e, portanto, também em seu sacerdócio” (PONTIFÍCIO, 2015, p. 63). Esta compreensão luterana de que todos os cristãos são sacerdotes tornou-se uma proposta concreta para abolir a divisão estabelecida pela Igreja entre clérigos e leigos. Desta feita, o que um cristão é como um sacerdote deriva da participação no sacerdócio de Cristo. Seu ofício confere contribuições efetivas para a vida da comunidade, ao passo que ele toma consigo as preocupações do povo na oração perante Deus e busca transmitir a mensagem do Evangelho para os outros.

Por esse motivo, Lutero atribui tanta importância ao estudo. Pois, se os pais enviam e incentivam seus filhos a estudarem, certamente, as comunidades de fé podem contar com pessoas bem instruídas para o serviço de Deus. Veementemente exortava aos adultos nessa

direção, ao enfatizar os benefícios e os malefícios de enviar ou não os filhos às escolas. Caso os pais não enviassem os filhos para estudar, segundo Lutero, estes estariam causando um grande mal à sociedade e, sobretudo, ao projeto de Deus, assim, alinhavam-se às forças daquele que é contrário a vontade do Senhor. Por outro lado, deveria alegrar-se constantemente aqueles que entenderam a proposta do serviço de Deus e do trabalho aos irmãos, quando educam seus filhos para que estes possam se tornar um exímio pastor, pregador ou professor (LUTERO, 2000).

Entretanto, o Reformador não se limita em difundir e restringir a formação para dentro da igreja. Da mesma forma que alguém a princípio se interessasse pela formação cristã e ministerial e se dedicasse aos estudos com empenho para tal, não haveria nenhum constrangimento se lá na frente esta mesma pessoa encontrasse uma profissão que lhe possibilitasse o seu sustento e a sua participação na vida secular. Destarte, “o estudo não prejudica seu trabalho pelo sustento. Ao contrário, ele sabe administrar muito melhor sua casa. Além do mais, está preparado e apto para o ministério da pregação ou para o ministério pastoral, se for preciso” (LUTERO, 2000, p. 80).

Nesse sentido, em Lutero já é possível preludiar a compreensão de *formação cidadã*, constatando uma formação humana através da base cristã e uma formação social ao articular saber teórico com o saber prático. Naturalmente que não nos referimos à formação do cidadão aos moldes da contemporaneidade, mas certamente esta compreensão embrionária do ser cidadão concebida por Lutero respinga com força ainda nos dias atuais, seja por meio da educação promovida pela religião propriamente dita, ou através de outras instituições de natureza religiosa.

2.5.2 Lutero e a Igreja Católica Romana

A compreensão em torno da relação Lutero e Igreja é, de fato, selada por uma forte crítica à instituição. O que não significa dizer que o reformador guardava sob as mangas um plano para acabar com a Igreja e pouco menos ainda alimentasse o desejo de fundar uma nova igreja. O desconforto de Lutero estava voltado para a hierarquia eclesiástica. Ele estava convencido de que esta definição de Igreja a partir de uma organização geral, universal, não ajudava na vivência autêntica do Evangelho. O ideal luterano é partir da base, da comunidade local, isto é, a igreja para Lutero é comunidade. Explica-nos Altmann:

Assim, para Lutero, Igreja é original e primordialmente a comunidade, a comunidade daqueles que têm em comum a fé em Cristo. ‘Comunidade’ é o termo neotestamentário, enquanto que no Antigo Testamento o termo correspondente é ‘povo de Deus’. A Igreja é esse povo. Não são os pastores, os bispos ou o papa, pois ‘o papa não é povo, muito menos [é ele] um santo povo cristão. Da mesma forma também os bispos, sacerdotes e monges; eles não são um santo povo cristão’ (1994, p. 125).

Pensar em comunidade é, necessariamente, refletir sobre a democratização dos serviços ministeriais, colocando em cheque o papel da autoridade eclesial e valorizando as liberdades e os potenciais individuais dos leigos. Na concepção de Lutero, é mais provável que a igreja-comunidade consiga realmente promover todas as reformas possíveis e necessárias, pondo assim em prática a vontade de Deus, pois, uma vez que seus membros entenderam a proposta evangélica a sua concretização é apenas questão de planejamento e execução.

Lucien Febvre (1976) atesta que a reforma pensada por Martinho Lutero, a princípio, sustentava uma pretensão tímida de apenas provocar algumas mudanças na ordem religiosa existente em sua época. Pois, o que contava para “Lutero de 1505 a 1515” não era a Reforma da Igreja, mas ele próprio, sua alma e a conquista de sua salvação (FEBVRE, 1976, p. 64-65).

Em nenhum autor, por nós pesquisado, encontramos a tese de que a intencionalidade primeira do reformador era causar um cisma na Igreja; não obstante, Lutero não racha com a Igreja e é expulso por ela. Tal comportamento da Igreja Católica possibilitou o surgimento de uma nova igreja, como resultado do movimento reformista. Inicialmente, o próprio Lutero questiona o fato de alguns aderentes à nova igreja se chamassem “luteranos”:

Em primeiro lugar peço que meu nome seja calado e que ninguém se chame de luterano, senão de cristão. Quem é Lutero? Pois a doutrina não é minha. Eu também não fui crucificado por ninguém. São Paulo, em 1 Co 3, não quis suportar que os cristãos se chamassem de paulinos ou petrinus, mas de cristãos. Como poderia eu, pobre e fedorento saco de vermes, fazer com que os filhos de Cristo fossem chamados por meu nome desprovido de qualquer valor? Não assim, caros amigos, eliminemos os nomes partidários e chamemo-nos de cristãos, de acordo com a doutrina que temos... Não sou nem quero ser mestre de ninguém. Tenho **junto com a comunidade** a única doutrina de Cristo, o qual só ele é nosso mestre (LUTEROapud ALTMANN, 1994, p. 126) [grifo nosso].

Com essa afirmação, Lutero apenas ratificava que a Palavra de Deus está admiravelmente acima da igreja. A igreja-comunidade é fruto dessa Palavra e nada pode ser ou fazer senão por meio da ordem divina manifestada pela terceira Pessoa da Trindade: o

Espírito Santo. “Pois a Igreja é criatura do Evangelho, incomparavelmente inferior a ele” (LUTERO, 1995, p. 378). Desta feita, a comunidade só se torna cristã e santa porque é gerada pelas Sagradas Escrituras. Diferentemente do comportamento observado por outras autoridades eclesiásticas, Lutero não reivindica nenhum poder ou reconhecimento para si. Aliás, exorta aos fiéis que todo reconhecimento seja dado àquele que é o único mestre de todos: Jesus Cristo.

Walter Altmann ao discorrer sobre a *eclesiologia de Lutero e as igrejas na América Latina* acentua o surgimento das **Comunidades Eclesiais de Base**¹⁹ como uma importante ferramenta para a reinvenção da Igreja no continente latino-americano. Sob a influência do pensamento eclesiológico luterano, no qual “encontramos a ênfase comunitária, a libertação da tutela institucional, a compreensão da estrutura eclesiástica como reformável e de serviço, a preferência pelo fraco, a marca da cruz, a primazia da palavra de Deus” (ALTMAN, 1994, p. 133), as CEB’s fomentam um novo jeito de ser cristão, em meados do século XX.

Junto à Altmann (1994) afirmamos que uma possível aproximação entre a eclesiologia de Lutero e a Teologia da Libertação tenha se dado, provavelmente, por meio do conceito de liberdade desenvolvido pelo Reformador. O teólogo brasileiro Leonardo Boff, ex-franciscano, é quem vai atribuir maior importância à figura de Lutero com notória admiração. Altmann (1994, p. 313) ao citar Boff referindo-se à contribuição do monge agostiniano para o processo de libertação do povo cristão, destaca: “no campo religioso ‘Lutero efetuou um grandioso processo libertador. Será ele para sempre uma referência obrigatória para todos os que buscam a liberdade e sabem lutar e sofrer por ela’”²⁰. Boff comenta a doutrina da justificação da fé tecida por Lutero como sendo uma “radical libertação”, pela qual o cristão é capaz de experimentar uma extraordinária liberdade interior.

Em relação à influência de Lutero no campo sociopolítico de sua época, numa releitura de seu pensamento, Leonardo Boff infere que o Reformador figura “como uma das maiores testemunhas do espírito evangélico e da coragem de postular reformas na Igreja e na sociedade”²¹. O teólogo brasileiro ressalta a importância tanto da Reforma bem como de Lutero para a engrenagem de algumas reformas nos âmbitos sócio-econômico-políticos, tais como: a descoberta de novos continentes, com a colonização de novas terras, a invenção da

¹⁹ As CEB’s têm seu lastro teológico-pastoral na Teologia da Libertação. Esse tema será discutido com maior propriedade no próximo capítulo.

²⁰ Trecho do artigo *500 anos da Reforma de Lutero: sua relevância para a libertação dos oprimidos*, de autoria de BOFF, Leonardo; publicado no site oficial do teólogo brasileiro. Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2017/07/21/500-anos-da-reforma-de-lutero-sua-relevancia-para-a-libertacao-dos-oprimidos/>. Acessado em: 22/04/2018.

²¹ Ibidem.

imprensa, a introdução de novos métodos financeiros, a incidência do humanismo e especialmente o grito de toda a Cristandade por reformas profundas na cabeça e nos membros.

No entanto, segundo Boff, uma das mais expressivas colaborações de Lutero no campo das reformas foi a concretização de um grandioso processo libertador. “Será ele para sempre uma referência obrigatória para todos os que buscam a liberdade e sabem lutar e sofrer por ela”²². A liberdade concedida por Lutero gera uma transformação de espírito, em que os indivíduos se vêem livres para pensar e agir sem o controle da Igreja Católica e assim superam o cativeiro babilônico²³.

Com o intento de efetivar esse sonho por libertação, Lutero se opõe à justificação pelas obras ao propor a justificação pela fé. Faz a inusitada descoberta da misericórdia infinita de Deus em Jesus Cristo crucificado; O indivíduo não está sentenciado a cumprir leis e tentar por suas boas obras produzir a salvação; Sua missão neste mundo não consiste em ajustar-se e reproduzir todas as normas, com a convicção de sua incapacidade visceral de fazê-lo perfeitamente. Ao contrário, com a justificação pela fé o ser humano está livre de todas essas exigências impostas pela Igreja Clerical, a fim de estar livre para acolher a graça e a misericórdia como dádiva e oferecimento gratuito do Pai.

Destarte, os aspectos resgatados por Boff da teologia de Lutero irão à linhagem da proposta libertadora provocada pela livre interpretação das Sagradas Escrituras. Ainda de acordo com o teólogo da libertação, o maior legado de Lutero foi recuperar o potencial libertador do Evangelho, quando se entregou a Bíblia nas mãos do povo.

Assim, é de comum acordo, que os desdobramentos tanto da teologia luterana bem como da Reforma Protestante, propriamente dita, desencadearam uma construção de uma nova sociedade, com perspectivas de vida bastante divergentes daquela cristalizada pelo período medieval. Elucidar esses elementos contextuais em torno da Reforma e de Lutero nos possibilitaram enxergar um mapa – traçado a partir de conflitos, embates, propostas, mas também por múltiplos olhares e interpretações – que nos apresentou como se deu a concretização histórica da passagem de uma época para a outra.

No entanto, dar-se conta dessas peças do quebra-cabeça e tentar uma montagem estratégica nos ajuda na compreensão do Lutero não só reformador, mas educador. Pois, vimos que praticamente todas as propostas levantadas por Lutero, de uma forma ou de outra,

²² Ibidem.

²³ Expressão cunhada pelo próprio Lutero para expressar a relação de submissão, na qual a Cristandade sobrevivia sob a hegemonia da Roma dos Papas renascentistas que nunca primaram por bons costumes.

versavam a educação do povo. Mesmo sendo na perspectiva de uma formação cristã e, não obstante, o contexto da época, o processo pedagógico desenhado pela Reforma Protestante aponta para uma “educação libertadora”. Educação esta, no sentido de que a construção crítica realizada pelos reformadores gerou a problematização de um modo de se fazer sociedade, fracassado. A cultura de reforma ajuda a compreender o contexto social emergente que tomava a Europa. E, a partir de uma leitura crítica dos acontecimentos na História, pensar reformas em vários setores da sociedade, alcançando-se assim, a tão esperada ruptura com a era medieval.

Não há como pensar a Reforma Protestante sem registrar as problemáticas sociais, políticas, educacionais e econômicas do seu entorno. Vimos que para Lutero a base da Reforma é a educação dos indivíduos, sem formação não há população alfabetizada, logo, a garantia do acesso à Bíblia é estéril. Sem a leitura dos Textos Sagrados não há interpretação bíblica e sem exegese ética e comprometida com autenticidade evangélica não se pode haver cristão livre e consciente. Portanto, esse diálogo entre Reforma, Lutero e Educação é a grande base de um modo de entendimento educacional, que possibilitou voos significativos no que tange à instauração de um novo modelo de comunidade cristã.

3 TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E PAULO FREIRE

Este capítulo versa as aproximações entre os princípios da Teologia da Libertação e a compreensão educacional de Paulo Freire, situando-os num contexto histórico e específico: o da libertação dos oprimidos. Para tanto, discute, *a priori*, os conceitos de *opressão* e *libertação*, que vão orientar a compreensão do que se entende por prática pedagógica libertadora. Em seguida, situa a educação libertadora nas discussões teóricas que as tomam como uma prática progressista ao abordar o que fundamenta a atuação do/a educador/a. Tal prática tenta combater a ideia do professor/a enquanto detentor/a do conhecimento absoluto e disciplinador/a das gentes, autoritário/a e tão somente executor/a de tarefas.

As discussões acerca da Teologia da Libertação (TL) aparecem vinculadas à ideia de um “jeito novo de ser cristão no mundo”, a partir de duas lentes interpretativas: o próprio contexto de escravidão e exploração solapado, sobretudo, na América Latina, demandava uma posição mais política da Igreja, e, por outro lado, implementar uma hermenêutica mais incorporada às ações do próprio Jesus de Nazaré em meio a sua proposta libertadora e salvífica para todos os povos. Nesse sentido, abordamos a Teologia da Libertação não somente enquanto corrente teológica, mas como chave interpretativa da pedagogia freireana, haja vista, o educador ter se servido também desta fonte.

Essa visão cristã de reflexão crítica sobre o contexto sociopolítico influencia significativamente os novos olhares e as maneiras de se fazer as práticas educativas na América Latina. Assim como a teologia da libertação encontra sua razão de ser na ação pastoral e na relação estabelecida entre cristão-mundo (GUTIÉRREZ, 1975, p. 24), o educador Paulo Freire alicerça sua pedagogia na relação conscientização-superação-libertação, respectivamente humano-sociedade-humano (FREIRE, 1987). Freire em *Pedagogia do Oprimido* aborda o que seria uma educação enquanto prática da liberdade. Será esta, pois, uma educação que leve o oprimido a ter consciência de si e de sua realidade opressora e lhe possibilite a problematização e a superação de sua condição-limite. O enfrentamento com a realidade, objetivando a sua superação, só pode ser concretizado ao passo em que educadores/as engajados/as tomam consciência de lhe dar com seres históricos e capazes de se fazerem e serem na história. Dá-se a isso o nome de libertação.

A aproximação entre Teologia da Libertação e Paulo Freire, abordada nesta investigação, denota uma intencionalidade de ser, a partir de alguns conectivos, possíveis a nosso ver. No entanto, essa relação não é aqui apresentada somente pelo fato da TL escavar as

origens do pensamento freireano, mas porque esse diálogo nos possibilita – guardadas as devidas proporções de tempo e espaço – o imbricamento: Reforma-Lutero-Teologia-da-Libertação-Freire, no sentido de que no Brasil vários teólogos da libertação – católicos e protestantes – assumiram com coragem e ousadia esta empreitada libertadora nos moldes teológicos, inspirando novo modelo eclesial e novas práticas pastorais.

Destarte, trazer para a discussão o pensamento de alguns teólogos da libertação, as nascentes freireanas e a relação influente da teologia luterana no Brasil implicam de alguma forma, evocar Martinho Lutero e a sua compreensão de ser humano *no* e *com* o mundo, sem esquecermo-nos do seu contexto histórico-específico.

3. 1 A Teologia da Libertação

A Teologia da Libertação é uma corrente teológica, dentre as diversas abordagens teológicas cristãs presentes em países subdesenvolvidos, ainda chamados de Terceiro Mundo²⁴. Os primeiros passos da Teologia da Libertação foram dados na América Latina, continente este, marcado pelo estigma da dependência. A reflexão elucidada por essa corrente teológica mira a pobreza e a exclusão social à luz da fé cristã, interpretando-as enquanto produto de estruturas socioeconômicas injustas. Assim, a hermenêutica provocada pela Teologia da Libertação procura enfrentar a raiz do problema, posicionando-se contrariamente frente aos mecanismos de poder e dominação, erigidos, sobretudo, pela lógica capitalista.

Segundo Jung Mo Sung (2010, p. 72) com o advento da Teologia da Libertação, a pobreza é denunciada como pecado estrutural,

revelando que há estruturas sociais, econômicas, políticas ou culturais que são pecaminosas - produzem sofrimentos, opressões, o mal - pelo próprio funcionamento da sua lógica, quase que independente das intenções das pessoas envolvidas nestas estruturas.

²⁴ De acordo com Luciano Klöckner (2008), utilizando-se de Gordon (2002, p. 32-36), o significado originário da expressão “Terceiro Mundo” era especificamente político e não econômico, simbolizando o não-alinhamento com um dos dois blocos empenhados na “Guerra Fria”. As nações do Terceiro Mundo, nas décadas de 1950 e 1960, passaram a ser gradualmente referidos como países ‘subdesenvolvidos’ ou ‘em desenvolvimento’, por apresentarem pouca industrialização e renda *per capita* baixa. Faziam parte do Terceiro Mundo toda a África, a América Latina e a Ásia (exceção à China e ao Japão), somando a estimativa total de 130 países. Nos anos 80, houve uma mudança na classificação e os países do Terceiro Mundo passaram a ser chamados ‘países recém-industrializados’, e, hoje, o Banco Mundial abandonou as classificações anteriores em detrimento de quatro categorias, considerando a renda *per capita* de cada país: *renda elevada*, *renda média superior*, *renda média inferior* e *baixa renda*. (KLÖCKNER, Luciano. *O Repórter Esso: a síntese radiofônica mundial que fez história*. Porto Alegre: AGE: EDIPUC, 2008, p. 190).

Essa acusação apontada por Sung reflete diretamente a dimensão social do pecado, estritamente ligada às estruturas econômicas, políticas e sociais, produtoras de sofrimento e opressão. É uma novidade teórica da teologia que faz refletir um pecado cometido através das estruturas sociais, nem sempre dependentes do comportamento individual dos cristãos. Ou seja, não há somente os pecados de cada cristão, há também os pecados cometidos no âmbito da estrutura que fizeram as injustiças forjadas mediante leis, sistemas, instituições, hábitos de dominação e da cultura de exploração.

A TL propõe o comprometimento político do cristão mediante a construção de uma sociedade mais justa e solidária (MARTINS, 2010, p. 16). A tentativa fulcral dessa teologia é superar a ideia de pobre como objeto de caridade e passar a enxergá-lo como sujeito de sua própria história, inserido num processo de libertação.

De acordo com Leonardo Boff (1980), um dos mais expressivos teóricos dessa teologia, no povo oprimido abunda a crença num mundo melhor e, por isso, esse mesmo povo assume a construção da perspectiva de Igreja libertadora. As *Comunidades Eclesiais de Base*²⁵ consideradas inspiradoras da reflexão teológica crítica e libertadora assumem o “seu próprio destino histórico entrando num processo de libertação a partir dos movimentos populares que impõem limites à estratégia de dominação das classes hegemônicas” (BOFF, 1980, p. 24). O arcabouço dessa Igreja passa a ser desenhada pela irrupção de um novo “crente-ator”, isto é, sujeito histórico, portador da esperança de um outro mundo possível e de uma igreja comprometida com as efetivas iniciativas de natureza emancipatória e libertadora.

O teólogo Gustavo Gutiérrez (1975) considerado por muitos como o pai da Teologia da Libertação²⁶, propõe por meio dessa abordagem teológica uma relação estrita entre fé e vida. Na base de sua questão teológica encontra-se o seguinte questionamento: “que relação

²⁵ As CEB's se espalharam pelo Brasil e pela América Latina por volta dos séculos 1970 e 1980, constituindo grupos de cristãos leigos, geralmente pobres, que se reúnem regularmente, nas casas de famílias ou em centros comunitários, a fim de ouvir e aprofundar a Palavra de Deus, alimentar a comunhão fraterna e assumir o compromisso cristão no mundo. Chamamos COMUNIDADES porque são grupos formados por pessoas a partir do lugar onde moram, nos bairros, periferias, centro, morros, zona rural... que procuram viver relações fraternas de partilha, ajuda, solidariedade e serviço. Dizemos ECLESIAIS, por se tratar de grupos de seguidores dos exemplos de Jesus, dos apóstolos, em comunhão com a Igreja. E de BASE porque está presente desde o começo da Igreja com os Primeiros Cristãos e também porque é vivida pelo povo que está na base da pirâmide social, e pelas pessoas que se colocam ao lado dos pobres (Disponível em: http://comunidade-cebs.blogspot.com.br/p/blog-page_9263.html. Acesso: 20/01/2018).

²⁶ Outros autores também escreveram sobre o método da Teologia da Libertação, dentre eles, sugerimos para aprofundar a discussão a obra de Francisco de Aquino Júnior intitulada: *Teoria teológica, práxis teológica: sobre o método da Teologia da Libertação*, de 2012; e ainda mais recente a obra de Maria Clara Bingemer com o título: *Teologia latino-americana: raízes e ramos*, publicada em 2017; ambos os autores, discorrem acerca da metodologia da Teologia da Libertação partindo da realidade dos empobrecidos nos países latino-americanos.

existe entre a salvação e o processo histórico de libertação do homem?” (p. 49). Em outras palavras, o que o teólogo pretende sustentar é a “relação entre fé e existência humana, fé e realidade social, fé e ação política, ou, em outros termos, reino de Deus e construção do mundo” (p. 50). De fato, o cerne da questão é a cristalização de uma experiência de fé encarnada na história. Mais adiante, o próprio Gutiérrez afirma que a razão vital do ser humano é a política, no sentido de que somos, a todo instante, vítimas dos êxitos ou dos fracassos das conjunturas sociopolíticas que nos impõem situações-limites. Ora opressoras, ora libertadoras, nas conjunturas denunciadas, exclusivamente opressoras.

3. 1. 1 O surgimento da Teologia da Libertação

A teologia da libertação inaugura um momento de renovação da ação pastoral de muitas Igrejas cristãs comprometidas com a realidade de miserabilidade vivida por milhões de latino-americanos. O compromisso firmado por essas Igrejas à luz da TL pregava a mudança social rumo a uma sociedade mais participativa, justa e democrática. No dizer de Boff (1980), trata-se de um pensamento teológico com inferências diretas sobre realidades extremamente conflitivas, como por exemplo, as relações de exploração e de injustiça que lamentavelmente persistem e se agravam na América Latina e no Caribe.

Em consonância com Martins (2010), a Teologia da Libertação se expande em solos latino-americanos e caribenhos em meandros do século XX, devido basicamente a três elementos impulsionadores, a saber: 1) a situação política e sócio-econômica do continente; pois, a TL emerge durante o regime militar, forma pela qual os países da América Latina eram governados; 2) A difusão da teoria marxista como ferramenta de análise social e a contribuição das ciências sociais para a hermenêutica cristã; 3) As mudanças no âmbito da Igreja Católica, renunciadas pelos próprios documentos, baseados numa antropologia cristã. Tais mudanças também estão relacionadas com o contexto histórico-social que abrange a crise mundial, quando o próprio modelo de Igreja vigente entra em crise; por isso, a proposta iluminadora do Vaticano II (1962-1965).

As sociedades ocidentais, grande parte, regidas pelo sistema capitalista, na década de 1950 passavam por uma profunda crise estrutural. Segundo Boff (1980) foram inúmeras as tentativas de reversão do agravante quadro, por parte do sistema. No entanto, sem obtenção de êxito, os ideais capitalistas não conseguiam oferecer nenhuma utopia às sociedades. Um sentimento de impotência generalizado toma de conta desses países e ofusca a esperança de

um futuro melhor. Em consequência dessa proposta capitalista estéril, gerava-se um grande e grave vazio de sentido histórico. Frente a essa problemática, a pioneira proposta de intervenção da Igreja veio por meio do Concílio²⁷ Vaticano II. A partir do qual se pensou numa igreja mais aberta às realidades sociais e disposta a dialogar com o mundo. E, em detrimento da igreja do poder e da hierarquia, o Vaticano II adota a compreensão de igreja como comunidade, como povo de Deus, que indica simetria nas relações e co-responsabilidade eclesial-pastoral.

No Brasil, atrelado aos problemas de ordem sócio-econômicos da primeira metade do século XX, houve um crescimento proporcional do envolvimento dos religiosos católicos com o cotidiano de seus fiéis, estando eles em contato com o sofrimento e as dificuldades de uma parcela importante da população brasileira. Entretanto, segundo Camilo (2011, p. 2) “foi a partir da década de 1960 que dois acontecimentos importantes influíram para um maior envolvimento de uma parte do clero católico com a questão social no Brasil: o Concílio Vaticano II e o Golpe Militar de 1964”. O rebatimento frente aos governos militares, por parte dos bispos, deu-se por meio das Conferências Episcopais Nacionais, dentre eles, destacaram-se: Helder Câmara, Pedro Casaldáliga, Oscar Romero, Paulo Evaristo Arns etc.

O movimento engendrado pela teologia da libertação constituiu-se em meio a tensões e resistências. Pois, além de esbarrarem nos militares, os quais viam as ações do clero católico em apoio aos pobres como uma “subversão”, os adeptos da Teologia da Libertação no Brasil sofreram com a reprovação de suas ações por parte da cúpula conservadora da Igreja Católica²⁸. Não obstante, por grande parte do país, os líderes religiosos católicos se

²⁷ “Um Concílio é uma reunião de todos os bispos convocados pelo papa para definir a fé, a disciplina e a moral católicas. Houve 19 Concílios entre o ano de 325 após Jesus Cristo (Nicéia, na Ásia Menor) e 1563 (Trento, na Itália). A maior parte teve de cortar debates teológicos, lutar contra os desvios doutrinários, colocar a Igreja em estado de defesa perante as ameaças ideológicas ou políticas do espírito do tempo” (BROUCKER, J. **As noites de um profeta: Dom Hélder Câmara no Vaticano II**: leitura das circulares conciliares de Dom Hélder Câmara: (1962-1965). São Paulo: Paulus, 2008, p. 15).

²⁸ Embora sofresse perseguição também por parte dos membros conservadores da Igreja Católica, Gustavo Gutiérrez sempre releu sua teologia em comunhão com a Igreja. Já, com relação a Leonardo Boff o confronto e a perseguição foram mais acirrados, devido ao seu posicionamento mais firme acerca da hierarquia e da eclesiologia. Sua obra intitulada *Igreja: Carisma e Poder*, publicada em julho de 1981, foi a mais criticada e lhe rendeu como consequência, o seu silenciamento, decretado pela Congregação para a Doutrina da Fé. Nessa época, à frente estava o cardeal Joseph Ratzinger, aquele que mais adiante seria eleito o Papa Bento XVI. Em 1984, a Congregação para a Doutrina da Fé, por meio do Cardeal Ratzinger, publica uma instrução sobre alguns aspectos da “Teologia da Libertação”. De acordo com Rangel (1988) o documento da Santa Sé é veementemente crítico a um tipo de Teologia da Libertação que se faz na América Latina, no entanto, ressalva a possibilidade de uma “autêntica” teologia da libertação. Dentre os pontos nevrálgicos levantados pela Instrução destacamos três: 1) Uma teologia que usa acriticamente conceitos tirados de diversas correntes do pensamento marxista; 2) Há uma excessiva politização, que descaracteriza o “específico cristão”; 3) O sentido de Reino do Céu sofre um processo violento de secularização e torna-se antes uma Utopia sociopolítica, que se busca realizar, na medida do possível, com a instauração de uma “nova sociedade”. (Instrução sobre alguns aspectos da “Teologia da

organizavam para desenvolver a partir da realidade do povo uma *práxis* cristã crítica e libertadora, ora denunciando os abusos cometidos pelos militares, ora nas reuniões das Comunidades Eclesiais de Base, nas quais a experiência religiosa era articulada à análise crítica do contexto sociopolítico brasileiro (Camilo, 2011).

Para Martins (2010), o Vaticano II simboliza a busca pelo reestabelecimento do diálogo entre Igreja e Mundo. No dizer deste autor, o Vaticano II teria sido uma estratégia da Igreja para manter sua aceitação e vigência perante os seus fiéis e o mundo moderno, isto é,

a realização do Concílio Vaticano II... e a busca do dialogismo da igreja, com o mundo moderno, foi o caminho que a igreja católica traçou para sair da encruzilhada e não perder sua influência sobre o mundo. A Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino- Americano, em Medellín (1968), Colômbia, ocorrida na vigência dos regimes militares fez decolar o conceito de libertação, estimulando a iniciativa do povo a promover e participar de sua própria libertação. Puebla fez seu caminho no sentido de tornar a mensagem transitável, em meio a forte oposição e resistência conservadora da igreja à renovação (MARTINS, 2010, p. 17-18).

Em meio a essa efervescência de renovação e busca de um novo sentido para ser igreja junto aos mais necessitados, é que as Comunidades Eclesiais de Base revolucionam a história da igreja católica; inspiradas pela Conferência de Medellín, a **Pedagogia da Ação Católica**, e o método *ver-julgar-agir*, sugerem o empoderamento dos sujeitos em busca de transformação social. A compreensão de uma reviravolta na estrutura sócio-econômica da época correspondia e, ao mesmo tempo, tentava rebater a ideia de *escravidão/opressão* propondo a *libertação* de homens e mulheres.

Embora a encíclica *Populorum Progressio* do Papa Paulo VI avance a respeito do tema da libertação dos povos,²⁹ não chega a aprofundar a discussão, e acaba tornando-se um texto de transição, ventilando apenas a proposta de uma igreja libertadora, proposta esta, materializada por meio da *práxis* das CEB's. Na compreensão de Gutiérrez (1975, p. 43) o anseio por libertação brota de um intenso movimento histórico e incorpora-se à comunidade cristã enquanto um expressivo sinal dos tempos. O tema da libertação resgata uma

Libertação". São Paulo: Paulinas, 1984; RANGEL, Paschoal. *Teologia da Libertação*: juízo crítico e busca de caminhos. Belo Horizonte: O Lutador, 1988.)

²⁹ “[...] Trata-se de construir um mundo em que todos os homens, sem exceção de raça, religião ou nacionalidade, possam viver uma vida plenamente humana, livre de servidões que lhe vêm dos homens e de uma natureza mal domada; um mundo em que a liberdade não seja uma palavra vã e em que o pobre Lázaro possa sentar-se à mesa do rico, isto exige, da parte deste último, grande generosidade, muitos sacrifícios e esforço contínuo” (PAPA PAULO VI, *Populorum Progressio*, 2001, n. 47).

problematização que parece ter sido extraviada no tempo sobre o caráter conflitante da história humana, a respeito dos confrontos humanos, entre classes sociais e países.

Ainda de acordo com Gustavo Gutiérrez (1975) em relação ao termo libertação, é possível distinguir três níveis de significado: o primeiro, libertação significa os anseios das classes sociais e dos povos oprimidos, e traceja o aspecto conflituoso do processo econômico e sociopolítico que os opõe às classes opressoras e aos povos abastados; o segundo, busca compreender a libertação enquanto movimento histórico e dinâmico exigido ao próprio ser, isto é, a libertação emerge como exigência do desdobramento de todas as dimensões do ser humano. De um sujeito que se vai fazendo ao longo de sua existência e história; e o terceiro, a libertação nos remete às fontes bíblicas, as quais nos apresentam o Cristo como *portador da libertação*, ou seja, Cristo salvador, liberta o homem e a mulher do pecado, raiz última de toda ruptura de amizade, de toda injustiça e opressão, tornando-o autenticamente livre.

Esses três níveis que, na verdade, podem ser considerados como processos, não se dão de modo isolado ou linear, mas caracterizam-se como um único processo complexo de significação que encontra sua realização plena na obra salvífica do Cristo. Por outro lado, se tomados, separadamente, poderão cair em concepções idealistas ou espiritualistas, que não refletem e não dizem das realidades cruas e emergentes.

3.1.2 A Teologia da Libertação sob o viés da Teologia Protestante no Brasil

Antes de adentrarmos as questões voltadas para o olhar e a adesão do movimento teológico protestante brasileiro à perspectiva de Teologia da Libertação, pretendemos situar as características basilares de duas concepções teológicas que contextualizam o campo de atuação da TL enquanto *práxis* bíblico-pastoral emergente no continente latino-americano, a saber: a Teologia Liberal e a Teologia Neoconservadora.

Com a finalidade de contextualizar e fundamentar o debate teológico na América Latina entre os teólogos conservadores e liberais, em sua obra *Teologia Orgânica: Teologia da Libertação, Teologia Neoconservadora e Teologia Liberal*, o teólogo José Comblin analisa a fundação e a vigência dessas três perspectivas teológicas supracitadas, destacando as aproximações e os distanciamentos entre elas. Para início de conversa, o autor aborda a compreensão de teologia liberal no século XIX, caracterizando-a como individualista, elitista e intelectualista, ao tentar destruir a base de adesão ao sistema religioso vigente por meio da crítica científica e histórica, crítica às crenças, aos ritos e aos valores estabelecidos. Além de

forçar cada indivíduo a fazer uso da razão particular a fim de reconstruir um cristianismo do qual a sua consciência individual será único abalizador (COMBLIN, 1985, p. 37-41).

A nova *teologia liberal* ou *neoliberalismo* reconhece o valor positivo e bíblico do movimento de secularização e fundamenta na Bíblia a origem dessa secularização. Desenvolve uma forte tendência para definir o mundo pela modernidade, procurando o seu sentido cristão. Mas não se afasta das preocupações em torno da pureza do cristianismo e acaba reconhecendo os valores burgueses do trabalho e da construção do mundo. Já a *teologia neoconservadora* assume a postura de ferrenha combatente das ideias teológicas liberais. Enquanto a teologia liberal tenta estreitar o diálogo entre o cristianismo e a modernidade, o neoconservadorismo vai acentuar a oposição entre ambos. Ademais, acusa o liberalismo de prática comunista, que esvazia o sentido do transcendente de sua teologia. Ainda para a visão neoconservadora a comunhão da humanidade vem do alto e caminha em direção ao plano terreno. Já para a teologia liberal a comunhão vai de baixo para o alto. Isto é, da realidade imanente para a transcendente (*Idem*, p. 51-53).

Acerca da *teologia da libertação* que é a discussão que mais nos interessa nesse momento, Comblin afirma que ela se afirma e parte de uma *práxis*. Mas não é qualquer *práxis*, a TL se constitui enquanto *práxis* das massas populares que busca refletir teologicamente os problemas da ordem do dia para ser capaz de comunicar adequadamente a doutrina, proporcionando intervenção espiritual e social frente às realidades humanas. Esse olhar atento da TL demonstra seu “interesse pelo mundo, pela história, e a vontade de encarnar o cristianismo no mundo de hoje” (COMBLIN, 1985, p. 62). Da mesma forma que a teologia liberal, a TL lança duras críticas à Igreja fincada como herança cultural, social e política da antiga cristandade. Outro elemento que bem caracteriza a TL é defesa do divórcio entre a Igreja e o Estado atual e, naturalmente, das forças políticas dominantes.

No Brasil, a TL contou com uma adesão significativa por parte de alguns setores do protestantismo. Em relação aos católicos, os teólogos protestantes que aderiram ao movimento teológico de libertação representam um grupo bem menor. Os aderentes correram riscos semelhantes aos católicos – que não chegaram, nem entre católicos, nem entre protestantes, a tomar uma posição uniforme sobre o tema.

Em meados da década de 1960, aconteceu um momento de grande efervescência no campo teológico, quando foi inserido o contexto sociopolítico da época na reflexão teológica. Nesse sentido, a Conferência *Cristo e o Processo Revolucionário Brasileiro*, realizada em 1962, em Recife, por iniciativa do Setor de Responsabilidade social da Igreja, ligado à

Confederação Evangélica Brasileira (CEB), tornou-se referência para o protestantismo tão relevante quanto é o Vaticano II para o catolicismo, guardadas as devidas proporções de espaço-tempo (BURITY, 2011). A Conferência do Nordeste, como ficou conhecida, trouxe à baila uma discussão emergente ao contexto brasileiro, a relação igreja e sociedade, o que provocou um forte eco em vários setores do protestantismo, não somente no Brasil, mas em grande parte da América Latina.

A Conferência do Nordeste contou com a presença de personalidades significativas no cenário religioso e político do Brasil, como é o caso de Richard Shaull,³⁰ com notável contribuição ao desenvolvimento do pensamento ecumênico e progressista na América Latina. Personalidades como Leandro Konder e Jacob Gorender possibilitaram maior sistematização em torno de uma concepção progressista. A presença também de intelectuais como Gilberto Freyre, Celso Furtado, Paul Singer e Juarez Rubem Brandão Lopes corroborou para a efetivação de uma discussão mais ampla que envolvesse áreas das ciências sociais, consolidando, portanto, um pensamento político-teológico.

De acordo com a reflexão de Julio Zabatiero, é possível perceber no discurso religioso daqueles que aderiram à TL que a Conferência do Nordeste foi evento fulcral para a reflexão e formulação de um pensamento teológico crítico, isto é, um evento

bastante peculiar porque ela representava o típico protestantismo da época no Brasil bastante plural ideologicamente, mais conservador do que progressista, mas a Conferência do Nordeste teve um tom mais progressista, um tom mais democrático, um tom mais próximo do que mais tarde viria a ser a Teologia da Libertação” (ZABATIERO apud GUIMARÃES, 2012, p. 83).

A própria Conferência do Nordeste não reuniu somente teólogos favoráveis a uma teologia crítica que dialogasse com as realidades sociopolíticas vigentes. No entanto, o tom predominante foi das práticas pastorais progressistas, que fomentou a adesão de vários teólogos protestantes brasileiros à TL.

³⁰ Conhecido como *teólogo da revolução*, pastor presbiteriano, deixa a Colômbia por motivos de perseguição teológica, devido às suas ideias progressistas, chega ao Brasil em 1952 e aqui permanece até 1966. O epíteto alude tanto aos seus escritos quanto ao seu engajamento em movimentos estudantis e eclesiais progressistas ou de esquerda. De fato, publicações suas entre os anos 1950-1960 justificam sua fama, por exemplo: *O cristianismo e a revolução social* (1953), *Encounter with revolution* (1955), *The new revolutionary mood in Latin America* (1962), *Las ideologías y El proceso revolucionario* (1963), *Hacia una perspectiva cristiana de la revolución social* (1965), *El cambio revolucionario em una perspectiva teológica* (1966) e *The revolutionary challenge to church and theology* (1966). As ideias contidas nestes escritos, por sua radicalidade e novidade, causaram burburinho nas ambiências protestantes e ecumênicas (Ver artigo de Arnaldo Érico Hulf Júnior, intitulado *Teologia e revolução: a radicalização teológico-política de Richard Shaull*, 2012).

Passado esse período embrionário da TL em meio ao protestantismo, eis que surge Rubem Alves –discípulo fiel de Shaull, seu professor no Seminário Presbiteriano de Campinas –que teve a missão de ser pioneiro na sistematização do movimento de libertação pelo viés protestante³¹. Ao publicar sua tese de doutorado, em 1969, intitulada *A Theology of Human Hope*³² consolida uma crítica à política engendrada pelos governos ditatoriais da América Latina que tolhiam a liberdade e a esperança do povo de Deus. A intencionalidade teológica de Alves rompia com o pensamento protestante tradicional e, ao mesmo tempo, cobrava e proponha uma postura diferente, sendo a ambiência política, o *locus* mais favorável para a atuação religiosa em busca de liberdade concreta, contextualizada, viva.

Rubem Alves atuou como pastor presbiteriano na cidade de Lavras, no interior de Minas Gerais no período de 1958-1963. Ao formular a TL, Alves estabelece o diálogo com pensadores relacionados não somente à teologia, mas também à filosofia e às demais áreas das ciências humanas e sociais. A proposta de libertação defendida por Rubens Alves “propõe um rompimento, um ato de negação com a realidade em que o homem aprisionado vive” (GUIMARÃES, 2012, p. 78). O processo de libertação para o teólogo, “implica uma interrupção do curso normal dos acontecimentos. A realidade tem de ser negada e resistida. Não se lhe dá o direito de prosseguir no curso já determinado” (ALVES, 2012, p. 242).

Ao sistematizar uma concepção teológica de libertação, Rubem Alves (2012) utiliza-se do conceito de **humanismo político** para delinear um novo paradigma na humanidade. Definindo tal conceito, o teólogo desperta o levantamento de uma nova consciência, que gera uma nova linguagem, resultando em uma nova comunidade. A esta comunidade, Alves denomina de *proletariado mundial*³³, buscando no marxismo seus elementos fundantes.

Para Guimarães (2012), o dado alarmante da pobreza em meio à realidade dos países chamados de Terceiro Mundo foi o ponto de partida pelo qual Alves abordou o surgimento

³¹ “Ainda nos anos 1960, o teólogo presbiteriano Rubem Alves dá um passo significativo no campo da teologia protestante ao superar o abismo que separava a fé da história. Nas pegadas da *Teologia da Libertação* de Jürgen Moltmann, ele impulsiona uma teologia da libertação ecumênica centrada na esperança e na liberdade. A esperança, a vocação à liberdade, a libertação e a solidariedade com os oprimidos e sofredores são integradas por Rubem Alves na teologia protestante” (BORGES, Valdir. *A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire*. Curitiba: CRV, 2013, p. 58).

³² Uma teologia da esperança humana.

³³ “Embora o termo proletariado seja um termo marxista, Rubem Alves (2012) não o associa apenas às relações econômicas e políticas de uma sociedade como fez Marx. Antes, Alves o utiliza no sentido da existência de uma consciência que reconhece a si mesma como proletária, em seu próprio contexto em que vive. Ao fazer isto, Alves não determina que essa nova consciência surja somente entre grupos pertencentes a países pobres; ela pode também ser encontrada em grupos raciais ou de estudantes que vivem em países social e economicamente desenvolvidos. Assim, Alves denomina essa comunidade por ecumênica, não no sentido estritamente religioso, mas sob o ponto de vista social, ou melhor dizendo, composto por grupos de vários países, independentemente de sua classe social” (GUIMARÃES, 2012, p. 72-73).

dessa nova consciência. Os povos desses países ansiavam pelo desenvolvimento à semelhança dos demais, fato que não ocorreu. “A consciência proletária, assim, percebeu a disparidade existente entre as nações ricas e as pobres, bem como o distanciamento que aumentava cada vez mais entre elas” (GUIMARÃES, 2012, p. 73). Partindo, então, dessa realidade da pobreza, mas também de certa frustração que amargurava os pobres da América Latina, Alves associa a consciência proletária à consciência de um novo sujeito, capaz de se refazer na história. Por essa razão, o teólogo passou a fazer uso de termos como: *nova geração, linguagem diferente, novo amanhã...* traduzindo assim, o desejo desse novo homem e dessa nova mulher que emergia a partir da iluminação evangélica que os impulsionam não a esperar, mas ir à luta em busca de sua libertação. Desta feita, Rubem Alves contribuiu para consolidar uma teologia crítica, humana e política.

Em 1968, precisou deixar o ministério pastoral, pois os conflitos no campo teológico tinham se tornados insustentáveis. A tal ponto que chegaram-lhe a proibir de subir aos púlpitos das Igrejas Presbiterianas. Diante das querelas em torno da religião, Alves escreveu o livro *Protestantismo e Repressão*, com a intencionalidade de analisar as origens, práticas e cotidiano do movimento. Mesmo antes de sua morte (2014), o ex-pastor foi tido como dos mais relevantes pensadores no cenário teológico do Brasil.

3. 2 As contribuições de Marx para a reflexão-crítica teológica progressista

Como vimos, diante de um mundo multifacetado, mergulhado num contexto de crises, eis que surge a teologia da libertação com o intuito de buscar respostas para questões da ordem do dia, como os litígios da fome, escravidão, miséria e do regime militar. Por volta da metade do século XX, fica nítido o crescimento na América Latina do número de cristãos preocupados com a segregação e a miséria das massas. A ideia de desenvolvimento alegada pelos países desenvolvidos, vista a partir de uma ótica puramente econômica e atrelada ao aumento de riqueza e/ou a lógica do bem-estar solapa o continente latino-americano e define as relações sociais mediante a noção de poder. Perante esse contexto, esperava-se uma posição mais firme e crítica por parte da Igreja. No entanto, a ausência de elaborações teológicas próprias nessa direção, é indicativo ou de perplexidade perante as contextualidades ou do medo de ser e agir proféticos.

É, pois, a partir desse estigma de países pobres, dominados e oprimidos, que os teólogos latino-americanos começam a tecer um material baseado numa vivência libertadora.

Alguns conceitos filosóficos contribuem para essa compreensão da historicidade do ser e de certa forma emplaça a concretude de uma autenticidade da humanidade a partir da compreensão de autonomia e liberdade³⁴.

Para entendermos melhor o entroncamento entre o pensamento de Karl Marx e a Teologia da Libertação faz-se necessário aqui, dizer quem foi o velho Marx. Considerado como um dos clássicos da sociologia moderna, Marx foi um estudioso da sociedade e seu legado teórico é bastante extenso, assoalhando os fortuitos mecanismos do engendramento do capitalismo, além de realizar uma porção de considerações filosóficas e outras estratégicas, que tinham por alvo pensar as sendas da revolução socialista e abrir os caminhos para a aplicação da economia planejada.

Na visão de Marx era necessário realizar uma revolução radical nos países dominados economicamente falando, e, a partir de então, instaurasse um governo do proletariado e que implantasse as relações socialistas, ao passo que impedisse a máquina capitalista de apropriação dos meios de produção. O cerne da questão do marxismo é abolir as relações de exploração, propulsoras de todo sofrimento e, portanto, das dores da sociedade, aquelas mesmas motivadoras do uso da religião como ópio, droga narcotizante que suaviza por um instante as dores numa espécie de ilusão (LACERDA; RIBEIRO, 2006, p. 1914).

O materialismo histórico-dialético concebido por Karl Marx parte da dialética hegeliana, em que o real existe como movimento contraditório e processual. Entretanto, o que diferencia Marx de Hegel é a compreensão do primeiro em afirmar que o ser social do homem determina sua consciência. A segunda fundamentação do materialismo de Marx encontra-se nas famosas *Teses contra Feuerbach*, quando este vai afirmar, o processo de alienação no homem surge quando ele atribui a entidades, que são criações suas, faculdades e poderes, que pertencem a ele próprio. E, principalmente com Smith, Marx se apropria da noção de valor de trabalho (CARVALHO, 2000).

De acordo com Gutiérrez (1975) a proposta dessa nova teologia que emergira na América Latina não era ser entendida como vanguarda espiritualista, mas como saber racional

³⁴ A nova ontologia, defendida pelos filósofos Martin Heidegger e Maurice Merleau-Ponty, parte da compreensão de que estamos no mundo e de que o mundo é mais antigo do que nós (isto é, não esperou o sujeito do conhecimento para existir), mas, simultaneamente, de que somos capazes de dar sentido ao mundo, conhecê-lo e transformá-lo. Somos uma consciência encarnada num corpo. Nosso corpo é habitado e animado por uma consciência. Posteriormente com a constituição das ciências humanas como ciências específicas, a partir das contribuições da fenomenologia, do estruturalismo e do marxismo, uma revolução científica profunda no campo das humanidades foi detectada, e que notoriamente veio a influenciar o modo de se pensar e fazer teologia na América Latina (CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2009).

e prático da fé. Sua função é estabelecer uma permanente conversação entre fé e a razão. E, nesse sentido,

a razão tem, particularmente hoje, muitas outras manifestações *além* da filosófica. A inteligência da fé começa a impor-se também, em nossos dias, seguindo pistas inéditas: ciências sociais, psicológicas, biológicas. É evidente, por exemplo, a importância das ciências sociais para a reflexão teológica na América Latina (GUTIÉRREZ, 1975, p. 17-18).

A aproximação dos teólogos da libertação com os estudos das ciências sociais, sobretudo, a reflexão marxista, fomentou um movimento de libertação na América Latina, pelo qual, homens e mulheres começaram a refletir à luz das Sagradas Escrituras acerca da sua libertação. Era conciliar se pensar que só haveria desenvolvimento autêntico para a realidade latino-americana, caso se concretizasse a libertação da dominação exercida pelos grandes capitalistas e, em particular, pelo país hegemônico: os Estados Unidos da América do Norte. Nessa perspectiva, Gutiérrez (1975) chega a propor uma **revolução social** em que, por meio desta, se transformasse radical e qualitativamente as condições sociopolíticas em que se encontravam os povos do nosso continente.

Os vários grupos que se organizaram em torno da proposta de libertação respiravam ares de esperança através da inspiração socialista. Entretanto, o ideário desses coletivos não era cair no mesmo plano válido do capitalismo, isto é, implantar um projeto socialista rígido e universal, mas construir por meio dos princípios do marxismo um socialismo próprio e autêntico, que levasse em conta as demandas e as peculiaridades dos povos latino-americanos. “O marxismo, em cada país, em cada povo, opera e atua sobre o ambiente, sobre o meio, sem descurar nenhuma de suas modalidades” (GUTIÉRREZ, 1975, p. 86).

Vale salientar que a TL serve-se da ferramenta marxista e a utiliza para a compreensão dos conceitos relacionados ao entendimento da estrutura de dominação e mais que isso, que sua inspiração não é o marxismo, e sim os textos sagrados e a própria vida de Jesus de Nazaré. No dizer de Leonardo Boff, a leitura crítica de cunho sociopolítica desenhada pela TL não significa

teologia dentro do marxismo mas a utilização do marxismo (materialismo histórico) pela teologia. A teologia é o referente maior, e não o marxismo; ela possui sua gramática própria, mas, quando busca eficácia libertadora no nível social, se apropria, à sua maneira, da contribuição da racionalidade marxista e elabora a sua síntese à luz de seus próprios critérios teológicos (BOFF, 1980, p. 205).

Segundo Boff, Marx tem presença garantida na TL quando se faz uso do método do materialismo histórico na interpretação dos processos estruturais que sedimentam a exploração da mais valia. O socialismo científico, outrora, em permanente conflito com o socialismo religioso e utópico não mais se opõem, ao contrário, se exigem e se complementam. A TL faz uso da mediação sócio-analítica de matriz marxiana para melhor entender os mecanismos de dominação do capital. Ademais, quando disserta sobre a idéia dos trabalhadores enquanto sujeitos de sua própria emancipação/libertação.

3.3 A libertação cantada pelas CEB's

Na tentativa de alargar a compreensão do conceito tradicional de religião, o teólogo protestante Paul Tillich, fundamenta a partir da experiência do Sagrado enquanto *Incondicional* o novo conceito de religião. Para ele, a partir da experiência do Incondicional, a religião passa a ser compreendida não mais como fenômeno cultural particular, mas como vida, inspiração, sendo ela, o próprio coração da cultura (CALVANI, 1998). Na visão de Tillich dentre as tantas funções da arte, uma delas é a habilidade de transformar realidades comuns em novas realidades plenas de significado e antecipar a criação de um tempo redentor. Em outras palavras, a arte consegue expressar e dar voz a povos silenciados e oprimidos, enchendo-lhes de esperança à luz da proposta de redenção.

A arte construída e valorizada por meio das inúmeras composições de cantos e músicas das Comunidades Eclesiais de Base demonstra com bastante evidência a consciência sociopolítica de um grupo social. Por meio dos seus cantos, ritmos, expressões, palmas, movimentos e conteúdos, as pessoas que formam essas pequenas comunidades constroem uma experiência eclesial pautada por uma concepção de vida, de Deus e de mundo. De fato, os cantos e as músicas têm sido a “orquestra” viva e dinamizadora da dimensão real e simbólica das Comunidades Eclesiais de Base.

O compêndio dos cantos das CEB's compreende letras que denunciam desde a concentração de renda e da propriedade privada até a exploração e opressão do ser humano. O intuito é denunciar a injustiça social e pregar a mudança estrutural na sociedade brasileira, por meio de uma reforma agrária e uma política econômica que possibilite uma eficiente e justa distribuição de renda. As letras dessas canções soam mais como hinos de marcha. Assim

como os povos oprimidos do Egito marchavam em busca da sua libertação, da mesma forma hoje, o povo continua marchando na história contra a opressão maquiada, instalada pelo sistema neoliberal. Assim, canta o povo sonhador e crente na esperança de um mundo melhor:

Bendita e Louvada seja
esta santa romaria!
Bendito o povo que marcha,
bendito o povo marcha,
tendo Cristo como guia!.

**Sou, sou teu, Senhor,
sou povo novo retirante e lutador!
Deus dos peregrinos, dos pequeninos,
Jesus Cristo, redentor!**

No Egito, antigamente,
do meio da escravidão.
Deus libertou o seu povo.
Hoje ele passa de novo,
gritando libertação.

Para a terra prometida
o povo de Deus marchou.
Moisés tava na frente,
hoje ele tá na gente
quando enfrenta a opressão.

Mãos ao alto, voz unida
nesse canto se ouvirá.
Nos caminhos do sertão,
clamando por terra e pão
ninguém mais nos calará.

(Zé Vicente)

Esse bendito entoado pelos peregrinos em romaria revela dados proeminentes sobre as CEB's. Ele retrata um diálogo do povo peregrino com Deus, no sentido em que se define como um povo rumo à terra prometida, herdeiros de Moisés. Portanto, assim como outrora, “Moisés tava na frente, hoje ele tá na gente quando enfrenta a opressão”. Esse sentimento por libertação conclama, a nosso modo de ver, duas atitudes de saída: a primeira, relacionada com o interior de cada peregrino, isto é, a partir da conscientização de gente oprimida munisse de atitudes em busca de sua libertação; e a segunda, tem a ver diretamente com as estruturas sociopolíticas em vigência, detectar as armadilhas de opressão e espólio dos poderosos, e, em coletividade lutar pela libertação de todas as nações oprimidas, consolidando um movimento de “andarilhagem histórica”.

A relação e a atualização que o cântico cumpre, produzem uma hermenêutica atuante, ratificando a vigência da Palavra de Deus que se perpetua em meio à realidade de luta e resistência do seu povo. Desta maneira, se conclui a passagem dos israelitas pelo mar vermelho: “Naquele dia, Iahweh salvou Israel das mãos dos egípcios, e Israel viu os egípcios mortos à beira-mar” (Ex 14, 5-31). A chegada à terra prometida é promessa de Deus que se cumpre na vida do seu povo. O sentido de luta pela terra nos dias de hoje reverbera o desejo natural do ser humano que é ser livre perante a vontade do seu criador.

Na compreensão de Comblin, o Êxodo do Egito não pode ser encarado como dado cristalizado no processo total de libertação. O prosseguimento com a história do Primeiro Testamento assume uma intencionalidade pedagógica: mostrar que o povo de Deus é um povo real e histórico. “A Bíblia fala do destino de povos concretos; a sua libertação se refere a povos concretos e o povo de Deus tem um destino histórico concreto, material, bem visível e socialmente vivido por pessoas inteiras...” (COMBLIN, 2009, p. 13). Quando o teólogo nos aponta para essa libertação encarnada é uma tentativa de superar a concepção hermenêutica bíblica intimista e espiritualista que não forma comunidade, mas apenas retrata um fenômeno interior. A proposta de Comblin atenta para novas perspectivas reais de enfrentamento da Teologia da Libertação e de ampliação do diálogo religioso. Em outras palavras, isto implica no encontro da mensagem bíblica com os diversos movimentos de libertação latino-americanos. Como atesta o próprio Comblin:

Não podemos fugir do problema, dizendo que a libertação bíblica se refere somente às almas. Na realidade, ela se encarna em condições concretas e se encontra com os problemas da **libertação racial, libertação da mulher, libertação das nações oprimidas** pelos impérios ou libertação dos trabalhadores oprimidos pelos detentores do capital (Ibidem)[grifo nosso].

Somadas as essas libertações, o grito dos povos indígenas pela retomada das terras, o grito dos povos sem terra e sem teto, o grito dos coletivos LGBT's que lutam diurnamente, incansavelmente para que suas vidas não sejam ceifadas diante das inúmeras ações LGBTfóbicas. Essas realidades outras, silenciadas e, por vezes, até mesmo alimentadas pela Igreja-Instituição, clamam por um novo olhar sobre o conceito de libertação³⁵ a partir do

³⁵ Para aprofundar essa temática sugerimos as seguintes leituras: CONCILIUM. Petrópolis: Vozes, fevereiro-2002 (aprofunda a compreensão e a relação entre corpo e religião); PERSPECTIVA TEOLÓGICA. Belo Horizonte: O Lutador, janeiro/abril -2006 (Aborda a nova perspectiva da Teologia ao analisar o cristianismo latino-americano mediante a situação paradoxal em que vive: conviver com o declínio da civilização cristã ocidental e com o ressurgimento explosivo de formas religiosas arcaicas e selvagens); CONCILIUM. Petrópolis: Vozes, maio-1995 (Trata da nova compreensão relacional entre a Fé e a Terra, por meio da abordagem

contexto bíblico-cristão. Esse grito denunciador, forte e aguerrido pode ser constatado na canção de autoria de Zé Vicente:

Igreja é povo que se organiza,
gente oprimida buscando
a libertação em Jesus Cristo
a ressurreição.

O operário lutando pelo direito
de reaver a direção do sindicato;
o pescador vendo a morte de seus rios,
já se levanta contra esse desacato.

O seringueiro com sua faca de seringa
se libertando das garras do patrão;
a lavadeira, mulher forte e destemida,
lava a sujeira da injustiça e opressão.

Posseiro unido que fica na sua terra
e desafia a força do invasor,
índio poeta que pega a sua viola
e canta a vida, a saudade e a dor.

É gente humilde, é gente pobre,
mas é forte dizendo a Cristo:
meu irmão muito obrigado pelo caminho
que você nos indicou pra um povo feliz e libertado.

(Zé vicente)

De acordo com informações extraídas do blog “Trem das CEB’s”³⁶ que resgata e comenta com fidelidade as letras de alguns cânticos das CEB’s, o canto: “Igreja é povo que se organiza”, de um modo geral remete à década histórica de 1980, quando se constata intensas mobilizações, oriundas dos movimentos sociais e sindicais, nos quais se faziam notar inúmeros agentes de CEB’s. A canção retrata ainda a dimensão secular da ação dos leigos/as (agentes de pastoral) inspirada pela libertação em Jesus Cristo Ressuscitado. Esse é o momento na história em que a “Igreja dos Pobres” mais investe na formação de seus agentes para serem vozes proféticas no/com o mundo.

sistematizada da *ecologia integral*, na perspectiva de fundar uma nova aliança das sociedades com a natureza, da qual resulte a conservação do patrimônio terrestre, o bem comum sociocósmico e a manutenção das condições que permitem ao processo de evolução seguir seu curso).

³⁶ As referentes informações estão disponíveis por meio deste link: http://tremdascebs.blogspot.com.br/2010/05/os-cantos-das-cebs-suas-expressoes-da_08.html. Não referendamos nenhum autor, porque o próprio texto não é assinado. No entanto, a fonte bibliográfica de inspiração é o livreto: **Memória e Caminhada**. Brasília: UCB.

Na perspectiva de Carlos Palacio (2001) os novos desafios e deslocamentos da Teologia da Libertação proporcionam o encontro do cristianismo com outras culturas, à inculturação da fé e o diálogo com outras religiões. Ao passo que se gera uma nova atmosfera, cria-se uma nova consciência eclesial. A grande consequência dessa consciência fez com que os povos da América Latina se identificassem como *Igreja Particular*. Não como uma afronta à perspectiva romana, mas como uma identidade de fé que ajuda a ser comunidade de Cristo consciente neste chão da realidade existencial, social e cultural.

Desta feita, a opção preferencial pelos empobrecidos exigiu e exige dessa Igreja Particular o desvelamento de outra cultura. A princípio, a popular. E, posteriormente, outras, como exemplo, *as culturas indígenas*, que se concentram em grande parte dos países latino-americanos e distinguem a América Latina dos outros continentes através dessa diversidade cultural peculiar. Portanto, a essa consciência eclesial foram atribuídos novos desafios e problemas no que se refere à evangelização dos povos. Assim, no dizer de Palacio: “a atenção às minorias étnicas, religiosas, sociais, aos excluídos etc. é consequência do que significa levar a sério ser uma Igreja *particular* e aceitar que a fé se *encarne* num contexto determinado (2001, p. 131) [grifo do autor].

3.4 Paulo Freire e sua proposta pedagógica libertadora

Como registrado até aqui, o novo pensamento teológico cristão, de modo específico o da Teologia da Libertação, eclodiu mediante a constatação de um mundo em transformação, e, não somente a TL emerge como um novo modo de se fazer teologia, na época, mas também grupos e movimentos populares diversos vieram a se somar a esse pensar teológico. O educador Paulo Freire é uma das personalidades que desponta como liderança progressista, influenciado por essa vertente teológica que muito lhe ajudou no pensamento e na problematização da dialética materialista e histórica: opressor-oprimido. Em um de seus textos, Freire (1979, p. 90) chega a afirmar: “ainda que eu não seja teólogo, mas um ‘enfeitiçado’ pela teologia que marcou muitos aspectos de minha pedagogia, tenho, às vezes, a impressão de que o Terceiro Mundo pode, por isso, converter-se em uma fonte inspiradora do ressurgir teológico”.

Segundo Calado, a curiosidade epistêmica aguçada em Paulo Freire lhe possibilitou empreender voos cada vez mais ousados, não somente no terreno da educação, mas no âmbito da inter/transdisciplinaridade. Por essa razão, destaca a aproximação de Freire com as

abordagens teológicas, “mais precisamente ao campo da Teologia da Libertação – de cuja formulação filosófica ele termina sendo um dos expoentes...” (CALADO, 2001, p. 16). Nessa direção, Gustavo Gutiérrez (1986), em sua obra *Teologia da Libertação: Perspectivas*, faz menção e reconhece o trabalho pedagógico desenvolvido por Freire na perspectiva de uma pedagogia do oprimido. Assim, resume:

Por meio de uma ‘ação cultural’ – que une teoria e práxis – desalienante e libertadora, o homem oprimido percebe e modifica sua relação com o mundo e com os outros homens. Passa deste modo de uma ‘consciência ingênua’ (...) a uma consciência crítica, que aprofunda os problemas, é aberta ao novo, substitui as explicações mágicas pelas causas reais e tende a dialogar. Neste processo, denominado por Freire ‘conscientização’, o oprimido ‘extrojeta’ a consciência opressora que nele habita, adquire conhecimento de sua situação, encontra sua própria linguagem e torna-se, ele próprio, menos dependente, mais livre, comprometendo-se na transformação e construção da sociedade (GUTIÉRREZ, 1986, p. 88).

O maior desafio no processo de conscientização é justamente conseguir a concretização da passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Não porque essa seja uma tarefa bastante exigente do ponto de vista intelectual, mas porque essa superação de estágio de consciência desaloja “a hospedaria” do opressor. Isto é, o oprimido precisa tornar-se ciente de sua condição-limite e de quem lhe provoca e lhe aprisiona a esta condição de ser. E, ao adquirir clareza de sua situação, luta por sua independência, tornando-se cada vez mais um ser liberto.

Toda essa problemática da libertação que já vimos discutindo a partir da proposta da Teologia da Libertação será incorporada por Freire para pensar uma proposta de educação progressista no Brasil. No entanto, sem atributos cristãos, mas na perspectiva de uma educação laica, universal e gratuita. Dentre outros temas, em uma entrevista ao Programa *Caminhos da Rede Vida* exibido no dia 22 de abril de 1997³⁷, o autor de *Pedagogia do Oprimido* fala a respeito de sua relação com a Teologia da Libertação: “...humildemente, eu considero que há uma presença da teologia da libertação em mim, mas há também uma presença de mim na teologia da libertação”. A maior relação, apontada por Freire, entre sua maneira de pensar a educação e a forma de se fazer teologia na perspectiva da libertação pode ser selada na aproximação entre mundanidade e transcendentalidade, ousadamente pensada e defendida pelos dois pólos.

³⁷ A entrevista completa pode ser encontrada no acervo da Rede Vida e disponível por meio desse link: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1923>. Acessado em 13/03/2018.

No trecho que se segue, extraído de outra entrevista, a relação mundanidade e transcendentalidade é bem melhor explorada por Freire:

eu me situo entre os que, primeiro, crêm na transcendentalidade. Segundo, eu me situo entre aqueles que crendo na transcendentalidade não dicotomizam a transcendentalidade da mundanidade. Em primeiro lugar, até de um ponto de vista do próprio senso comum, eu não posso chegar lá a não ser a partir de cá, se cá (aqui) é exatamente o ponto que eu me acho pra falar de lá, então é daqui que eu parto e não de lá. Eu respeito o direito que ele tem de dicotomizar, mas eu não aceito a dicotomia. Quer dizer, então, isso coloca a questão da minha fé, da minha crença que indiscutivelmente interfere na minha forma de pensar o mundo.³⁸

Para Freire, pensar sobre a realidade transcendente com os pés no chão significa pensar o sagrado no humano. Ou seja, enquanto a dicotomia mundo e transcendente esvazia de sentido a existência humana e toda experiência de fé, a articulação mundanidade-transcendentalidade potencializa a crença no humano enquanto sujeito de esperança e vida. Para o educador é possível não dicotomizar essas duas frentes desde que as realidades de salvação e libertação sejam entendidas como sinônimos. Nesse sentido, a educação freireana e a teologia da libertação se cumprimentam, pois não pode haver crença ou esperança, seja num mundo melhor, seja na eternidade se não passar pela libertação do pobre e oprimido. Assim sendo, o pobre é a veia por onde corre o sangue da libertação material, simbólica e espiritual ao mesmo tempo.

3.4.1 Paulo Freire: sendas de sua militância

Partes do itinerário existencial do pernambucano Paulo Freire são registradas por um estudo bibliográfico realizado por Paulo Rosas (2004). Na obra intitulada *Fontes do Pensamento de Paulo Freire*, o autor compreende a vida de Freire a partir de uma tríade histórica dividida em períodos de tempos distintos. O primeiro período inicia no ano 1921 e vai até 1964 (Período do Recife); o segundo começa em 1964 e finda em 1980 (Período do Exílio); e o terceiro principia em 1980 e conclui o ciclo vital em 1997 (Período de São Paulo). Naturalmente, não iremos descrever os fatos que abarcam todos esses períodos porque essa

³⁸ Entrevista concedida à jornalista Luciana Burlamaqui, na residência de Paulo Freire no dia 17 de abril de 1997, identificada como a última entrevista do educador. Essa entrevista está disponível por meio desse link: <https://www.youtube.com/watch?v=OsLHMA3EU0k>. Acessado em 13/03/2018.

não é a nossa proposta. A intenção aqui é situar o contexto histórico em que Paulo Freire estava imerso e a partir deste contexto apontar as principais teses do educador, em vista de uma *práxis* libertadora.

De acordo com Rosas (2004, p. 3) o primeiro período é o alicerce para a formação do pensamento de Paulo Freire, de suas contribuições filosóficas e pedagógicas, de suas ideias e práticas. *Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, na capital pernambucana, no bairro de Casa Amarela. Filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, o educador dos oprimidos teria aprendido em casa o diálogo que procurava estabelecer com o mundo, com Deus, com sua mulher, com seus filhos e com os outros seres humanos. A maneira respeitosa como seu pai vivia as suas crenças religiosas, o ensinou desde cedo a respeitar as opções dos demais* (FREIRE, 1979, p. 9).

Apesar das condições precárias e as dificuldades para se manter em escolas de renome na grande Recife, diferente de muitos de seus amigos em circunstâncias semelhantes, Freire concluiu o segundo grau e ingressou na Universidade de Recife³⁹, onde se formou em Direito⁴⁰. Um atestado é que tudo o que ocorreu na história de Paulo Freire, especialmente as marcas impressas nos seus primeiros anos de vida, no curso de sua mais tenra idade, tudo foi assimilado na construção de sua personalidade, sua cultura, seus posicionamentos filosóficos, sociopolíticos e educacionais (MARTINS, 2010, p. 47).

Por volta da década de 1950, mais pra o fim, as ideias de Freire encontraram um esteio nos movimentos de base para a educação democrática no Nordeste brasileiro. Ao passo que esses movimentos se expandiam, a estrutura social tradicional mudava, a dependência na economia dos engenhos de açúcar amainava e acelerava-se o processo de industrialização. A ascensão de um governo reformista e popular em Pernambuco fez do Nordeste brasileiro um laboratório para o soerguimento de novas demandas que exigiam a participação ativa do povo em seu próprio desenvolvimento. Movimentos como, aquele organizado pelos sindicalistas rurais, chamado de Ligas Camponesas e outros movimentos liderados por militantes católicos, conhecidos como Movimento de Educação de Base (MEB), Ação Popular e a Juventude Universitária Católica (JUC), efetivaram conquistas e cristalizaram as bases de um programa de educação popular e de alfabetização, do qual Freire fazia parte (HORTON, 2003, p. 28).

³⁹ Atualmente, Universidade Federal de Pernambuco.

⁴⁰ Freire não exerceu por muito tempo o ofício. Ao relatar para sua esposa Elza, a experiência que lhe teria levado a repensar a sua carreira profissional, escreve em *Pedagogia da Esperança*: “Me emocionei muito esta tarde, quase agora”, disse a Elza. Já não serei advogado. Não que não veja na advocacia um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes. Mas não é a advocacia o que quero” (FREIRE, 1999, p.17).

No período em que se estende de 1960 a 1980, em torno das ações de Freire, predominou o questionamento contra um modelo de sistema capitalista, implantado pelo Estado, o qual se baseava na acumulação de riqueza em detrimento dos interesses da classe trabalhadora. O período foi de um enorme despertar e transformações por todo o país. Nos primeiros anos da década de 1960, Freire chegou a ocupar o cargo de Coordenador do Programa Nacional de Alfabetização do MEC. Sob um olhar mais antropológico, atento com os aspectos culturais e políticos, ele corroborou com práticas inovadoras que não se restringiram ao território brasileiro, mas foram além fronteiras (MARTINS, 2010).

Entretanto, os projetos idealizados por Freire sofreram com uma grande derrocada na história. Com o golpe militar, em 1964, a história encenava uma desastrosa peça, a queda do governo Goulart e a extinção do Programa Nacional de Alfabetização. Mediante a tomada do poder pelos militares no Brasil, Freire ficou impossibilitado de avançar com sua pedagogia diante da visão radical e tradicionalista apregoadas pela Ditadura Militar. O novo governo proclamou leis duras e severas que privavam os direitos de muitos daqueles membros influentes do antigo governo. Assim, Freire, recebeu o mandato de prisão⁴¹ e por ali permaneceu durante 75 dias, depois foi mandado embora para o exílio. O período de exílio durou aproximadamente 15 anos (1964-1979), o que deveria ter um tempo de silenciamento, significou um momento fértil, em que o educador potencializa sua pedagogia por meio de seus escritos.

Apesar das adversidades, Paulo Freire sempre se apresentou como um homem otimista. Os ataques, por vezes, com grandes insultos pessoais, se transformavam em ferramentas de aprendizagem para novas iniciativas. Após passar um curto período na Bolívia, onde foi surpreendido por um novo golpe de estado, Freire caminhou para o Chile, onde corroborou com o desenvolvimento de programas educacionais em nome da reforma agrária. Ainda foi para Harvard, onde conseguiu escrever e dar aulas. Internacionalmente, as ideias freireanas passaram a ser conhecidas e também criticadas, após a publicação de *Pedagogia do Oprimido*⁴² em língua inglesa (*Pedagogy of the Oppressed*), em 1970. Nesse mesmo ano, o educador brasileiro, começa a fazer parte do Conselho Mundial de Igrejas⁴³, em Genebra e, em 1980 volta ao Brasil (FREIRE; HORTON, 2003, p. 30-31).

⁴¹ Para o governo militar, Freire era visto como um subversivo internacional, um grande traidor das ideias de Jesus Cristo e do povo brasileiro, além de ser um total ignorante e analfabeto. (HORTON, 2003, p. 30).

⁴² Até o presente momento, traduzida para mais de 40 línguas, a obra é considerada o mais importante trabalho do autor e a principal referência mundial para o entendimento e a prática de uma *pedagogia libertadora*.

⁴³ É a principal organização ecumênica em nível internacional, fundada em 1948, em Amsterdã, Neerlândia. Com sede em Genebra, Suíça, o CMI congrega mais de 340 igrejas e denominações em sua membresia. Estas igrejas e denominações representam mais de 500 milhões de fiéis presentes em mais de 120 países. (De acordo

A terceira fase da história de Paulo Freire, que compreende os anos de 1980 a 1997, foi marcada pelo seu retorno do exílio e a sua nova leitura sociopolítica e educacional do Brasil, a partir da abertura que ocorreu no final da década de 80.

Em 1989, juntamente com a posse de Luiza Erudina (PT) como prefeita de São Paulo, Freire é empossado como Secretário Municipal de Educação. Pela primeira vez na história de São Paulo um partido popular chegava ao poder da gestão municipal. Na área da educação, para honrar e assumir o compromisso com um Projeto Pedagógico Democrático Popular, o Partido dos Trabalhadores (do qual, o educador pernambucano é considerado um dos fundadores) indica o nome de Paulo Freire para assumir o posto. Assumindo uma postura de líder altamente democrático, “ele (Freire) deu provas de que os trabalhos em colegiados e o entendimento mútuo levam à responsabilidade coletiva e à reinvenção do ato de educar com mais eficiência e adequação” (GADOTTI, 1996, p. 47).

O tempo em que passou à frente da Secretaria Municipal de São Paulo pode ser compreendido como um novo tempo na história. A proposta de uma gestão ideológica, alicerçada na “politicidade da educação” (FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*) entendia que não há educação neutra, pois toda ela é política, de alguma forma tende a pender para algum lado. Uma gestão que priorizou o diálogo junto às classes desfavorecidas, ou seja,

o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. É o da convivência com elas, não o da desconfiança delas. E, quanto mais a revolução exija a sua teoria, como salienta Lênin, mais sua liderança tem de estar *com* as massas, para que possa estar contra o poder opressor (FREIRE, 1987, p. 135).

A luta por uma gestão democrática, baseada no diálogo e na horizontalidade das inter-relações, sustenta o projeto de alfabetização de jovens e adultos, a libertação dos oprimidos e a indignação contra tudo o que fosse contrária à participação popular, ao direito de desenvolvimento da vida humano em sua plena dignidade.

No dizer de Freire é impossível pensar em educação sem pensar em conhecimento e revolução cultural. Pensar a educação por meio de uma revolução cultural é pensar no engajamento efetivo e afetivo dos sujeitos. Nessa perspectiva, o ato de conhecer desembocaria em uma ação-relação de comprometimento do sujeito para com o objeto do conhecimento. A intencionalidade do aprender não resultaria da “burocratização da mente”, mas da leitura de

mundo, precedente à palavra⁴⁴. Não se trata do compromisso de aprender a ler e a escrever, mas do engajamento crítico-reflexivo a partir da relação que se funda entre o existir humano e o existir com o mundo (FREIRE, 2008, p. 17).

3. 5 Educação e Libertação

As veredas de libertação tecidas por Paulo Freire não partem de ideias vazias e descontextualizadas, mas são frutos de um labor pedagógico junto e a partir da classe empobrecida, partindo do imaginário social e da concretude existencial mediante o chão da cultura popular. Com o intuito de fomentar as práticas educativas e a construção dos saberes, gestados a partir da relação educador-educando, Freire pensou a educação enquanto ferramenta potencializadora de uma prática instigadora de mudança social.

Um dos elementos de grande recorrência para caracterizar a proposta freireana de educação, segundo Sérgio Abranches (2013) é a busca pela humanização do próprio ser humano, comprometida com uma sociedade justa e fraterna. A humanização a que se refere Abranches não se trata de um arranjo metodológico para ser aplicado no processo de ensino aprendizagem, “mas sim um caminho no despertar da consciência social de cada um, que o leva a ser mais do que uma simples existência, ganhando sentido pleno neste engajamento” (ABRANCHES, 2013, p. 56).

Nesta perspectiva, a humanização é compreendida enquanto processo interativo político-pedagógico, e não, como elemento que a educação tem a obrigação de trabalhar para sanar uma lacuna existencial. A tarefa e a intencionalidade pedagógicas nesse âmbito são maiores e mais exigentes. Elas, quando trabalhadas a partir da realidade dos sujeitos, conseguem fomentar a possibilidade de humanização que se pretende mediante o encontro e o confronto entre os diversos e diferentes sujeitos da educação.

Ainda no entendimento de Abranches (2013), mais três elementos podem ajudar na caracterização da educação na perspectiva freireana, a saber: a *conscientização*, a *transformação social* e a *politicidade*. A conscientização no apurado das obras de Freire foi compreendida como elemento instigador do processo de transformação da realidade pessoal,

⁴⁴ Paulo Freire e Myles Horton aprofundam essa compreensão da leitura da palavra e da leitura de mundo no livro-diálogo “O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social”. Em um trecho dessa obra, Freire enfatiza que o momento mais prazeroso ao ler um livro é quando descobre que aquele livro lhe possibilita ou ajuda a melhorar o entendimento que ele carrega sobre determinada realidade, do concreto (2003, p. 52-60).

ou seja, a partir da percepção da situação de classe em que vive o trabalhador, e, portanto, de exploração. Desta feita, a conscientização é o elemento que mais se aproxima da libertação, “formando um par dialético: a conscientização é elemento da libertação” (ABRANCHES, 2013, p. 57).

Vale salientar que esta conscientização mesmo constituindo um constructo da subjetividade de cada indivíduo, não se constrói de forma isolada e sem a participação ativa das massas. O processo de conscientização é fomentado por meio do diálogo. *A priori* trazendo para a realidade os textos e os contextos de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, proporcionando-lhes uma percepção crítica sobre a condição humana, mas também sobre o mundo, possibilitando a conscientização a partir do desvelamento da realidade objetiva. Porém, “que a realidade seja apreendida não como algo que é, mas como devenir, como algo que está sendo” (WANDERLEY, 2000, p.37).

Freire entende a educação como um instrumento possível de conscientização e libertação. E, tanto o aprimoramento da consciência bem como a luta pela liberdade são duas asas que voam ligadas a um mesmo corpo. Ao saber da sua condição de ser em estado de opressão, o sujeito tem consciência de que algo que lhe é de sua natureza está sendo-lhe negado. A possibilidade de “ser mais” é a condição natural do ser, se lhe privam desta potencialidade, o ser passa a ser massa manipulada pela consciência opressora. É, portanto, imprescindível a vigência e a disposição de uma educação que venha a romper com essa cultura do opressor que opera veementemente em detrimento da libertação dos oprimidos.

Quanto à transformação social, este elemento na pedagogia freireana alarga o papel social da educação, atribuindo a esta a missão de encontrar sentido para a leitura crítica dos sujeitos em relação ao mundo, no qual habitam e são chamados a transformá-lo. Uma educação que visa à transformação libertadora propõe práticas educativas que desenvolvam estratégias de intervenção nas agendas públicas e que discutam jeitos responsáveis de tratar as questões da ordem do dia, efetivando a prática da justiça social.

A dimensão política da educação assume no pensamento freireano um papel fulcral, é tanto, que converge nas análises de Abranches (2013) e na de Hurtado (2005) quando fazem menção aos marcos da pedagogia de Freire. A princípio, a politicidade pedagógica nos leva a entender que não há neutralidade no ato educativo, haja vista o seu enraizamento social e cultural. Posteriormente, evoca um posicionamento político crítico-reflexivo por parte do educador, isto é, no dizer de Freire (2001, p. 25): “demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não

basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação”. O posicionamento político na perspectiva freireana ultrapassa a expressão partidária, pois, a intencionalidade não está no assumir as posições de poder na sociedade, mas, em contribuir com a educação nas diversas formas de luta social, seja no campo específico da educação ou nos movimentos sociais.

Assim, enxergar na educação a possibilidade de uma porta aberta para a libertação humana, precisa ser vista e sentida como uma empreitada abraçada por ambos os lados que necessitam de libertação: opressor e oprimido. Dizemos com Medeiros: “a libertação do estado de opressão é uma ação social, não podendo, portanto, acontecer isoladamente”.⁴⁵ Sendo o ser humano produto e produtor de ação social, os processos de conscientização e transformação do meio em que habita precisa acontecer em sociedade. O autor de *Pedagogia da Autonomia* propõe cuidadosamente nesta obra reflexões para o/a educador/a repensar suas teorias e práticas, reavaliando-as em seus ditames internos e externos, micro e macrosociológicos face às realidades opressoras que porventura possam ser armadas até mesmo como carapuça tanto para educandos/as bem como para educadores/as.

Partindo da premissa que ninguém é libertado por ninguém, mas todos se libertam em comunhão, Freire atenta para a seguinte realidade:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 31).

Somente na e pela reflexão dialógica entre oprimidos e opressores é que se alcançará práticas educativas críticas-libertadoras. É, portanto, no autoconhecimento e na auto-reflexão de abordagens e práticas opressoras que se pode romper o silêncio velado e enveredar-se pela tessitura de caminhos inovadores e consolidados pela autonomia e liberdade do pensar e do ser gente conscientes no e com o mundo. Eis, a grande sacada da educação, seja ela escolar ou

⁴⁵ Resenha sobre a Pedagogia do Oprimido, publicada no site: “Consciência Política”. Disponível em <http://www.portalconscienciapolitica.com.br/products/pedagogia-do-oprimido-resenha-critica/> Acesso em 13/01/2017.

não. Entendemos a educação enquanto instrumento sociável e humanizador das gentes, o que difere significativamente de doutrinação e de mera instrumentalização mercantil, entendendo que a tarefa de formação cidadã e ética precede a educação para o mercado de trabalho. Esta última pode e precisa acontecer, porém, sempre articulada com a formação humana⁴⁶

A educação para Freire tem a ver com o processo de humanização e emancipação dos sujeitos do que propriamente a “capacitação” do indivíduo para a sua inserção no mercado de trabalho. Com isto não chega a abolir ou menosprezar o processo de profissionalização, ao contrário “a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é de serem sujeitos e não objetos de transformação” (FREIRE, 2008, p. 48). Desta feita, o/a educador/a, enquanto animador das relações aprendentes e ensinantes tende a aderir à humanização do sujeito sob a égide de seu *ser mais*, caso contrário, permanecerá passivamente adepto ao sistema opressor e capitalista.

Mediante o contexto dilatado, a missão das práticas socioeducativas cimentadas com os processos de conscientização e de autonomia dos seus protagonistas, é provocar uma mudança de percepção da realidade histórico-cultural sob o tripé: *percepção, esperança crítica e mudança*. Percepção no sentido de que o sujeito é capaz de perceber-se enquanto ser aberto e de possibilidades, bem como conhecedor das tramas estruturais da opressão; esperança crítica porque os fatalismos e os pessimismos históricos não encontram mais razão de ser em meio à realidade pensada e entendida como algo dinâmico e mutável em sua própria natureza; e mudança quando a própria esperança crítica fomenta e move nos sujeitos o anelo por uma superação e transformação do estado de objetos em que se encontram para se tornarem sujeitos (FREIRE, 2008).

A construção de uma educação popular crítica-libertadora patrocinada por Freire desenha uma nova prática pedagógica que exige mais do que um comprometimento cognitivo, evoca um engajamento social e político de seus protagonistas. Essa prática denota visivelmente uma proposta alternativa e contrária à prática tradicional bancária, que compreende o ensino enquanto transferência de conhecimentos e o/a educando/a visto/a como

⁴⁶ Em relação com o universo simbólico da existência humana, a prática educativa revela-se, em sua vigência, como modalidade técnica e política de expressão desse universo, e como investimento formativo em todas as outras dimensões do ser. Como modalidade de trabalho, atividade técnica, essa prática imprime um extrato cultural, uma vez que se realiza por meio da utilização de elementos do simbólico. Dessa maneira, é enquanto prática cultural que a educação se faz mediadora da prática produtiva e da prática política, concomitantemente corresponde também pela produção cultural. É, pois, servindo-se de seus elementos de subjetividade que a prática educativa prepara para o mundo do trabalho e para a vida social (Ver obra de SEVERINO, A. J. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d'Água, 2001).

um mero receptor e depósito de conteúdos. O processo de conscientização freireano transcende a lógica reprodutivista e tecnicista para abraçar a compreensão de inter-relações aprendentes e ensinantes, na qual educandos/as e educadores/as trocam experiências e saberes acumulados ao passo que se ensinam e aprendem em comunhão.

3.6 A construção de uma Educação Popular no Brasil

Embora Brandão defenda que a partir de 1920, concentra-se no Brasil uma ampla luta em prol de uma pioneira educação popular (cf. BRANDÃO, 2012, p. 40ss), somente na segunda metade do século XX podemos identificar uma Educação Popular que se afasta das campanhas educacionais governamentais, e assume um rosto político-pedagógico crítico idealizado por grupos esquerdistas e cristãos da época, promotores do movimento de cultura popular.

Emergia, então, das camadas mais pobres uma organização que apetecia a ascensão do homem e da mulher, despertando para o processo de conscientização destes, e a sua inserção na vida política da sociedade brasileira. Assim, para Silva (2011, p. 29) “a Educação Popular robustecia-se da cultura popular através da formação dos Círculos Culturais e dos Centros de Cultura que funcionavam como espaços de debates e conscientização das condições sócio-políticas em que o Brasil se situava”. Esse modo de fazer educação voltava-se ao enfrentamento dos problemas sociais e políticos que assolavam o Brasil em meandros da década de 1980.

Desse modo, a Educação Popular passa a ser vista como um jeito novo de se fazer educação junto aos mais simples e marginalizados, porque parte das vivências históricas, culturais e do contexto sócio-político dos/as educandos/as, valorizando seus saberes apreendidos ainda no seio familiar ou na vida em comunidade, isto é,

no interior de uma vida coletiva anterior à escola, mas plena de educação, os homens entre si se ensinam-e-aprendem. Ao mesmo tempo que socialmente a educação, um domínio da cultura entre outros, é condição da permanente recriação da própria cultura, individualmente a educação, uma relação de saber entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa (BRANDÃO, 2012. p. 23).

Esse processo de recriação permanente da cultura delineado por Brandão estimula o protagonismo dos indivíduos subalternizados pela cultura dominante. Desta feita, a educação popular se torna um grande meio viabilizador de libertação dos oprimidos. Por isso, a educação popular tem um público definido: os empobrecidos.

Para Hurtado (2005) é inconcebível falar do pensamento de Freire e não referenciar e não situar a Educação Popular ou vice e versa. Pois, “o legado freireano, de caráter ético, epistemológico, pedagógico e político, se expressa na Educação Popular (EP) como uma constante busca de coerência em suas formulações teórico-práticas” (HURTADO, 2005, p. 147). A partir de uma leitura propositiva teórico-prática da Educação Popular, o autor aponta quatro pilares fundantes dessa proposta freireana, a saber: 1) o marco ético; 2) o marco epistemológico; 3) uma proposta pedagógica consequente; 4) o sociopolítico.

O marco ético a que se refere está profundamente comprometido com o elemento da transformação social. Os anos se passaram, mas ainda é possível perceber traços da injustiça, comportamentos desumanos, atitudes depredadoras e excludentes. Frente a essa realidade, Freire (1996, p. 21) nos alerta: “a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso liberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em nos convencer de que não podemos fazer nada contra a realidade social, que passa de histórica e cultural a ‘quase natural’. Essa advertência não nos imobiliza ou nos aprisiona em meio à crueza pós-moderna, ao contrário, desestabiliza-nos perante a zona de conforto, nos inquieta e nos mantém vivos, atuantes e esperançosos mediante o nosso compromisso ético. “A ética nos guia. [...] nosso posicionamento ético nos conduz a refazer nosso compromisso de sempre, porém de acordo com os sinais do momento” (HURTADO, 2005, p. 151).

O marco epistemológico é a nossa teoria do conhecimento como manifestação humana, social e, conseqüentemente, a epistemologia a qual nos identificamos. Se a nossa luta for para construir sujeitos de autonomia por meio do processo de educação, jamais o conhecimento servirá como ferramenta de dominação e/ou alienação. Como nos aponta Hurtado, a educação, compreendida e vivenciada como ato de libertação, conclama um marco epistemológico no qual o conhecimento passe a servir à construção social permanente dos sujeitos educandos, num ato pessoal e social de mútua compreensão e libertação. Em outras palavras, o conhecimento é construído socialmente, em relação dialética entre o ser, o meio e a história.

Quando o autor fala de uma proposta pedagógica consequente está se referindo a uma compreensão pedagógico-democrática que envolve o ato de propor conteúdos, métodos,

ferramentas, acordos didáticos, etc. Assim, a pedagogia freireana se baseia na pedagogia do diálogo e na participação. O ponto de partida do educador será sempre a realidade do educando. Daí a importância do educador sempre revistar sua práxis, exercitando a sua condição criativa e problematizadora, traçando estratégias de diálogos entre o conhecimento e a vida dos seus/as educandos/as.

Por fim, a dimensão sociopolítica da Educação Popular compreende e define os processos educativos como atos políticos. Portanto, toda educação além de compreender uma dimensão pedagógica, compreende também uma dimensão política. “Não se trata de *politizar* a ciência. Muito menos, trata-se de *partidarizar* ou *ideologizar* nossa opção de educadores. Mas se trata de assumir o mundo em que vivemos e optar com consequência: ou a favor da humanização ou a favor da barbárie” (HURTADO, 2005, p. 154) [grifos do autor]. Ou seja, o posicionamento sociopolítico nos ajuda no engajamento político-pedagógico de quem, para quem e a favor do quê, ao mesmo tempo em que nos posicionamentos contrários a quem e o quê. Assim, portanto, perfilamos nossa prática pedagógica.

Ao descrever as características fundantes acerca da Educação Popular, Carlos Rodrigues Brandão atribui a este modo de educação a tarefa de democratização do saber escolar, inclusão de povos subalternizados – ao longo da história da colonização (índios, negros e brancos pobres) – nos espaços de escolarização e o reconhecimento dos saberes prévios acumulados pelos/as educandos/as. Movimentos civis e lutas pela democratização do ensino brasileiro se apoderaram do termo Educação Popular para discutir as relações entre o Estado, a sociedade civil e a educação das classes populares no Brasil. Nesse contexto, o nome educação popular aparece com aspas na obra de Celso de Rui Beisiegel (*Estado e educação popular*), e sem elas na obra de Vanilda Pereira Paiva (*Educação Popular e educação de adultos*) (BRANDÃO, 2012).

O itinerário percorrido pela Educação Popular no Brasil retrata-nos as inúmeras faces que ela fora assumindo ao longo da história, “ora de teor tecnicista, ora de formação humana e profissional; ora por iniciativas oficiais dos governos, ora por movimentos sociais, a exemplo dos Movimentos de Cultura Popular; ora nos sistemas formais, ora nos espaços e modelos não-formais” (SILVA, 2011, p. 34). Nessa direção, podemos concluir que a Educação Popular vai se configurando enquanto teoria e prática coligadas aos anseios e às lutas populares na construção das suas histórias, com vistas à emancipação sociopolítica. Ainda, de acordo com Silva é possível identificar a Educação Popular por meio de suas práticas *de*, *com* e *para* o povo, as lutas pela universalização da educação assegurando os princípios de ser pública, laica

e gratuita, de ser uma tradição pedagógica que opta pelas contextualidades como chão desafiador e possibilitador dos imaginários humanos, dos seus caminhos de formação humana, social e profissional, dentre outros.

O desdobramento da educação popular nas classes menos favorecidas, de modo especial, nos movimentos sociais rurais e urbanos, (MST, negros, indígenas, pobres, LGBT's, etc.) Ong's, Associações, Centros de Cultura, etc. evidencia um processo de empoderamento e de luta coletiva por democratização da política educacional e o reconhecimento das novas epistemologias produzidas a partir do cotidiano. Entendido até então como o “não-lugar”, o cotidiano passou-se a ser abarcado como sendo “o espaço da materialização política, das composições ideológicas, mas também ‘o espaço necessário para a efetivação das mudanças históricas’” (FERREIRA apud SILVA, 2011, p. 50). Em outras palavras, o lugar da reinvenção e da produção de saberes outros. Assim,

A educação popular constitui uma prática referida ao fazer e ao saber das organizações populares, que busca fortalecê-la enquanto sujeitos coletivos, e assim, contribuir através de sua ação-reflexão ao necessário fortalecimento da sociedade civil e das transformações requeridas, tanto para a construção democrática de nossos países, como para o desenvolvimento econômico com justiça social (WANDERLEY, 2010, p.25).

Essa relação vida e conhecimento,⁴⁷ torna-se primordial nos processos de construção dos novos saberes para a vida, despertando nos sujeitos aprendizes uma releitura de mundo, uma nova percepção crítica sobre a realidade que os circunda e que os integra. Reler o mundo a partir do processo de conscientização significa a todo instante se aprimorar no lúdico, pois,

estar no mundo [...] sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 64).

⁴⁷ Sobre a articulação “vida e conhecimento” ler a tese de doutorado de Everaldo Fernandes da Silva intitulada *Processos Aprendentes e Ensinantes dos/as Artesãos/ãs do Alto do Moura: Tessitura de Vida e Formação*. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4161>. Acesso em 27/02/2017. Para o autor “o conhecimento não é algo dado, pronto e acabado que clama ser desvelado continuamente pelas inteligências humanas. O conhecimento é resultante dos ‘acoplamentos estruturais’ em que os sistemas vivos vão conseguindo ampliar-se e coexistir captando e ‘dialogando’ com as mudanças, melhor dizendo, obtendo superações contínuas, dentro das reais condições de possibilidade. Deste modo, as aprendizagens ocorrem dentro das inter-relações entre vida e conhecimento” (SILVA, 2011, p. 117).

Apoiada na filosofia existencial e materialista, a pedagogia freireana compreende o Ser na sua inteireza, presente no mundo enquanto consciência criativa e regenerativa. O *Ser-aí* da filosofia heideggeriana se materializa no mundo sensitivo e tangível, ou seja, as experiências empíricas dizem do *dasein* (ser-presença) o que a metafísica não consegue expressar sobre a materialidade do ser. Portanto, é na inconformidade de sua inconclusão assumida que a existência torna-se um convite permanente para a vivência da ludicidade potencializadora de criticidade e criatividade no e com o mundo.

Arrolado este cenário, fica-nos claro que ao falarmos de Educação Popular no Brasil não nos referimos ao *método Paulo Freire*, mas, a uma filosofia prática e pedagógica ensaiada nos espaços geradores dos processos aprendentes e ensinantes. O pensamento freireano vai além de um método instrumental, demanda uma ação regada à luz de uma reflexão e problematização da tríade: humano-sociedade-mundo. Sendo assim, uma filosofia possibilitadora de uma ressignificação e transformação humana frente à sua individualidade e coletividade.

Destarte, é notório saber que a historicidade e a problematização em torno do ser humano é ponto de partida e de chegada na concepção educacional de Freire, pois “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 2008, p. 27). Ao passo que se reflete sobre a existência e a condição humana *no e com* o mundo, o próprio indivíduo acaba lançando-se numa investida filosófico-antropológica, materializada nas inter-relações aprendentes e ensinantes tecidas *na* ou *fora* da escola.

Conforme Freire, essa problematização acerca do ser humano só é possível porque nele arranja-se uma natureza explícita e gritante: “o inacabamento ou a inconclusão do ser”⁴⁸. A educação é para o ser porque este é inacabado e tem consciência dessa incompletude e “que se firma como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico” (SAVIANI, 2013, p. 335). Portanto, a educação alude uma procura realizável por um sujeito que é o ser humano. E não tem como o ser humano não ser o sujeito e o objeto de sua própria educação.

⁴⁸ Voltaremos a abordar essa categoria no capítulo seguinte.

3.7 Acentuando alguns conectivos

Os acentos notados nesse capítulo da pesquisa atentaram, primeiramente, para os desenhos construídos ao longo da história sob as bases comuns da Teologia da Libertação e da Educação Popular. Tanto para uma como para a outra, os empobrecidos se firmam como o objeto-sujeito, inspirador de suas ações e de suas teorias. Atravessadas por questões sociais e políticas conservadoras e excludentes, tanto a TL bem como a educação proposta por Paulo Freire assumem perspectivas de uma práxis libertadora, ambas, partindo para o enfrentamento dessas realidades junto às forças de dominação.

Ambas as perspectivas engendram uma luta por libertação não para o povo excluído, mas *a partir do* e *com* o povo excluído. Por meio de processos de conscientização, os povos em condições de exclusão social, tomam consciência de sua realidade existencial e se comprometem com o seu próprio protagonismo em busca de libertação. Desta feita, TL e educação libertadora são incorporadas como frentes análogos e não antagônicas, as quais exercem um papel de relevância na história dos povos da América Latina, a partir do século XX.

Ainda, a relação TL e a Educação Popular tecida por Freire tende a despertar e valorizar o engajamento e o diálogo do ser humano com a mundanidade, a partir do posicionamento político inerente à condição humana. As relações estabelecidas entre fé e realidade e conhecimento e vida extrapolam os ditames burocráticos tanto da religião bem como da educação, afim de que homens e mulheres se constituam seres de diálogos e de transformação social. Portanto, o cristianismo da libertação e a educação libertadora, encarados a partir dessa proposta dialógica, se constituem como possibilidades concretas de formação sócio-humanizadora.

4 EDUCAÇÃO EM MARTINHO LUTERO E EM PAULO FREIRE

Neste capítulo, alvitramos um diálogo aproximativo entre Educação Luterana e a Educação Popular como fonte inspiradora para uma melhor compreensão do lastro das inter-relações tecidas pela Pro Ludus. As abordagens epistemológicas em tela serão representadas, prioritariamente, por dois de seus expoentes: Martinho Lutero e Paulo Freire. Aqui, detemo-nos à empreitada de estabelecer um diálogo entre as pedagogias destes dois autores, caracterizado como *dialético-hermenêutico*⁴⁹, elegendo algumas categorias, como um mapa de referências, que sejam possibilitadoras de maior lucidez sobre os processos aprendentes e ensinantes da Pro Ludus.

No intento de encontrar luzes para a compreensão teórico-metodológica da Pro Ludus, elucidaremos, a princípio, alguns pontos de mutualidade e de complementaridade em que a Educação Luterana e a Educação Popular parecem ajudar-se reciprocamente e, assim, ampliar a nossa concepção dos processos aprendentes e ensinantes nas diversas ambiências sociais. E, posteriormente, discorreremos acerca de categorias nucleares provenientes do pensamento dialético-hermenêutico de Lutero e Freire com o intuito de clarear possíveis estruturantes da *práxis* pedagógica da Associação Luterana de Gravatá.

Salvaguardadas as devidas proporções de tempo e espaço, enxergamos possíveis aproximações entre o pensamento educacional de Lutero e a pedagogia de Freire. Vale salientar que tanto Lutero quanto Freire estava enraizado num tempo, em contextos diferentes e tratando de educação com públicos diversificados e cosmovisões distintas. Mesmo assim, notórias são as contribuições desses autores para a sistematização de um modelo educacional mais humano e igualitário em meio às peculiaridades sociopolíticas e espaço-temporais. Podemos constatar simultaneidades, a partir dos cenários distantes, nos quais se instauram: a Reforma Protestante e a Educação Popular. A primeira, de modo crítico, denuncia os abusos da corte religiosa romana com relação às práticas exploradoras de simonias e a própria crise da escolástica, evocando um novo jeito de se fazer educação, mais aberto, menos punitivo e repressivo, e que estivesse voltado para todos, inclusive os empobrecidos da Alemanha. A segunda, emerge em meio aos movimentos civis e de lutas por uma educação que levasse em conta as necessidades dos mais pobres e marginalizados da sociedade; como instrumento de conscientização, encabeça a luta pela democratização do saber escolar, a inclusão de povos

⁴⁹ É mais do que um simples diálogo, aqui nos referimos a uma relação dialógica a partir de um terceiro elemento que é a Pro Ludus que, por sua vez, nos proporciona uma tessitura compreensiva das pedagogias luterana e freireana, estando presentes suas especificidades e aproximações interpretativo-conceituais.

subalternizados nos espaços escolares e o reconhecimento dos saberes prévios acumulados pelos/as educandos/as.

4. 1 Entre Lutero e Freire: pedagogias pertinentes

A primeira parte deste capítulo pretende estabelecer uma relação dialógica acerca das pedagogias de Lutero e de Freire. Cada uma delas carregada de sentidos, as quais contribuíram e continuam a corroborar com as compreensões de Educação na contemporaneidade. A pedagogia de Freire bastante conhecida e referendada, já a de Lutero pouco referendada e bastante desconhecida nas literaturas do pensamento educacional do Brasil. Entretanto, na história da educação, ambas, assumiram um papel extremamente relevante para a instauração de práticas pedagógicas mais abertas e progressistas.

Antes de entrarmos nas questões que nos propomos examinar, faremos duas observações: uma sobre o que compreendemos por pedagogia, outra sobre o lugar de fala de Lutero.

Ao quê nos referimos quando falamos de *pedagogia* luterana e *pedagogia* freireana? Referimo-nos a processos de construção de teorias da formação humana. Em consonância com João Francisco de Souza, entendemos

a Pedagogia não como curso de pedagogia, mas como elaboração de uma teoria da formação humana do sujeito humano. Isso supõe uma teoria da transformação da sociedade (uma reinvenção da emancipação humana), portanto uma teoria da ação coletiva (reconhecimento das ciências sociais/humanas) que se especifica ao interagir com os fenômenos econômicos, políticos, culturais, nos quais se incluem os educativos, analisando-os, na busca de identificar suas contradições, conflitos e ambigüidades, mas também suas potencialidades, indicando meios de promovê-las, sendo, nesse processo, permanentemente reelaborada (SOUZA, 2006, p. 40).

Essa compreensão de pedagogia fornecida por Souza nos põe em situação confortável para associarmos as contribuições do pensamento teológico de Lutero a uma pedagogia luterana. Entretanto, o lugar de fala do Reformador não é a educação, propriamente dita. Lutero é teólogo e não pedagogo, assim explica o pastor luterano Davi Haese:

Constato que Lutero não quis ser pedagogo, nem reformador da pedagogia. Sendo teólogo, e como tal ele se manifesta sobre questões de educação.

Apesar disso friso que a sua contribuição para com a educação é muito valiosa e vale como desafio de reflexão para os dias atuais⁵⁰.

Para melhor compreendermos a pedagogia luterana, faz-se necessário de início, um breve resgate histórico e hermenêutico contributivo dos alcances educacionais desenvolvidos no período da Reforma Protestante na sociedade alemã, chave interpretativa para se ter maior clareza sobre a educação de sua época em diálogo com a contemporaneidade. Assim, retrata Jardimino ao tonificar o legado de Lutero e dos demais reformadores:

relegar o ato educativo desses humanistas apenas à *educação cristã* retira de nós a possibilidade de compreender as profundas mudanças político-educativas e pedagógicas que propuseram os ideários da Reforma Protestante, as quais abriram uma rachadura no velho edifício educativo medieval a caminho da modernidade (2009, p. 7).

Deste modo, a atribuição a Reforma de um retorno às origens merece destaque não somente no âmbito religioso, mas transcende as ambiências educativas religiosas e este novo modo de pensar o humano, abre veredas para outras leituras de sociedade e educação a partir da tradição bíblica. Por isso, chama-nos a atenção quando da ausência ou a incipiência de dados consubstanciais sobre o espólio de Lutero e dos outros reformadores do século XVI nos manuais e compêndios de História da Educação, constatação feita por Jardimino (2009)⁵¹ e também evidenciada por nós, na obra de Dermeval Saviani, intitulada *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, quando o autor faz uma vaga referência à Reforma, tão somente, com o intuito de ilustrar o objetivo primordial da contrarreforma: “À Reforma protestante, materializada na ‘tese luterana da sola *scriptura*’, para a qual a doutrina, em sua pureza original, derivava dos textos originais hebraicos e gregos, a Igreja de Roma moveu tenaz oposição...” (SAVIANI, 2013, p. 46), levando-nos a entender que para a história das ideias pedagógicas no Brasil nenhuma contribuição pôde ser extraída da Reforma protestante, nem tampouco do pensamento de Lutero.

Em contrapartida, o italiano Cambi ao analisar os impactos da Reforma protestante, ressalta que a partir do movimento do protestantismo,

⁵⁰ Trecho de entrevista concedida para fins dessa pesquisa, no dia 19 de dezembro de 2017.

⁵¹ Atentamos para a afirmativa do autor: “Os nossos compêndios de História da Educação dedicaram a essas ideias poucas páginas. Há uma ausência de material mais reflexivo do que foi esse momento na história da Educação” (JARDILINO, 2009, p. 8).

[...] afirmam-se em pedagogia o princípio do direito-dever de todo cidadão em relação ao estudo, pelo menos no seu grau elementar, e o princípio da obrigação e da gratuidade da instrução, lançando-se as bases para a afirmação de um conceito autônomo e responsável de formação, não estando mais o indivíduo condicionado por uma relação mediata de qualquer autoridade com a verdade e com Deus (1999, p. 248).

Para se concretizar a reforma tão almejada, Lutero entende uma intrínseca ligação entre Reforma e Educação das crianças e dos jovens. E, ao pensar a educação, não a pensa como fenômeno ilhado, e sim, como uma manifestação humana estabelecida na relação com a sociedade. Daí, sua preocupação com a democratização do ensino. Pessoas educadas e bem instruídas poderiam sustentar e alastrar o pensamento reformador, isto é, apenas à luz da Palavra, sujeitos livres das autoridades eclesiásticas da Igreja obteriam a condição autônoma (emancipada) para construírem a sociedade, como afirma o próprio Lutero:

[...] o progresso de uma cidade não depende apenas do ajuntamento de grandes tesouros, da construção de grandes muros, de casas bonitas, de muitos canhões e da fabricação de muitas armas. Muito antes, o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando ela tem muitas pessoas bem instruídas, muitos cidadãos sensatos, honestos e bem educados. Estes então também podem ajuntar, preservar e usar corretamente riquezas e todo tipo de bens (2000, p. 19).

Entendendo que a produção discursiva do sujeito abarca um mundo de sentidos e significados e que não há consciência que atua fora do mundo, referimo-nos a uma consciência engajada, de um sujeito criado mediante contextos, cujo *ser-no-mundo* é também *ser-ao-mundo*, sendo a intencionalidade sua experiência em construção (Rezende, 1990). Desta feita, situar Lutero no espaço e tempo implica na compreensão de uma época de transição, como já dissemos no capítulo primeiro, a era medieval entrava em declínio cedendo lugar aos prenúncios da modernidade, ressaltando as tensões pujantes entre a Igreja Católica e o movimento de Reforma, na mesma direção os embates políticos e econômicos na sociedade alemã, sobretudo, as crises na moral e na ética cristãs e a decadência na qualidade da educação oferecida.

Comumente para diversos historiadores tratar a Idade Média significa discorrer sobre um período nebuloso na História, chegando-se a caracterizá-lo como “Idade das Trevas”⁵². No

⁵²De acordo com o medievalista Jacques Le Goff os humanistas e os iluministas taxaram a Idade Média de Idade das Trevas. Teria sido um período “intermediário, obscuro, bárbaro (...) dominado pelos senhores incultos e predadores e por uma Igreja opressiva que desprezavam o verdadeiro saber.” (LE GOFF, 2008, p. 12)

entanto, não nos deteremos ao mérito, e sim, aos elementos educacionais mais relevantes que cunharam as motivações gerais para a Reforma Protestante e, mais precisamente, o pensamento educacional de Lutero.

Segundo Defreyne com a migração dos bárbaros por volta dos séculos V e VI, o sistema escolar sobrevivente do Império Romano no Ocidente veio a fracassar, abrindo espaço para o surgimento de escolas em mosteiros e pouquíssimas escolas vinculadas às catedrais em algumas cidades do Império. O papel dessas escolas era a formação dos clérigos e alguns poucos “alunos externos” oriundos da nobreza. Nesse período, era comum que se aprendesse a ler e escrever mediante a formação literária da época. “[...] Ao povo simples, praticamente não havia possibilidade de acesso à escola, a não ser que um filho de camponês fosse acolhido numa escola para ingressar na vida monástica” (DEFREYN, 2005, p. 14). Infelizmente, o ônus que se tem dessa época é um grande índice de analfabetismo. Outro dado relevante extraído desse período é de que com a reforma de Carlos Magno (em meados de 789) houve um aperfeiçoamento na formação dos religiosos e de pessoas para trabalhar na administração. Daí, que o latim ganha jurisprudência, firmando-se como língua erudita utilizada nas escolas.

Algumas mudanças importantes na educação se deram durante a baixa Idade Média (por volta dos séculos XI-XII) e mediante a influência da nobreza junto às escolas. As novas necessidades de conhecimento da economia monetária e as funções políticas dos grandes proprietários de terra exigiram reforço na instrução dos princípios da leitura, escrita e dos cálculos. Portanto, pioneiramente desde a antiguidade, a formação literária escolar começou a ser vista como uma exigência suscitada mediante a vivência secular (DEFREYN, 2005). Naturalmente, estas novas exigências geraram querelas entre os nobres cidadãos e as autoridades da Igreja, afinal de contas era o prenúncio da crise educacional que se instaurara mais tarde nas escolas dos mosteiros e das catedrais, bem como, da crise de autoridade dos bispados da época.

Por volta do século XV, o sistema educacional medieval encontrava-se em crise e o clima religioso retratava uma igreja doente da cabeça aos pés (JARDILINO, 2009). Assim constata Lutero: “... notamos hoje em todas as regiões da Alemanha que as escolas estão abandonadas. As universidades são pouco frequentadas. Os conventos estão em decadência” (2000, p. 8). Houve um tempo, no qual as escolas dos monastérios gozavam de veemente atrativo e eram bastante requisitadas. No entanto, com as paulatinas mudanças sociais em

curso, esses espaços não correspondiam mais às expectativas e necessidades da época, as quais conclamavam novos areópagos.

A nova situação sociopolítica e econômica evocava a necessidade de um novo modelo de educação e escola. No dizer de Altmann, “necessitava-se da formação de pessoas capacitadas, principalmente para as áreas do comércio e da administração pública” (1994, p. 201). Importante ressaltar aqui, a ruptura que se firma no tocante à função social da educação, deixando de ser mero instrumental da formação clerical, passando agora a formar não só estes, mas os novos profissionais civis.

O novo sistema educacional defendido por Lutero emergia com uma base de formação mais ampla, voltada também ao preparo para as novas profissões. No entanto, é verdade, que a ênfase de Lutero recai justamente sobre o ensino das Sagradas Escrituras e, no que se refere à formação de pastores, sobre a pregação. Mas, alertava Lutero para a importância que todos os pais enviassem seus filhos para a escola, caso não tivessem aptidão para exercer a função de pastor poderiam ser professores/as, ou escrivães, administradores públicos ou ainda assumir em outros cargos que a sociedade e a administração pública viessem a suscitar.

Esse novo tempo que se instaura na história, fica entendido por Lutero (2000, p. 14) como “uma chuva de verão”, que faz redescobrir o verdadeiro sentido do evangelho, o mesmo não podendo passar despercebido aos olhos dos crentes, uma vez que se trata de graça divina, contudo, podendo ser passageira. Destarte, para ninguém perder esta graça, Lutero exorta a todos ao trabalho e à vigilância atenta. O Reformador deixa claro que o acesso ao conhecimento é vontade de Deus e se os pais não mandam seus filhos às escolas incorrem nas armadilhas do diabo.

A preocupação de Lutero com a difusão da Sagrada Escritura reflete seu empenho com a educação das crianças e jovens, pois, o Reformador atribuiu igualmente importância a ambas. Mas como essa educação alcançaria o maior número de indivíduos se o custo desta era tão alto? Lutero chegou a aconselhar aos nobres que evitassem o gasto com a compra de simonia (indulgências e falsas relíquias) e o dinheiro investido nessas coisas supérfluas fosse revertido à educação dos mais pobres. “Daqui em diante ele pode doar, como agradecimento e para a glória de Deus, parte disso para a escola, para educar as crianças pobres, onde está empregado tão bem” (LUTERO, 2000, p. 12). Democratizar a Sagrada Escritura, popularizar a educação e fomentar a *autonomia*⁵³ do indivíduo não fora uma tarefa simples para o

⁵³ De acordo com Abbagnano (1998), o termo *autonomia* só foi introduzido nas discussões acadêmicas por volta do século XVI por I. Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinação conforme uma lei própria, isto é, a da razão. Quando nos referimos

Reformador. Por isso, surge uma de suas grandes intuições: atribuir ao Estado⁵⁴ a responsabilidade de constituir escolas e organizar o sistema educacional.

Responsabilizar as autoridades municipais em criar e manter as instituições de ensino parte da premissa luterana de que cristãos precisariam ser educados religiosamente e, como meio para tal, a alfabetização/letramento era imprescindível para a leitura e interpretação das Sagradas Escrituras. Segundo Lutero esse processo formativo significava a preparação de futuros e bons resultados a toda a sociedade, caso contrário, não poderia se ter uma sociedade construída sobre o lastro dos valores cristãos. Lutero atribui às autoridades a culpa por tantos jovens não conseguirem acesso à educação:

De quem é a culpa senão das autoridades se hoje são tão raras nas cidades as pessoas bem preparadas? Deixaram a juventude crescer como as árvores do mato, sem se preocupar em como ensiná-la e educá-la. Por isso os jovens cresceram de modo tão deformado... (LUTERO, 2000, p. 20-21).

Conforme o Reformador, deixar uma criança ou um jovem sem educação é o maior pecado que alguém pode cometer contra o Criador divino. Essa concepção, expressa bem o valor e o sentido que Lutero confere à educação, enquanto ferramenta essencial para a formação da liberdade cristã⁵⁵.

Da mesma forma que a pedagogia luterana emerge em meio a um contexto de crise e de reorganização na estrutura social, política e econômica de sua época, a pedagogia freireana é fruto de uma época de profundas mudanças, ou pelo menos, que clamava por transformações, principalmente, de ordem econômica e social. Diante dessa realidade, o educador Paulo Freire associa o processo de libertação dos oprimidos às políticas educacionais e não de programas de alfabetização. Isto é, sem uma educação crítico-humanizadora seria impossível pensar na superação de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

De acordo com Saviani (2013) ao discorrer sobre a pedagogia libertadora de Paulo Freire, destaca que é possível detectar no ser social, três níveis de consciência: 1) consciência

à autonomia em Lutero, apesar da forte influência da corrente humanista, que prezada a razão enquanto instrumento de emancipação, não nos remetemos a essa compreensão, mas sim, a **compreensão de liberdade cristã**, que equivale a uma autodeterminação e pré-disposição do indivíduo para realizar determinadas escolhas e tomadas de posição (Cf. ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. ed. 3ª. São Paulo: Martins Fontes, 1998) [grifo nosso].

⁵⁴ De acordo com Altmann quando Lutero se refere a Estado, não significa o macro-Estado, mas às instituições políticas locais, sobretudo nas cidades. (Cf. ALTMANN, 1994, p. 203).

⁵⁵ Mais adiante teceremos sobre o conceito de liberdade para Lutero.

mágica; 2) transitivo-ingênua e 3) transitivo-crítica. O primeiro nível é peculiar a uma sociedade fechada; e a passagem desse para o segundo nível de consciência, dá-se de maneira automática com a mudança provocada pelo processo de industrialização e urbanização e evoca, mas não efetiva, a participação do povo na vida política; no entanto, a passagem da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica não se dá de modo automático, mas a partir de um trabalho educativo voltado intencionalmente para a libertação, a emancipação dos sujeitos empobrecidos.

Baseado nessa *teoria das transitividades*, Freire parte da realidade brasileira, apontando e denunciando, mediante “elementos histórico-antropológicos, as raízes de nossa inexperiência democrática, localizadas na forma como ocorreu a colonização do Brasil” (SAVIANI, 2013, p. 324). Freire propõe então, uma educação direcionada para a responsabilidade social e política, que encorajasse e desse ao ser humano, condições de empoderamento para discutir e problematizar a sua própria realidade existencial e social.

A mola mestra da educação em Freire é articular uma pedagogia que potencialize a práxis educativa como ferramenta de libertação. Desta feita,

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem ‘distanciar-se’ para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser ‘fora’ do tempo ou ‘sob’ o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu (FREIRE, 2008, p. 16).

O processo educativo forjado por Freire necessariamente estabelece uma conectividade com a contextura da sociedade a que se aplica. Sem esse diálogo entre ser humano e mundo não há comprometimento histórico, não há como se transformar nada e nem tampouco “esperançar” uma realidade nova e surpreendente, isto é, o “inédito viável”. Nesse sentido, é tarefa primordial da pedagogia freireana fazer emanar no humano o profundo ato de alfabetizar a existência, no sentido que, “aprender a ler é aprender a dizer sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora” (SAVIANI, 2013, p. 329).

Essa abertura humana para compreender o mundo e compreender-se junto ao mundo é que torna possível ao ser humano realizar sua vocação ontológica de *ser mais*. Para essa direção nos aponta, Calado:

Os humanos, como **seres de relação** ontologicamente vocacionados a **ser mais**, não se contêm no seu pedaço, e sentem-se, **ipso facto**, arrastados pela curiosidade e pelo gosto da aventura a contemplar outras paisagens, pois, se se fecham em seu mundo, correm o risco de sentirem-se de tal modo próximos do mundo natural, que se sentirão antes parte dele do que como seus transformadores (2001, p. 34) [grifo do autor].

O que nos chama maior atenção nessa discussão é compreender que a natureza relacional humano-mundo assume uma função genuinamente social: reinventar a educação. Na medida em que o ser histórico toma consciência de suas potencialidades inventivas e criativas, sua existência oportunamente passa a ser *no* e *com* o mundo, enchendo-o de sentidos e significados. “O mais importante nesta palavra, ‘reinventar’, é a ideia de que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto (BRANDÃO, 2013, p. 103). Naturalmente, essa afirmativa nos leva a entender que a educação é um instrumento de poder, dependendo de quem a cria e para quem a faz, pode servir para oprimir ou para libertar.

De acordo com Brandão, ao fazer a crítica da educação capitalista, Freire tentava desarmá-la da ideia de que ela é superior ao ser humano. Fazer diluir essa ideia de que as pessoas são um produto da educação; e florescer a compreensão de que somos sujeitos e protagonistas dela. Em outras palavras, é necessário crer que, antes, determinados tipos de homens e mulheres criam determinados tipos de educação, para que posteriormente, ela recrie determinados tipos de homens e mulheres.

Para Lutero quanto mais pessoas tivessem acesso à educação melhor seria para a sociedade. Ter acesso aos estudos, sobretudo, aos textos bíblicos possibilitaria aos homens e mulheres uma relação direta com o seu criador sem depender da mediação de nenhuma autoridade eclesiástica. Acessar diretamente as Sagradas Escrituras e poder interpretá-las cunhava uma relação mais livre e autônoma entre o crente e Deus no sentido de uma autodeterminação; liberdade de tutela das mediações na relação com Deus; atuação social como cidadãos de caráter, honestidade e de ajuda aos pobres. No dizer de Lutero, “fluem da fé o amor e a paixão por Deus, e do amor flui uma vida livre, disposta e feliz, para servir ao próximo gratuitamente” (2017, p. 185). A lógica cristã defendida por Lutero era a lógica do apóstolo Paulo: “de graça recebestes, de graça deveis dar”. A vida livre surge do conhecimento da Palavra e para conhecê-la é necessário passar pela educação.

Enquanto Freire parte da leitura/problematização do mundo para a palavra, Lutero parte da Palavra para a leitura de mundo. Embora, partam de pólos distintos para interpretar a

realidade, ambos potencializam a ação e participação do indivíduo como agente transformador. Pois, quem ler e interpreta o mundo, senão o indivíduo? Da mesma forma, quem ler e interpreta as Escrituras Sagradas, senão o indivíduo? Vale salientar a preocupação desses pensadores com a criação de métodos educacionais que viessem a favorecer a criatividade e a formação dos indivíduos. Que não ficassem na mera memorização ou na repetição de conteúdos. Mas, que os conteúdos vivenciados por educadores e educandos fossem pertinentes para a vida, atravessem os sujeitos, dando-lhes sentido à existência, à convivência social e à presença no mundo.

4. 2 Educação para todos e todas!

Apostar no potencial humano, acreditar na transformação das pessoas e lutar por uma formação humana, estes são princípios caros aos olhares pedagógicos tanto de Lutero como de Freire e que se reverberam nos seus modos de pensar e fazer educação. Uma educação que alcance os mais humildes e aqueles/as que, até então, têm sido privados/as dela, demonstra a preocupação de ambos. Uma educação pensada não só para meninos, mas também para as meninas. Assim, Lutero rompe com essa cultura que só os homens deveriam se formar e contribuir profissionalmente com a vida em sociedade.

O cenário sociopolítico e educacional pouco antes da Reforma, tornava-se mais exigente e urgente uma ação reformadora capaz de perscrutar os sinais dos tempos e que de certa forma lançasse as bases para a construção de uma nova plataforma existencial. Sobretudo Lutero entende que a Educação Básica seria o alicerce para sustentar esse novo edifício. Não se intimidou, ao contrário, exigiu das autoridades a criação de um sistema educacional, no qual os princípios fossem: escola universal, pública e obrigatória, prioritariamente para os filhos e filhas dos camponeses, sujeitos mais vulneráveis às mudanças sucedidas.

Apesar de Lutero não problematizar a divisão e hierarquização dos gêneros, ao contrário, reforça essa compreensão, ele avança quando propõe o ensino para meninos e meninas. Vejamos:

Assim os homens podem governar o povo e o país e as mulheres administrar bem a casa e educar os filhos e os criados. Ora, tais homens devem surgir entre os meninos e tais mulheres entre as meninas. Por isso é

urgente que se eduquem meninas e meninos para isso (LUTERO, 2000, p. 35-36).

Em alguns de seus escritos, Lutero demonstra notória preocupação com a condição da mulher. Em *A nobreza cristã da nação alemã*, orienta o fechamento dos bordéis da cidade universitária de Wittemberg. “Lutero demonstrava preocupações com o destino das mulheres que eram violentadas, em especial, as pobres que se tornavam prostitutas” (JARDILINO, 2009, p. 55). Para a resolução dessa difícil realidade, o reformador receitava o matrimônio.

De acordo com Jardimino, possivelmente a situação de vulnerabilidade feminina teria sido o motivo maior para que Lutero pensasse numa educação para as meninas. Sobre a existência de escolas femininas anteriores à Reforma, há poucas referências, com dados incipientes. No entanto, Lutero advoga por uma educação feminina, tendo em vista que o sacerdócio universal dos cristãos compreende também a figura da mulher. Por essa razão, deveria ela também se igualar ao homem nos direitos à educação, no entanto, com especificidades educativas e destinos sociais distintos.

Ao defender uma Igreja baseada na força dos leigos – doutrina do sacerdócio universal de todos os crentes – Lutero acende a chama de um fogo grande, chamado democracia. Sobressai o discurso de uma estrutura mais democratizante da organização religiosa e secular, favorecendo a promoção social regada à luz da força laical. Sob esse aspecto observa-se uma intensa elevação das camadas mais pobres da sociedade em direção à mobilidade social, sobretudo ao ter acesso à educação. Essa ideia de uma participação de todos/as como base teológica que dá voz ao povo e reforça o pensamento luterano acerca de uma educação popular que venha favorecer aos mais humildes da sociedade alemã. Assim, Lutero finca os elementos básicos da educação: gratuita, universal e obrigatória.

Outro aspecto dessa educação para todos/as, é que conforme Lutero, a educação, apesar de cristã, precisava ser efetivada não somente na formação do clero, mas para formar os profissionais da nova sociedade. E chega a propor, por meio da educação, uma forma do pobre ascender socialmente, ao afirmar: “todas essas grandes obras podem ser realizadas por teu filho, podendo ele tornar-se essa pessoa útil, se o encaminhares para essa carreira e o mandares estudar. E tu podes participar de tudo isso, investindo teu dinheiro de modo excelente” (LUTERO, 2000, p. 53). Segundo Jardimino (2009) a compreensão de que pelo estudo se pode crescer socialmente e participar da riqueza do mundo faz com que Lutero figure entre os mais radicais reformadores do seu tempo, pois, o seu olhar tem alcances que excedem as finalidades da evangelização da época, isto é, algo estritamente religioso.

Em consonância com Jardimino (2009) o sentido mais acurado e a maior contribuição do aspecto pedagógico luterano é despertar em cada indivíduo o exercício de sua função social. Assim, a educação precisaria ser o ambiente propício para colocar a criança em condições intelectivas e morais de exercer suas tarefas na sociedade, a qual pertence, seja ao mundo do trabalho, ou ainda, na construção de um mundo novo. Por essa razão, Lutero inicia sua Reforma reivindicando um sistema educacional que tenha condições de forjar essa nova mentalidade. Em meio a esse contexto fundamenta-se a importância do indivíduo livre das imposições e restrições da Igreja, principalmente no que tange ao acesso à Sagrada Escritura.

Entretanto, a ascensão social dos pobres defendida por Lutero não correspondia a uma contraposição de poder da nobreza, mas previa o trabalho útil que esse homem ou essa mulher em ascensão poderia prestar à sociedade. E, muito mais do que isso, a educação lhe traria prazer em tantos outros aspectos, os quais lhe possibilitariam um melhor acesso e mobilidade nas sociedades.

Para Lutero, era importante que todos/as tivessem acesso à educação porque assim, conseguiriam ler e interpretar as Sagradas Escrituras. Desta feita, homens e mulheres cresceriam no conhecimento da razão e da fé. Bons cidadãos, tementes somente a Deus seriam um ganho para a sociedade. Para Freire (1996a; 1996b), a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Isto é, quanto mais as pessoas se educam, mais pode haver conscientização e transformações sociais.

Apesar de Freire não restringir sua concepção de educação à escola, o seu processo de letramento/alfabetização tomou uma grande proporção em meados dos anos 1960 em vários espaços escolares, no Brasil. Pensar uma educação popular era também pensar na inclusão de classes populares, historicamente, sem acesso à escola, principalmente, aqueles/as que moravam distantes do espaço urbano, “lugar da escola”, por excelência. Mas também, democratizar a instituição escolar e fazer dela um espaço pedagógico das experiências aprendentes, de abertura ao mundo, às culturas com suas possíveis interações. Lugar do acolhimento das gentes e de suas culturas.

A escola pode e é capaz de promover essa educação popular; e vir a tornar-se um espaço de luta e resistência por direitos humanos e sociais. Essa proposta torna-se possível quando os sujeitos, atores e atrizes conscientes da educação, perante a contextura em que está inserida a comunidade escolar, desenvolve coletivamente e democraticamente um Projeto Político-Pedagógico voltado para a superação das desigualdades e da injustiça social.

Educação para todos/as, segundo Freire, seria uma educação em que todos/as são potencialmente reconhecidos/as como sujeitos históricos, capazes de dizer-se e dizer junto ao mundo. No dizer de Calado (2001, p. 33) seria uma educação que aborda a “realidade na qual o homem não apenas vive e está, mas com a qual vive e está, em virtude de sua inserção na malha das *‘relações que o homem trava no mundo com o mundo’*. É uma educação que não pensa sobre a realidade, mas com a realidade e a partir dela. Pois, é no estreitamento da relação sujeito-mundo que os sentidos para “o existir” se dão mutuamente e o conhecimento se torna uma aventura prazerosa, desafiadora e possibilitadora de uma consciência crítica e emancipadora.

Freire aprofunda a relação teoria-prática a partir do conceito de leitura do mundo. Em seu diálogo com Myles Horton, Freire ao discorrer sobre o ato de escrever e ler, afirma:

Acho que deveríamos falar com os alunos sobre todas as implicações de escrever e ler. Devíamos deixar bem claro que é irresponsável sugerir que ler é algo fácil. Também é ruim não deixar claro que ler é uma espécie de pesquisa. Dessa forma, estudar significa descobrir alguma coisa. E o ato de desvelar traz consigo um certo prazer, um certo momento de felicidade que é criação e re-criação. [...] Tenho certeza de que uma das doenças mais trágicas de nossas sociedades é a burocratização da mente. Se você vai mais além dos padrões previamente estabelecidos, considerados como inevitáveis, você perde a credibilidade. No entanto, não há criatividade... (2003, p. 63).

Se o ato de estudar constitui-se como ação desbravadora, ao ser humano lhe é atribuído a condição de ser curioso, no dizer de Calado (2001), um pressuposto da existência humana. A característica de ser curioso lhe remete a ser indagador, por essa razão, o seu existir é um ato constante de perguntar. Predicado que se manifesta de modo mais ordenado sob a textura de *curiosidade epistêmica*. De fato, é a curiosidade constante e inventiva que faz do ser humano um ser em profundo diálogo com a vida em suas diversas dimensões e manifestações.

Desta feita, o conhecimento articulado à vida torna-se prazeroso porque rompe com as barreiras do engessamento (repetições, padrões e estruturas do conhecimento) e passa a ser uma aventura criativa do desvelamento do ser-humano-mundo. Essa empreitada em prol do conhecimento acurado sobre o ser humano e o mundo abre veredas para a compreensão de um “corpo consciente”, desenvolvida por Paulo Freire e abordada por nós, no tópico a seguir.

Destarte, pode-se atestar que tanto para Lutero bem como para Freire a educação é entendida como instrumento de transformação social. Lutero quando pensa numa reforma estrutural da Igreja, não a pensa de modo isolado, mas a partir da educação. Ao pensar a

formação dos futuros cidadãos da sociedade alemã, embora atribuindo a responsabilidade ao Estado, é por via da educação que esta formação se efetivaria. E ainda, quando se refere à formação da liberdade cristã, constituindo homens e mulheres livres, novos intérpretes dos textos sagrados, pensa a formação, primeiramente, por meio dos processos de letramento/alfabetização. Para Freire, não há como pensar num processo de libertação dos oprimidos sem uma leitura crítica de sua condição social, e a base dessa leitura é a educação. O sujeito liberto e conscientemente posicionado no e com o mundo pensa estrategicamente a sua participação e intervenção sociopolítica.

Outro elemento que converge na compreensão educacional de ambos os autores é a luta pela democratização do ensino. Era de interesse de Lutero que a educação não se restringisse às camadas mais abastadas da sociedade, mas que fosse uma educação para todos e inclusive para todas. Alvitando a democratização das Sagradas Escrituras e fundamentado na doutrina do sacerdócio comum dos fiéis, o Reformador engendra uma compreensão de educação que possibilite o acesso à leitura e à escritura a todo indivíduo que assim desejá-la. Na mesma direção, Freire pensa uma educação popular, construída culturalmente com/pelos empobrecidos, uma educação que conscientiza, humanize e politize os sujeitos. Em outras palavras, uma educação que denuncie as forças opressoras e que fomente o empoderamento de homens e mulheres para a luta por uma sociedade justa e solidária.

Ainda, pode-se afirmar que tanto a perspectiva de educação em Lutero quanto em Freire abarca o diálogo do indivíduo com a sociedade/mundo. Lutero quando pensa em um método educacional que atenda as novas demandas da sociedade, no que tange à formação dos futuros profissionais civis, ensaia uma articulação entre o saber teórico com o saber prático. Entretanto, Freire alarga essa compreensão e pensa o *quefazer*, abordando a reflexão crítica do trabalho humano perante a relação opressor-oprimido. Sem dúvidas, a perspectiva educacional em Freire assume outra lógica, mas, sem fugir da relação sujeito-mundo. Assim, portanto, acentua-se uma relação indivíduo-sociedade sócio-situacional ou sócio-funcional na perspectiva luterana; e na perspectiva freireana uma relação sujeito-mundo, com o intento de uma intervenção sócio-estrutural.

4. 3 O lúdico pedagógico e o corpo consciente

Tratando-se da compreensão luterana acerca da educação, merecem destaques as leituras de Altmann (1994) e Defreyn (2005) ao trazerem elementos relevantes quanto ao

método pedagógico defendido por Lutero, indicando, ainda que, de modo embrionário, traços de uma educação popular. Nessa direção, a concepção pedagógica luterana, opôs-se decididamente ao modo de educar por meio do castigo/punição que traduzia a metodologia principal da escola medieval. “Esta estava baseada em punições físicas, como os açoites, além de empregar permanentemente pressão psicológica sobre os alunos, através do deboche e da memorização de toda a matéria” (ALTMANN, 1994, p. 205). Segundo Altmann, com o intuito de banir as punições do sistema de ensino e torná-lo mais atrativo ao jovem, Lutero introduz uma educação lúdica.

Para Lutero, o ser bem educado consegue estabelecer relações entre a formação e as ações sociais e o que se aprende na escola será útil para a vida em sociedade. A preocupação de Lutero com a proposta de ensino das crianças e jovens centrava-se na aproximação dos conteúdos com as experiências sociais do seu tempo. Pois, passar anos estudando e depois esse estudo não lhe proporcionar uma melhor inserção social, era o que comumente, acontecia com os jovens estudantes do tempo da escolástica. Lutero lutou para tornar a escola o máximo possível atrativa; e depositou toda sua confiança nesse novo método de ensino aprendizagem, no qual se passou a valorizar os jogos, as brincadeiras, a cultura e a arte, como iniciativas pedagógicas, propulsoras de uma educação significativa.

Comenius, em sua obra *Didática Magna*, ao destacar a preocupação de Lutero com uma educação atrativa e contextualizada, enfatiza:

Que sejam instruídos com o método muito fácil, não só para que não se afastem dos estudos, mas até para que eles sejam atraídos como verdadeiros deleites, para que as crianças experimentem nos estudos um prazer não menor que quando passam dias inteiros a brincar com pedrinhas, bolas, e corridas (COMENIUS, 1978 p. 156).

Vê-se, então, que Lutero preconiza um método lúdico, a partir do qual os protagonistas dos processos aprendentes ensejassem uma relação tão prazerosa quanto o ato de brincar⁵⁶, vivenciado pelas crianças em seu cotidiano. De acordo com Rocha (2016) a ação lúdica infantil se mostra como um valor educativo suntuoso tanto na aprendizagem bem como no desenvolvimento integral da criança. Desta feita, a ludicidade afigura-se como instrumento de aprendizagem de transmissão das culturas infantis. Por meio das interações sociais, a criança

⁵⁶ Profundamente associado ao comportamento da criança, o brincar emerge da natureza humana, encontra-se na gênese do pensamento, na descoberta da individualidade, na possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo (ROCHA, 2016).

produz, nos âmbitos do simbólico e do imaginário, metas-narrativas, traduzidas por meio da comunicação e da expressão de aspectos particulares de sua personalidade.

Somado ao lúdico, outra preocupação luterana detectada em seu método, estava relacionada à tradução do conteúdo que era destinado às populações analfabetas. Naquele período, quase tudo que se tinha escrito na Igreja estava em latim, pois esta era a língua oficial. Todavia, apenas as pessoas mais instruídas tinham acesso a esse conteúdo. Uma das grandes contribuições de Lutero, além da tradução da Sagrada Escritura, foi a criação de um hinário em alemão⁵⁷. Certa vez, ele chegou a pedir a Espalatino, humanista, renomado poeta e até então secretário do príncipe Frederico, o Sábio, que este, compusesse hinos em alemão, de natureza popular, isto é, que não fossem altamente rebuscados. Como Frederico acabou não o atendendo, o próprio Lutero escreveu os hinos (DEFREYN, 2005).

Jardilino ao tratar da formação do pensamento educacional de Lutero enfatiza a influência do modelo pedagógico humanista, baseado na educação literária e na moral. Sob o tripé: gramática, dialética e retórica, fundamentava-se as escolas humanistas. Em suma, ensejavam uma reação clara e objetiva à escolástica e às experiências pedagógicas desenvolvida na Idade Média. Ao citar Cambi, ressalta Jardilino:

Todo o humanismo tomará distância desta cultura e deste tipo de ensino, indicando um novo tipo de cultura [...] uma “nova era” e que constituem o início de uma nova época da pedagogia: esta sai das escolas e mergulha na vida da cidade, dá lugar a modelos novos, redefine-se segundo um modelo de cultura (uma soldagem de filosofia e dialética), defronta-se com os novos textos e novos autores [...] E na base desta renovada pedagogia estava também uma nova imagem da infância e da juventude, valorizada na sua autonomia, na sua diversidade em relação à idade adulta, na sua efetividade, ingenuidade e inocência, dando assim vida a uma nova visão da criança que está no centro de toda cultura moderna e contemporânea (CAMBI apud JARDILINO, 2009, p. 31).

Vale salientar a pujança intencionada das teorias e práticas pedagógicas criadas no período da Reforma e posterior à Reforma – a pedagogia de Comenius⁵⁸ - como ferramentas

⁵⁷ É uma espécie de coletânea de hinos inspirados na Sagrada Escritura de composição do próprio Lutero e/ou de outros hinos traduzidos para o alemão. Os primeiros hinos foram impressos e distribuídos em folhas avulsas. Ainda em 1524, oito dessas folhas foram unidas num caderno, com o título *Etlichchristlich Lieder, Lobgesang und Psalm, dem reinen Wort Gottes gemäss* (Alguns cânticos, hinos e salmos, conforme a Palavra de Deus). No mesmo ano, ainda foram editados: em Erfurt, o *Enchiridion* (Manual), com 25 hinos, e em Wittenberg, o primeiro hinário luterano (com 32 hinos em alemão e cinco em latim, sendo grande parte da autoria de Lutero), intitulado *Geistlich Gesang-büchlein* (Hináriozinho sacro). A publicação foi organizada por Johann Walther e continha um prefácio de Lutero.

⁵⁸ Considerado o pai da pedagogia, João Amos Komensky (1592-1670) no século XVII escreveu um tratado sobre educação que se consagrou como o grande livro da pedagogia moderna. Na Didática Magna de Comenius

antagônicas ao modelo de educação medieval. Lutero e Rabelais, dentre outros, foram considerados os mais pertinazes críticos da escola medieval. Ressalta Jardimino (2009, p. 32): “Era preciso que não restasse nenhum resquício da escolástica numa mente para que se pudesse ter acesso à razão, como queria Rabelais, pois aquele modelo educativo representava uma praga pública”. Ainda, de acordo com Jardimino, nos meandros do modelo pedagógico humanista, renascentista, podem-se constatar duas tendências bem definidas: a primeira, defende a todo custo a liberdade do ser em prol do desenvolvimento livre e sem restrições às suas potencialidades racionais e corpóreas; e a segunda, busca a essência do ser universal, mediante os moldes pedagógicos que permitiam ao indivíduo apreender e aproveitar totalmente os conhecimentos e saberes ministrados.

Essa maneira de compreender educação e de se educar, encabeçada por Lutero e, provavelmente por outros Reformadores, respaldada na pedagogia humanista e empossada sob os auspícios de uma nova concepção teológica, irão orientar uma formação para a vida, na qual a ludicidade tivesse expressão e assumisse papel pedagógico. Isto é, uma ação educativa, na qual se evidencia e se reconhece a experiência da fé, do trabalho, do conhecimento prático, da cultura familiar etc.

Lutero não estava preocupado tão somente com o fato de se ter escolas. A sua preocupação transpassara a mera instância dos prédios e muros; ele pensara na metodologia que melhor poderia responder às exigências de sua época. Daí surge a ludicidade como instrumento educativo na concepção luterana. Falar do lúdico na educação do século XVI parece um tanto fora de contexto, haja vista a insignificância dada às discussões em torno do conceito de infância. Nesse período da história, pesquisadores chegam a afirmar que a criança era vista como uma tábula rasa ou uma folha de papel em branco, na qual se deveria escrever

se encontra as características fundamentais da instituição escolar moderna, sólida e teoricamente ousada. Ela condensa aspectos da pedagogia do século XVI e início do século XVII. Para alguns historiadores e pedagogos, Comenius é o grande e mais próximo interlocutor do pensamento educacional de Lutero. Podemos constatar essa aproximação entre Comenius e Lutero em vários elementos de sua pedagogia. Dentre eles: a defesa para todos/de todas as idades fossem educados; advoga por uma educação para os dois sexos, sem discriminação; além de defender que os alunos fossem instruídos nas artes e nas ciências, precisam da mesma forma, cultivar os princípios religiosos. Assim, como Lutero, Comenius parte de “suas inquietações provêm da má educação que ele havia tido e em virtude da importância que o conhecimento científico estava adquirindo no ambiente intelectual de sua época” (Cf. NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 33s). O próprio Comenius cita Lutero em seu clássico *Didática Magna*: “Por fim, será um notável procedimento idealizar diversões (daquelas que sejam permitidas à juventude para recriação de seu espírito) em que se represente, ao vivo, a seriedade da vida – para que a isso se habituem. [...] Estas brincadeiras levam à verdade. E então realizaremos o desejo de Lutero: ‘Ocupar, na escola, a juventude, com estudos sérios, mas de tal maneira que passe o dia com tanto prazer como se estivesse brincando’. Desta maneira, as escolas farão verdadeiramente a preparação para a vida” (COMENIUS, 1978, p. 184-185). Era comum a preocupação de ambos os pensadores, aos quais nos referimos, por uma educação que fosse séria, mas ao mesmo tempo prazerosa, que possibilitasse ao educando uma aprendizagem útil respaldada na realidade concreta da vida.

bastante para se alcançar a maturidade que lhe era exigida⁵⁹. Segundo Jardimino, Lutero se antecipa ao seu tempo e compreende a concepção de infância ligada à educação e chega a ressaltar “o prazer na arte de brincar, pular e dançar” (JARDILINO, 2009, p. 58).

Conforme Altmann, o lúdico na proposta pedagógica de Lutero⁶⁰ surge como uma forma concreta e alternativa à educação punitiva e repressiva da escola medieval. Ao advogar em favor de uma educação lúdica, estaria o Reformador favorecendo a **criatividade** e a **espontaneidade** das crianças, além de ressignificar a imagem desgastada da própria escola, vista como o lugar da pressão psicológica, devido ao modo como as crianças eram castigadas.

Para Defreyn, a tese de Sander-Gaiser compreende Lutero como um grande defensor de um método lúdico no ato de aprender, todavia, explica que a gênese e inspiração desse encanto pela ludicidade não advém somente dos autores humanistas ou clássicos (Platão, Quintiliano ou Erasmo). O Reformador igualmente teria como fonte inspiradora as Sagradas Escrituras (Primeiro e Segundo Testamentos) para introduzir o lúdico na educação. Pressupondo uma diferenciação entre *educação* e *aprender*, a tese de Sander-Gaiser identifica quanto à educação na concepção luterana uma ação que corrobora para o humano se adaptar ao seu lugar na sociedade.

Ao que tange à terminologia *aprender*, Lutero tinha uma outra compreensão. Primeiramente, o cristão é concebido como um ser em permanente aprendizagem e durante toda a sua vida está sempre a aprender, tendo em vista que é por meio do aprender que a palavra de Deus penetra coração e razão.

O ponto de partida para a compreensão luterana sobre o aprender é a alegria. Ora, se o aprender encontra razão no *logos* divino, pertencendo assim “ao reino do evangelho” e, portanto, não podendo ser fundado, como era comum na Idade Média, no “medo”, somente na alegria é que se pode alcançar a aprendizagem (DEFREYN, 2005). Embora tenha bebido nas fontes humanistas, Lutero abaliza sua compreensão lúdica “numa tradição didática judaica presente no Antigo Testamento, que valorizava o método lúdico” (*Idem*, p. 66). Tradição esta, tão viva que teria até mesmo influenciado, de acordo com Lutero, a cultura grega. Entretanto,

⁵⁹ Para melhor aprofundar essa compreensão, recomendamos a leitura do cap. IV – **O lúdico na época de Anchieta** – escrito por Maria Ephigênia de Andrade Cáceres Nogueira na obra intitulada *Jogos e Brancadeiras: tempos, espaços e diversidade* (Pesquisas em Educação) organizado por: KISHIMOTO, T. M. e SANTOS M. W., 2016.

⁶⁰ Em 1996 surge na Alemanha uma pesquisa que se detém exclusivamente à investigação em torno do lúdico no pensamento educacional de Lutero. A tese de doutoramento de Martin Sander-Gaiser, intitulada “*LernenalsSpielbei Luther*” (Aprender brincando segundo Lutero) contribui significativamente para clarear as questões lúdicas e a sua aplicabilidade nos processos ensinantes e aprendentes.

o alicerce da ludicidade não está somente presente no Antigo Testamento, o lúdico efervescido por Lutero tem fundamental embasamento na cristologia do Novo Testamento. O Cristo encarnado, feito homem, tornou-se o pano de fundo teológico melhor explicativo para a incorporação do lúdico nas práticas educativas. Implica dizer, assim como Cristo assumiu a condição de ser humano para poder lhe ensinar sobre a vontade de Deus, da mesma forma, o educador/a precisa se dobrar à condição da criança e não temer a brincadeira junto aos seus educandos/as, na tentativa de consolidar um caminho adequado às necessidades da criança.

Quando Lutero recorre ao lúdico como instrumento pedagógico surge, pois, simultaneamente, uma nova compreensão de prática pedagógica, a qual deixa de lado as normas e regras da escolástica – instrumentalizadas por uma prática rígida e punitiva – para inaugurar um novo tempo na pedagogia. O lúdico na perspectiva de Lutero é visto não só como estratégia atrativa aos jovens, mas como uma escolha metodológica acertada, capaz de desenvolver uma linguagem simples e contextualizada, acessível às camadas mais necessitadas da sociedade.

O educador Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* inicia relatando algumas de suas experiências vivenciadas no tempo que trabalhou pelo SESI (Serviço Social da Indústria). Preocupado com a relação escola-família, Freire, realizou na época uma pesquisa com cerca de mil famílias de alunos/as em várias regiões do estado de Pernambuco, onde o SESI atua com seus centros sociais. Mediante os dados apurados da pesquisa, o educador ficou bastante assustado com os dados enfatizados nos castigos físicos, extremamente violentos, na área urbana do Recife, na Zona da Mata, no agreste e no sertão do estado. Por outro lado, ficou surpreso com o contraste dos dados quando analisou as áreas pesqueiras. Era uma realidade totalmente diferente das outras regiões,

parecia que, nestas áreas, o horizonte marítimo, as lendas sobre a liberdade individual, de que a cultura se acha ‘ensopada’, o confronto dos pescadores em suas precárias jangadas com a força do mar, empreitada para homens livres e altaneiros, as fantasias que dão cor às histórias fantásticas dos pescadores, tudo isso teria que ver com um gosto de liberdade que se opunha ao uso sobretudo dos castigos violentos (FREIRE, 1999, p. 21).

Provavelmente a relação desburocratizada construída entre pescadores e o mar, a natureza e o mundo possibilitasse uma atmosfera mais saudável e longe dos estigmas autoritários, denotados, sobretudo, pelos castigos e atos violentos contra crianças e

adolescentes. A própria prática de pescar lhes ensinava e estabelecia-lhes os limites do seu *quefazer*. Entretanto, de acordo com Freire, os pescadores viviam uma profunda contradição. Se por um lado, sentiam-se livres e arrojados, enfrentando o mar e convivendo e desvelando um pouco dos seus mistérios, por outro, sentiam-se profundamente lesados e explorados, ora pelos intermediários que compravam por migalhas o produto fruto do seu suor, ora por aqueles que lhes financiavam a aquisição dos seus instrumentos de trabalho (Idem, p. 21-22).

Quanto aos castigos que foram constatados nas outras áreas “variavam entre pôr as crianças amarradas em um tronco de árvore, prendê-las durante horas em um quarto, dar-lhes ‘bolos’ com grossas e pesadas palmatórias, pô-las de joelhos sobre caroços de milho...” (Ibidem). Esses castigos eram associados a um modelo de educação autoritário que negava a autonomia e a liberdade dos educandos/as. A proposta de educação freireana vai de encontro a essa prática abusiva e anuladora dos indivíduos. Para tanto é preciso uma educação que invente a *esperança concreta*, que acredite no potencial que cada ser carrega em si e valorize as suas culturas e as suas manifestações (modos de ser e conviver *no* e *com* o mundo).

Contrário a essa prática recorrente dos castigos e da punitividade, Freire propõe uma prática educativa humanizadora, que evidencie o potencial dos/as educandos/as em construção sem represálias, que acredite e aposte na criatividade humana, que fomente uma ação pedagógica de empoderamento dos sujeitos, consolidando a partir das inter-relações, a construção de um mundo mais humano e solidário, no dizer freireano:

É a este processo de mudar, de transformar o mundo natural de que emergimos, de que decorre a criação do mundo da cultura e da história que feito por nós, nos faz e refaz, que venho chamando *escrever* o mundo antes mesmo de dizermos a palavra e muito antes ainda de escrevê-la (FREIRE, 2001, p. 111).

Ao ser humano, são atribuídas as potencialidades de construção e re-construção das culturas, da educação, da história e do mundo como um todo. Esse poder inventivo humano emerge mediante o trabalho pedagógico de humanização com homens e mulheres conscientes de sua posição e comprometimento ético-político frente às demandas sociais.

De acordo com Braga (2012) a compreensão de humanização sob o olhar freireano, parte de três perspectivas: uma *antropológica*, que reconhece a historicidade como produção humana; outra *pedagógica*, que abarca o diálogo como elemento mediador entre sujeitos históricos; e uma terceira *ético-política*, que considera a autonomia como expressão viva e dinâmica do devir humano.

Nessa discussão, nos aproximamos da *humanização* na perspectiva *ético-política*, por compreendermos que essa categoria é a que melhor pode dialogar com a visão luterana tanto do lúdico, quanto de liberdade cristã (*autonomia*). Desta feita, no dizer de Braga,

a humanização, do ponto de vista da dimensão ético-política do pensamento freireano, se organiza na compreensão da autonomia, entendida na dinamicidade da percepção da humanidade dos seres humanos como fazedores de coisas, transformadores, contempladores, falantes, sociais, produtores de saber (2012, p. 43).

Essa composição da dimensão ético-política da humanização, em perspectiva freireana, reverbera-se na prática por meio dos processos de autonomização dos sujeitos, que considera os saberes da experiência, dos gostos e da linguagem dos/as estudantes na relação com os saberes eruditos, mediados pela materialidade humana. Tal prática, comumente, é compreendida como pedagogia da *esperança encarnada*.

A pedagogia da esperança está relacionada com a superação da opressão e a inauguração da liberdade pessoal e coletiva, com a vocação ontológica do ser mais, mas também com a compreensão do corpo consciente. Ora, uma vez que o ser se reconhece como inacabado e histórico, ele torna-se, senão, um ser engajado e comprometido com o seu existir no e com o mundo. O que necessariamente conclama uma atitude ousada de intervenção sociopolítica frente às estruturas ideológicas dominantes e dominadoras que se impõem às sociedades.

Conforme Brandão (2013) a educação desde o início do século XX vem sendo associada à mudança social, o que considera um avanço em relação à concepção de educação anterior a esse período. Pois, a ideia era a de uma educação de conservação, que preservava a tradição de uma cultura intocável. A assimilação de educação e mudança fez com que, intelectuais, filósofos e educadores encabeçassem uma luta por uma educação mais aberta, mais democrática e inclusiva, o que resultou numa ação educativa ideológica⁶¹.

Nessa perspectiva, a luta por uma educação socialmente representada trouxe consigo a capacidade de denunciar a penumbra da realidade que a ideologia dominante realiza, por exemplo, a fazer com que, muitos de nós aceitássemos docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal (FREIRR, 1996a). O discurso da ideologia dominante (neoliberal) nos

⁶¹ Para aprofundar essa discussão sugerimos a leitura do cap. 3 da obra freireana: *Pedagogia da Autonomia*, nela o autor argumenta enfaticamente que não há educação que não seja construída sobre a ideologia do ato de ensinar. Destarte, não há educação neutra, indiferente às realidades contextuais de seus protagonistas.

ameaça de anestesiá-la a mente, de embaraçar a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas e dos acontecimentos e de mutilar física e moralmente os nossos corpos.

O conhecimento na perspectiva freireana é uma construção dialógica que emerge a partir da prévia consciência do ser curioso e criativo, condição inerente ao seu modo de existir e interagir com os outros, mas também da consciência de seu existenciar-se⁶² no e com o mundo. Em outras palavras, o processo gnosiológico compreende uma relação sempre ensinante-aprendente entre mente e corpo, consciência e existência, isto é, uma consciência de mundo e de corpo, portanto, *corpo consciente*.

É nesse processo de conscientização que os sujeitos interagem com a sua realidade, mas não somente com o potencial cognitivo, mas com as marcas, entendidas como *estados inéditos* que se produzem num *corpo afetivo*, mediante as experiências vivenciadas (ROLNIK, 1989). Assim,

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de suas representações – marcas também expressas no corpo – acerca do mundo (FREIRE, 1969, p. 45). O ato de pensar envolve, portanto, o corpo inteiro e não apenas a mente, visto que a condição humana é corporal (PEREIRA; TODARO, 2015, p. 5).

São as leituras de mundo realizadas em grupos, em movimentos sociais, em associações..., por meio de uma *práxis pedagógica*, que materializa e potencializa as ensinagens e aprendizagens com o corpo afetivo. Os traços culturais, os jogos, as brincadeiras, danças, encenações, marchas e lutas diárias e as expressões do *quefazer* em geral, são os elementos que melhor comunicam as intencionalidades político-pedagógicas da interação corpo-consciência.

Segundo Brandão, esse modo de fazer educação dentro dos grupos sociais favorece o rodízio dos saberes acumulados, quando educadores sociais são mestres da sabedoria da vida e os educandos não aprendem na escola, mas fora dela. “Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o **corpo**, com a **consciência**, com o corpo-e-a-consciência” (BRANDÃO, 2013, p. 18).

O ser inacabado, consciente de sua condição inconclusa, vive a boniteza que é mover-se em prol da criação e re-criação de relações humanas mais justas e solidárias. No dizer de Gonçalves,

⁶² Perceber-se e saber-se como sujeito histórico.

O inacabamento, aqui, é entendido também como expressão da vida, mas, no caso humano, vem a ser apreendido, de modo especial, pelo operar da consciência. [...] À medida que vamos ultrapassando os limites das necessidades mais rigidamente programadas e mais imediatas, Freire dirá que o espaço de movimentação deixa de ser o *suporte*. O que é o suporte? É esse território onde o ser vivo vai desenvolver suas aptidões para caçar, para acatar e se defender, *numa dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas*. O suporte, dirá Freire, *veio fazendo-se mundo, e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, transformador, criador de beleza e não 'espaço' vazio a ser enchido de conteúdos*. Nas palavras de Freire, daí em diante, chega o momento em que não dá mais para ***existir sem assumir*** o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política (GONÇALVES, 2008, p. 53). [grifo do autor]

O corpo consciente não é nada mais do que esse ser humano engajado e comprometido com a sua realidade existencial e social. Assumir a condição de existir é mais do que viver no mundo, é, portanto, existir junto ao mundo e permitir que a realidade da mundaneidade, que não é estática, lhe interpele sobre a sua maneira de ler e escrever a sua existência. O lado lúdico da existência humana é, nesse sentido por excelência, o próprio corpo em movimento à consciência.

Assim, em Paulo Freire, o ser humano historicamente imerso ao mundo, apresenta-se como ser de relações e aberto às possibilidades, o que lhe caracteriza como inacabado, em permanente devir. Meneado pela sua curiosidade, como andarilho em busca das realizações de suas utopias, desvela a sua vocação ontológica de ser mais. Ao desenvolver o seu potencial crítico-reflexivo traça estratégias de intervenção e de transformação social, em vista de um projeto sócio-humanitário, justo e ético.

Em Lutero, o lúdico também assume uma intencionalidade sociopolítica, pois, emerge da negação de uma prática educativa tradicional que ofuscava o prazer do educando pelo saber/estudo. A ludicidade em Lutero se aproxima do corpo consciente de Freire quando materializa uma proposta mais humana de educação, pensada a partir da realidade do educando. Pois, segundo a compreensão luterana o lúdico favorece a criatividade e a espontaneidade das crianças, além de fornecer uma nova imagem da escola, enquanto lugar prazeroso e atrativo. Noutro sentido ainda, para Lutero, a educação forma para a vida em sociedade, portanto, esse corpo não apenas apreende conteúdos, mas constrói, a partir deles, as condições favoráveis para ser presença efetiva e afetiva com os outros no mundo.

4. 4 Concepções de Liberdade (Lutero) e Autonomia (Freire)

A fase de transição em que se encontrara a Europa protestante em meados do século XVI foi um dos fatores propulsores da Reforma que não só a Alemanha exigia, mas muitos outros países e continentes. De fato, as influências advindas do contexto sociopolítico alemão impulsionaram as transformações no âmbito religioso e educacional. A dimensão de tais influências pode ser percebida, por exemplo, nas pretensões educacionais calvinistas para as crianças e os jovens de Genebra: “à educação cabia formar o cidadão útil para a sociedade com base nos ensinamentos das Escrituras Sagradas, no domínio das línguas clássicas e nas humanidades (artes e ciências), a fim de que pudesse se tornar o construtor de um novo mundo” (JARDILINO, 2009, p. 28). Assim sendo, começar pela educação básica era fundamental. E, mesmo a referência teórica sendo, em primeira instância, a Sagrada Escritura, formar o sujeito para atuar nos espaços seculares era extremamente necessário.

Lutero entende a educação como um instrumento sério e importante de formação dos futuros cidadãos e dos verdadeiros cristãos. Quando os responsáveis pela educação levam adiante com acuidade esta causa, tanto os cristãos como os não-cristãos saem em vantagem, pois uma juventude bem instruída “é a solução também para nós e para todos” (LUTERO, 2000, p. 12). Essa aposta na criança e na juventude, por si, compreende uma quebra de paradigma do Reformador com a ideia que se tinha em sua época acerca da infância e da juventude. Lutero insiste na formação de crianças e jovens, alegando que quanto mais cedo forem educadas, mais cedo estarão aptas para ajudarem na construção da cidade e na expansão da fé. Defende que só os adultos e os mais velhos podem ensinar às crianças e jovens, reconhecendo que a primeira formação acontece em casa a partir das vivências em família: “o próprio mandamento de Deus anima e exige freqüentemente, por intermédio de Moisés, que os pais ensinem os filhos” (LUTERO, 2000, p. 15) e, ademais, acusa veementemente as autoridades por negligenciarem a educação aos mais jovens.

Na mesma direção caminha Freire quando compreende a educação enquanto instrumento de conscientização dos sujeitos. Naturalmente, precisamos ponderar que Lutero não utiliza em seus escritos a terminologia *conscientização*. Porém, ambos irão conceber a educação como via de formação humana e de intervenção social. No dizer freireano, “inserção esta que, sendo crítica, é compromisso verdadeiro. Compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o seu ser mais deste homem” (FREIRE, 2008, p. 25). Neste sentido, nem Lutero e nem Freire pensa a

educação num âmbito metafísico, distante da realidade concreta. A ação educativa ganha forma e razão de ser no e com o mundo, através dos seus alcances e comprometimentos sociopolíticos, sendo Lutero de alcance sócio-situacional e Freire de abrangência sócio-estrutural.

Outro acento convergente entre o pensamento educacional luterano e a pedagogia freireana que nos auxilia na compreensão teórico-metodológica da *Pro Ludus* é a preocupação de ambos com a democratização da educação, inclusive já apontado anteriormente. Como afirma Altmann, Lutero enfatizou a demanda de que o sistema educativo não se restringisse a uma pequena parcela da população, mas que fosse acessível ao povo mais simples. Nessa perspectiva, incita a importância dos cidadãos financiarem as escolas. “Esses meninos capazes deveriam ser encaminhados ao estudo, especialmente os filhos da gente pobre. Pois as rendas eclesiásticas e os tributos de todas as fundações e conventos foram criados para esse fim” (LUTERO, 2000, p. 79). Sua proposição de que a educação deveria ser para todos, independentemente de gênero⁶³ e classe social formula uma petição generalizada para que todos os pais, patrões e gente pobre, enviem seus filhos e filhas para a escola objetivando sua instrução⁶⁴.

A luta travada por Lutero para assegurar o direito à educação para toda juventude alemã demanda a organização de um sistema escolar que pense e concretize

a criação de um novo currículo, ressaltando conteúdos e tipos de livros; a defesa de método lúdico (opondo-se ao usado no antigo sistema escolar), ainda baseado na oralidade e na memorização e com períodos de estudo diferentes para meninos e meninas, associando atividades domésticas para estas e o aprendizado de um ofício para aqueles; a necessidade de professores bem preparados e com muita experiência; entre outros (BARBOSA, 2011, p. 870).

Perante essa proposição, o Reformador rompe com a tradição de que a Igreja detinha o monopólio do ensino e da formação da época e passa a advogar em causa de uma educação com princípios inovadores. Esse desejo luterano de que houvesse um alargamento da

⁶³ Lutero pensou o acesso à educação tanto para meninos quanto para meninas, inclusive quando se refere à relação entre trabalhos educativos (escolares) e trabalhos civis (profissão). “Mencionava explicitamente homens e mulheres – um passo ousado naquele tempo –, ainda que para as mulheres pensasse especificamente no cargo de professoras para as escolas de meninas. Contudo, já se observou acima que Lutero colocava o ofício de professor, junto com o de pastor, no topo de sua escala de valores” (ALTMANN, 1994, p. 204).

⁶⁴ Apesar de avançar em muitos aspectos educacionais para a sua época, Lutero ainda entende o ensino enquanto transmissão de informação, e, nessa perspectiva, o professor figura como fonte de saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade, isto é, detentor de um “conhecimento poderoso”. O que é razoável e até aceitável, pois, Lutero não tinha a pretensão de ser pedagogo ou se constituísse como autor de uma pedagogia.

educação do povo em geral ficou conhecido quando da sua missão de compilar os catecismos: Menor e Maior⁶⁵, com o escopo de instruir os fiéis das comunidades mais humildes e com pouco acesso aos textos eruditos. De acordo com Defreyne, as orientações de manejo pedagógico e os conselhos práticos de como os pastores e/ou professores careceriam proceder ao ensinar, podiam ser encontrados já nos prefácios dos catecismos.

Desta feita, com relação ao ensino das crianças, Lutero pede ao *instrutor* um esticamento de tempo, contudo que não venha a sobrecarregá-las com o excesso de conhecimentos de uma só vez. Ele chega a recomendar a memorização, porque “não via a memorização como um fim em si mesmo, mas como um nível de assimilação inicial, necessário numa época em que poucos tinham condições de adquirir um livro” (DEFREYN, 2005, p. 50). Seguida dessa fase de assimilação, era incorrida uma explicação sobre os significados dos conteúdos trabalhados.

Essa empatia de Lutero pelo trato pedagógico é procedente de sua experiência enquanto professor universitário e a valorização que atribuía a esta profissão. Assim, soube aproveitar as benesses de uma formação rebuscada para a Igreja e a vida social. No entanto, demonstrava uma sensibilidade pedagógica que lhe permitiu a elaboração de materiais a serem usados pelas pessoas mais simples, a exemplo do Catecismo Menor e os hinos em alemão. Daí se sustenta o seu manifesto em prol de que todos fossem alcançados pela escolarização.

Segundo Lutero, o ofício de ser professor era tão importante quanto o de ser pastor, pois ambos tinham a missão de preparar e formar o cidadão socialmente e espiritualmente. Nesse sentido, destaca:

[...] se pudesse ou tivesse que abandonar o ministério da pregação e outras incumbências, nada mais eu desejaria tanto quanto ser professor ou educador de meninos. Pois sei que ao lado do ministério da pregação, esse ministério é o mais útil, o mais importante e o melhor. Inclusive duvida sobre qual deles é o melhor (LUTERO 2000, p. 39).

O reformador não só destacou a importância do papel do educador, mas também atentou para a formação desse profissional. Pois, percebeu a necessidade de que houvesse pessoas especializadas para educar as crianças, em vez de confiar essa tarefa simplesmente

⁶⁵ Nomenclatura para designar livros doutrinários traduzidos por Lutero para a língua vernácula, com o intuito de facilitar o acesso daqueles/as que tinham pouca instrução. “A condição deplorável e miserável que experimentei ultimamente quando também fui um visitante [das paróquias] me forçou a elaborar este catecismo ou esta doutrina cristã nesta forma breve, singela e simples” - Prefácio do Catecismo Menor, escrito por Lutero (LUTERO, 2017, p. 251).

aos mais velhos que, por vezes, não possuísem devida aptidão e trato para a tarefa pedagógica. Caso contrário, a formação dos jovens aprendizes não atingiria os anseios da nova perspectiva educacional, que seria de formar os jovens contribuir efetivamente na organização social das cidades. Assim, ressalta Jardimino:

[...] Existe a necessidade de formar professores afinados com essa nova perspectiva de formação. Os mestres-escola não deverão mais se conformar em ensinar aos filhos dos pobres a leitura, a escrita e o cálculo, pois isso só já não basta (JARDILINO, 2009, p. 68).

No Brasil, nos meandros do séc. XX, com o intento de corresponder aos novos ultimatoss sociais tanto da indústria como do povo que demandava maior participação no consumo e na política, havia uma movimentação dos educadores que pressionava o Estado para que atendesse à necessidade de criação de um sistema nacional de ensino e da sua expansão às classes populares, que se consolidou, precisamente em 1958, no *Manifesto Mais uma Vez Convocado*, expressão do Movimento em Defesa da Escola Pública. Para corroborar, ocorreu uma grande expansão dos movimentos de Educação Popular, que, por vezes financiados pelo poder público, foram realizados fora do sistema estatal. Podemos concluir que estes movimentos estavam preocupados com a democratização da cultura e da educação e foram criados com objetivos políticos de conscientização do povo, acentuando os problemas da realidade brasileira e com intenção de motivá-lo a uma organização própria para lutar por seus interesses.

A atuação do educador Paulo Freire nos movimentos populares deste período pode ser notada tanto de forma direta como indiretamente. De forma direta, participou da criação do Movimento Popular de Cultura do Recife (MPC) e como diretor do projeto de alfabetização deste movimento; com sua integração ao Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife – atual Universidade Federal de Pernambuco – de onde coordenou pesquisas e projetos de formação de monitores para a alfabetização de adultos com o sistema Paulo Freire; e com a coordenação de campanhas de alfabetização como a de Angicos no Rio Grande do Norte. De forma indireta, ao influenciar outros movimentos que pretendiam articular a alfabetização à conscientização, mediante o seu sistema de alfabetização. “Mesmo mesclado a outros procedimentos e objetivos diferentes, suas ideias inovadoras, dentro da alfabetização de adultos, configuravam-se numa ferramenta destes movimentos na politização das ‘classes

populares’⁶⁶

Neste horizonte compreensivo, Freire caminha em direção à defesa da democratização da educação, no entanto, com um adendo: que esta democratização nasça do ventre do próprio povo. Logo no prefácio da obra freireana *Educação e Mudança*, Moacir Gadotti atenta para o trabalho educativo extramuros escolares: “o educador, o intelectual engajado, cimentado com o oprimido, não pode limitar-se a conscientizar dentro da sala de aula. Deverá aprender a se conscientizar com a massa” (FREIRE, 2008, p. 12). Esse é um prelúdio que explica o passo dado à frente por Freire em relação a Lutero. Enquanto o reformador pensa apenas a democratização escolar enquanto tarefa inerente ao Estado e de conformidade à ordem social estabelecida, teóricos da educação popular apontam que ela não seja fim em si mesmo, mas cujo ponto de referência seja os movimentos populares. Sendo assim, atesta que

esta é a razão pela qual se pode pensar a educação popular como um trabalho coletivo e organizado do próprio povo, a que o educador é chamado a participar para contribuir, com o aporte de seu conhecimento ‘a serviço’ de um trabalho político que atua especificamente no domínio do conhecimento popular (BRANDÃO, 2012, p. 100).

O autor chama-nos atenção para o caráter político e emancipatório que a Educação Popular desperta por meio da atuação dos próprios grupos populares. A intenção é afastar todo e qualquer estigma de uma educação exploratória, periférica e populista, a qual se fundamenta sob os princípios capitalistas visando tão somente os interesses estatais, silenciando a criatividade, espontaneidade e os próprios saberes populares.

Nesta perspectiva, evocamos duas categorias fundantes nos pensamentos luterano e freireano, respectivamente: a liberdade e a autonomia dos sujeitos. Defreyne ao tratar a questão do indivíduo a partir da Reforma Protestante ressalta a importância da atuação de Lutero frente à legitimidade da autonomia do indivíduo. No entanto, a compreensão que se firma concernente à autonomia é a de “valorização da pessoa individual, libertada das restrições impostas pela igreja medieval” (DEFREYN, 2005, p. 140). Desta feita, o conceito de autonomia para Lutero tem dois acentos: 1) a liberdade individual de pensar, mediante o fluxo da graça divina, na livre interpretação da bíblia; 2) libertação do ideário religioso autoritário em termos morais e culturais. Em ambos, destacam-se a tentativa de desvincular-se dos moldes da instituição, idealizados e concretizados na Idade Média; ao mesmo tempo, que

⁶⁶ Citação extraída do artigo *A função social da educação para Paulo Freire (1958-1965)* de autoria: WERRI, A. P. S.; MACHADO, M. C. G. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/.../wkccexY.doc. Acesso: 02/03/2017.

proclama seu estilo de vida diferenciado da instituição católica como única portadora da verdade de fé, de costumes e das leituras de mundo. Para tanto, Lutero propõe e desenvolve sua doutrina do sacerdócio universal dos crentes, requerendo o rompimento do monopólio papal de interpretação da Bíblia. “Não há mestres da Escritura, muito menos infalíveis como se arroga o papa, menos ainda se durante toda a sua vida nada dela aprendem” (LUTERO apud ALTMANN, 1994, p. 104). Ademais, para Lutero a autonomia está estritamente ligada à libertação dos indivíduos em relação aos abusos de poder e de opressão advindas das lideranças religiosas da época. Portanto, um indivíduo autônomo era aquele que conseguisse pensar sem o auxílio do regimento autoritário da Igreja.

O conceito de liberdade em Lutero, comumente, tem uma base bíblica, alicerçada no escrito paulino: “o cristão é livre senhor sobre todas as coisas e não sujeito a ninguém. O cristão é servo a serviço de todas as coisas e sujeito a todos” (LUTERO, 2017, p. 166). A liberdade do cristão foi adquirida pelo Cristo que veio para redimir e libertar toda a humanidade. Ser livre em Cristo, no entanto, implica servir a todos por amor ao seu Senhor. Aqui, não significa uma relação de obrigação, mas de gratuidade e amorosidade. Somente aquele/a que experimentou a libertação em Cristo consegue ser livre servindo aos irmãos.

A liberdade em Lutero tem a ver estritamente com a natureza espiritual dos homens e mulheres. Pensando assim, combatia veementemente toda a hipocrisia do “culto das aparências” que naquela época estava em voga. O que adiantaria ao cristão uma exterioridade piedosa, mas um coração perverso e hipócrita? Ou seja,

de maneira que de nada adianta à alma que o corpo se vista de vestes sagradas, como o fazem os sacerdotes e [demais] religiosos, nem que frequente igrejas ou lugares sagrados, nem que lide com coisas santas, nem que fisicamente ore, jejue, faça peregrinações ou toda sorte de boas obras, que eternamente possam ser realizadas no corpo e por meio dele. Deve ser algo totalmente diferente o que traz proveito para a alma, para a sua piedade e liberdade. Pois todas essas coisas acima mencionadas, essas obras e maneiras, também podem ser próprias de um homem mau e por ele praticadas, bem como por um impostor e hipócrita; e elas não conseguem transformar o homem, mas apenas geram impostores. Por outro lado, não é prejudicial para a alma se o corpo veste roupas mundanas e comuns, frequenta lugares mundanos, come, bebe, não peregrina, não ora e deixa de fazer obras que os acima mencionados impostores fazem (LUTERO, 2017, p. 167)

Referindo-se à contribuição da Reforma para a criação da personalidade autônoma dos homens e mulheres da Alemanha, Defreyne afirma:

A reforma é parte do grande movimento humanista da renascença; é a sua aplicação à vida religiosa. Humanismo e Reforma coincidem em muitos pontos, posto divirjam em outros. Primeiramente coincidem na acentuação da personalidade autônoma, da individualidade livre ante qualquer coação exterior, seja intelectual, seja religiosa. Depois, ambos os movimentos têm sentido crítico quanto a toda autoridade dogmática (DEFREYN, 2005, p. 141).

Mais adiante em sua obra *A tradição escolar luterana: sobre Lutero, educação e a história das escolas luteranas até a Guerra dos Trinta Anos*, Defreyn pondera essa ideia de uma sólida autonomia dos indivíduos sob a tutela da Reforma. Ao analisar a tese de Gerald Strauss (1978) discorre sobre o pensamento crítico deste autor que caracteriza a educação luterana como um processo de condicionamento ou doutrinação, incorrendo no mesmo equívoco da escola medieval. De acordo com Strauss, o sistema educativo luterano desenvolveu a ideia de obediência à autoridade escolar como um dos seus principais objetivos a serem almejados, dando margens a uma atuação docente repressiva, autoritária e que não fomentava a autonomia do aluno. Assim sendo, o objetivo das escolas luteranas não seria o de despertar as capacidades cognitivas do indivíduo, mas de domesticação, criando “um jovem dócil, modesto e obediente” (DEFREYN, 2005, p. 144).

A tese de Strauss fomenta a discussão e também a divisão entre pesquisadores/as, alguns como James Kittelson, Sebastian Kreiker e Susan Karant-Nunn detêm-se em suas pesquisas as análises sobre as práticas pedagógicas promovidas pelas escolas luteranas do século XVI a partir das críticas formuladas por Strauss. O primeiro contesta as acusações straussianas no referente ao êxito da Reforma e ressalta que, embora no século XVI não se tenha alcançado todos os objetivos acreditados, certamente a ação educativa da Reforma semeou sementes que puderam ser colhidas na segunda metade do século XVII, por meio de movimentos, como foi o caso do Pietismo. Os dois últimos realizaram suas pesquisas visitando escolas do território da Saxônia e acessando os estatutos escolares protestantes do século XVI. Ambos estão de acordo com a tese de Gerald Strauss e acentuam o caráter repressor e controlador das escolas luteranas.

A partir do cenário exposto, é importante destacar que a posição de Strauss quer ser crítica a linhas de pesquisa que desenvolveram posteriormente a ação de Lutero, como a ligada ao Paradigma da Confessionalização. Como ressalta Defreyn, o grande mérito deste tipo de abordagem é corroborar para desmistificar algumas representações equivocadas alimentadas no decorrer da história sobre a relação entre Reforma e educação no século XVI. Por outro lado, tanto Strauss, bem como os autores que contribuem com suas pesquisas,

parece-nos que acabam incorrendo num certo anacronismo ao caracterizarem as escolas luteranas do século XVI como instituições de disciplinamento, doutrinação e controle social. Ainda segundo Defreyn, doutrinação e controle social são categorias analíticas portadoras de um juízo de valor, o qual concomitantemente toma por critério valores modernos legitimados a partir do Iluminismo. Destarte, as conclusões de Strauss e seus companheiros podem enveredar no erro do *presentismo*, prática caracterizada por se valorar épocas passadas a partir de valores do presente histórico (DEFREYN, 2005, p. 160-161).

Doutra parte, a categoria *autonomia* é basilar para o entendimento do legado educacional freireano. No dizer de Machado (2008, p. 56): “A Pedagogia da autonomia (1996) é o lugar onde Paulo Freire escreve e reflete sobre esse conceito, colocando-o como princípio pedagógico para educadores que se dizem progressistas”. Tomando por base os princípios de uma pedagogia da libertação dos oprimidos, Freire, cunha sua obra à luz de profundas reflexões acerca do ato de ensinar para constituir subjetividades inteligentes, capaz de reunir recursos para empoderar os sujeitos, torná-los críticos, inseri-los nos processos de humanização e favorecer as condições para se efetivar o inédito viável.

Ao problematizar o próprio conceito de autonomia, o educador brasileiro chama-nos atenção para que o processo educativo se configure como instrumento de libertação exitoso, mediante a tomada de postura epistemológica, estabelecida na relação dialética entre a teoria e a prática. Esse diálogo acertado entre aquilo que se escreve e ler com aquilo que se faz, tem ressonâncias diretas nos processos aprendentes e ensinantes, sobretudo quando “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e prática, ativismo” (FREIRE, 1996a, p. 24).

Para Freire, a pedagogia da autonomia só pode se efetivar na medida em que sua proposta esteja alicerçada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando/a (Freire, 1996a). Na concepção freireana, autonomia não significa ato intimista ou desconectado das realidades sociais. Em conformidade com Zatti (2007, p. 53),

a temática da autonomia que ganhou centralidade nos pensadores e na educação moderna, ganha em Paulo Freire um sentido sócio-político-pedagógico: autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. E conquistar a própria autonomia implica, para Freire, em libertação das estruturas opressoras.

Nesse sentido, autonomia é sinônimo de libertação de um estado de opressão histórico e social de sujeitos, povos ou nações. E, numa perspectiva educacional progressista-

libertadora, os processos de libertação são gestados mediante as realidades opressoras que impedem as manifestações criativas e inventivas de homens e mulheres em meio à formação consciente de sua historicidade. Autonomia é exercício do pensar e agir mediante critérios elucidados individual e coletivamente que produza liberdade no agir, nas diversas formas de intervenção, desatrelando-se dos consensos midiáticos, das tutelas dos competentes e dos argumentos de autoridades.

Em outras palavras, autonomia freireana significa traçar e desenvolver estratégias de encorajamento, de emancipação, de discordância fundamentada rumo à construção do pensamento independente ancorado aos valores humanizadores e libertadores. É um processo contínuo de ampliação das competências comunicativa e interacional a partir das moções libertadoras que mobilizam, iluminam e encaminham as práticas de transformação e justiça social.

A autonomia entendida por Freire é, pois, uma construção cultural e dialógica. Tal construção parte da compreensão do pessoal e do coletivo, visando ainda o entendimento *omniabrangente*. A ideia de autonomia em Freire não deixa de estar associada à luta de classes, pois, é a divisão de classes que estrutura o dualismo: opressor *versus* oprimido. No entanto, a proposta de superação e de autonomia cunhada por Freire em torno da condição de oprimido não significa mudança de lado, mas conscientização de ambos os lados para que em conjunto aconteça uma prática educativa libertadora e transformadora.

Pensar autonomia a partir de Freire significa falar de um comprometimento ético-político, epistemológico e de reconhecimento das subjetividades sociais. Portanto, o pensamento freireano acerca da autonomia assume um caráter político-geracional, que possibilita ao sujeito não somente uma mudança social, mas gerencia um estado de conscientização e de atuação política frente às ameaças das liberdades individuais e coletivas.

Autonomia para Freire é construção cultural e dialógica porque invoca a relação do sujeito com os outros e destes com o conhecimento. Assim, neste processo o ato de ensinar, advoga Freire, é primordial. E para ele, “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996a, p. 25). Ou seja, “(...) Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido” (FREIRE, 1996a, p. 134-135). O ato de ensinar diz respeito a um processo que se efetiva a partir do envolvimento do sujeito com o objeto do conhecimento, na tentativa de atender sua curiosidade epistemológica. Conforme Luiz Etevaldo da Silva sem gosto pelo aprender o

ensinar se torna inócuo. “É uma relação dinâmica entre o que ensina e o que aprende e ao mesmo tempo quem ensina aprende na relação dialógica” (SILVA, 2009, p. 105).

Essa aproximação do conhecimento sistematizado com a realidade concreta, na qual está inserido o ser humano, materializa a possibilidade de cada indivíduo assumir-se na sua autonomia como *ser mais*. Sabendo-se que só podemos ser melhor se formos mais e vice e versa, isto é, incorporando a compreensão de sujeitos protagonistas. No dizer de Alexandre Magno Silva: “enquanto grupo, que com suas diversas características, culturais, jeitos, ‘trelas’, traquinices, maluquices, teimosia, peraltices, etc, vão moldando o cotidiano e criando formas novas de interpretar o mundo e de se impor nele.” (SILVA, 2006, p. 3).

Dizendo doutro modo, essa pedagogia da autonomia tem como ponto de partida e chegada a compreensão e problematização do ser humano como ser de relação e de possibilidades, por conseguinte, sempre aberto às novas aprendizagens, às experiências e ambiências sociais diversas, donde se dão os processos aprendentes e ensinantes pautados nas relações dialógicas, e tecidas com vistas à emancipação de todas as formas de opressão e desumanização do humano.

Liberdade e autonomia em Lutero e Freire, respectivamente, acentuam a possibilidade do homem e da mulher construir a sua humanidade patenteada por uma consciência liberta. Em Lutero, perceber-se a empreitada para que o cristão não se prenda às armaduras das autoridades eclesiásticas, mas que construa com coerência e autodeterminação a sua própria relação com Deus, por meio da tradição bíblica. Em Freire, fica evidente, a busca pelo *ser mais* dos sujeitos, por meio das releituras de mundo, do olhar crítico-reflexivo sobre o seu contexto histórico e a superação da condição de oprimido.

Assim sendo, tanto a libertação pretendida por Lutero quanto a autonomia encabeçada por Freire, apesar das diferenças espaço-temporais, compreendem processos de tomada de decisões, em que as consciências atuam de modo livres, possibilitando aos sujeitos condições favoráveis de vida nova.

4. 5 Práxis Pedagógica

A materialização das relações dialógicas aprendentes e ensinantes, evidenciadas tanto nos processos de humanização e autonomia bem como no de ludicidade e corpo consciente nessa pesquisa são compreendidas, por meio da noção de uma *práxis pedagógica*.

Desde o *método da maiêutica* de Sócrates passando pela *Didática Magna* de Comênius e adentrando às discussões da atualidade, pode-se inferir que a Pedagogia construiu opulento acervo de teorias, práticas, pensamentos e ideias sobre os modos de pensar, sistematizar e constituir a educação em diferentes sociedades. Todo esse conjunto de experiências evidenciadas na tradição, naturalmente, não foi suficiente para construir um procedimento ideal para a educabilidade humana. Entretanto, ainda hoje, são experiências consideradas relevantes quando se refere à sistematização das práticas pedagógicas.

Segundo Franco (2012) as práticas pedagógicas são aquelas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma comunidade social específica. São práticas que se firmam a partir de interesses, negociações e deliberações junto a um grupo. Mas também, podem constituírem práticas impositivas, quando estas não levam em conta os anseios do grupo, se impõem sem negociações, sem adesões.

Dentre as práticas utilizadas com o propósito da educabilidade humana, encontra-se uma prática que se detém a pensar e sistematizar o ofício do professor: a *prática docente*. Conforme Roldão (2007), numa abordagem pedagógica tradicional, a prática docente refere-se ao fazer do professor, isto é, ao trabalho que é peculiar à atividade da profissão docente. Deste modo, configura-se como atividade inerente à docência a tarefa de ensinar, de transmitir conhecimentos. Ensino, aqui, trata-se da habilidade de fazer aprender alguma coisa a alguém.

Mas como é possível pensar no ensino sem pensar na aprendizagem? Ora, se ensinar é fazer aprender algo a alguém, o ensino se materializa enquanto ação relacional por meio da conexão dialógica com a aprendizagem. Não há como entender o ensino dissociado das condições de aprendizagem. Logo, para a compreensão pedagógica progressista, a prática docente não se trata de uma atividade específica do professor enquanto transmissor de conhecimentos, mas mediador dos processos de ensinagens e aprendizagens, estando ele em permanente diálogo com os seus discentes para juntos construírem uma prática significativa, humanizadora e emancipatória.

Sobre essa relação dialógica que se estabelece entre o ensinante e o aprendente, ressaltamos a compreensão freireana:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo.

Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém (FREIRE, 1996a, p. 25).

No dizer de Freire, as relações de ensinagens e aprendizagens se dão em via de mão dupla e demandam a reinvenção do ato de ensinar, simultaneamente, dos possíveis redirecionamentos da prática docente mediante o contato com as novas leituras e perspectivas, com as aprendizagens da experiência profissional, também com os contextos socioculturais e as histórias de vida dos/as educandos/as.

Segundo Melo (2014) a prática docente que comporta e se baseia numa ação subjetiva, também se realiza no coletivo, por meio da socialização entre os docentes, entre docentes e discentes, e entre docentes e instituições nas quais se inserem. Então, a prática docente é construída a partir de duas vertentes: uma subjetiva e outra coletiva, em que conhecimento e vida se entrecruzam.

No âmbito das discussões pedagógicas, a prática docente não está isolada, mas se insere num campo mais vasto das práticas. É comum associarmos prática docente a prática pedagógica e vice e versa. Ainda de acordo com Melo (2014) na compreensão de vários teóricos da área da educação, a prática docente e a prática pedagógica se mostram carregadas de sentidos que parecem sinônimos. Assim, percebe-se que ambas as práticas são vinculadas à ação do professor. Contudo, não há uma hegemonia de pensamentos e com Franco (2012) é possível entender que nem toda prática docente é prática pedagógica. A prática pode ser docente sem ser pedagógica quando o professor não tem consciência do significado da sua própria ação, não promove o diálogo com a realidade do seu aluno, não insiste na sua aprendizagem, não demonstra interesse em acompanhar o seu desenvolvimento, enfim, não promove reflexão e nem emancipação dos sujeitos.

Neste sentido, a prática pedagógica “é prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (FRANCO, 2012, p. 160). Portanto, as práticas pedagógicas são aquelas com objetivos definidos, em plena articulação com a prática docente numa perspectiva progressista, de diálogo entre os sujeitos, aprendizagens mútuas, fazendo da sala de aula um espaço de ressonância e reverberação das mediações entre conhecimento e vida.

Então, qual seria a distinção de prática pedagógica para prática educativa? A educação se dá em várias ambiências, não somente no espaço escolar. Desta maneira, o potencial educacional de uma sociedade pode ou não ser influência educativa, a depender de como tais ações e práticas se organizam com os projetos sociais de formação, de humanização dos

sujeitos (FRANCO, 2012). A prática educativa atua de modo mais amplo que a prática pedagógica, pois, a primeira se articula a compreensão de Educação, que não se limita a construção escolar, mas em diversos espaços, como nas organizações religiosas, movimentos sociais, associações de moradores, isto é, se dá na vivência em sociedade. Por outro lado, a compreensão de prática pedagógica está atrelada ao conceito de Pedagogia, tomada como ciência da Educação “e que como ciência se refere ao estudo sistemático dos objetivos e função social dos projetos educativos construídos pelas instituições responsáveis em educar formalmente os indivíduos” (MELO, 2014, p. 46).

Nesta pesquisa, nos filiamos ao conceito de *práxis* pedagógica defendida por Souza (2006) quando aponta para a ação coletiva e intencional dos protagonistas da *práxis*⁶⁷. No entendimento deste autor, a *práxis* pedagógica abarca uma ação institucional coletivizada e organizada que não se limita a compreender e inferir sobre as ações do/a professor/a em sala de aula. Mas, compreende as práticas gestadas articuladamente pelos docentes, discentes, gestão, direção e a epistemológica. Ela agrupa, reúne o conjunto dessas práticas assumidas intencionalmente com o intento de garantir os objetivos de uma educação humanizadora, sugeridos pela instituição formadora.

Em consonância com Freire, a *práxis* é a reflexão e ação humana acerca do mundo para transformá-lo. Ou seja,

Sem ela é impossível superar a contradição opressor-oprimido. Esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora. Inserção crítica implica ver a realidade tal como ela é, objetivamente, e, simultaneamente, atuar sobre ela. Inserção crítica e ação são a mesma coisa. Inseparáveis (FREIRE, 1975, p. 40).

As transformações sociais acontecem quando aqueles que são oprimidos incorporam a capacidade de refletir os acontecidos e atuar sobre eles de forma consciente, concreta. Somente por meio de uma ação-reflexão-ação torna-se possível uma ação social, de natureza pedagógica que possibilite uma ação em conjunto em prol da efetivação da humanização e emancipação dos sujeitos.

Assim sendo, Souza (2006, p. 11) define a *práxis* pedagógica como resultante de “interconexões das práticas de diversos sujeitos que constituem as instituições formadoras”,

⁶⁷ “[...] o termo *práxis* vem sendo utilizado pelo materialismo histórico com uma conotação carregada de um sentido mais amplo que não coloca em campos opostos a teoria e a prática” (MELO, 2014, p. 43).

almejando a construção de saberes para a formação dos sujeitos. Propõe uma ação social de natureza pedagógica de todos os sujeitos da instituição formadora, ação esta, permeada pela afetividade, na construção de saberes ou de conteúdos pedagógicos que garanta condições subjetivas, e algumas objetivas ao *crescimento humano* de todos os seus sujeitos.

Segundo Souza, *práxis* pedagógica refere-se a uma ação coletiva e sistematizada de todos os agentes sociais dos processos aprendentes e ensinantes, e não se reduz às ações do/a educador/a. Isto é,

a**Práxis Pedagógica** são processos educativos em realização historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos em construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica (SOUZA, 2006, p. 34) [grifo do autor].

Nesse sentido, a *práxis* pedagógica é pensada e articulada enquanto ação coletivizada, almejando a efetivação de uma educação explicitamente assumida pelos sujeitos que compreendem a instituição formadora, sejam educadores/as, educandos/as, coordenadores/as, equipe gestora, etc. Ainda de acordo com Souza, o sentido de *práxis* pedagógica incorpora “uma teoria social, nomeadamente uma teoria da ação coletiva, para compreendê-la e realizá-la na medida em que é constitutiva da própria sociedade, assim como o são a *práxis* econômica e a *práxis* política, entre outras” (SOUZA, 2006, p. 38).

Destarte, encarada como ação social coletiva, a noção de *práxis* pedagógica ensaia a concepção de uma educação capaz de formar homens e mulheres engajados/as na luta por emancipação social, por libertação da condição de opressão e pela construção de uma sociedade justa, para que todos/as vivam dignamente no contexto da diversidade cultural em que estamos inseridos, compreendendo a complexidade que perfila esta sociedade, enquanto lugar de embates, acordos, desacordos, avanços e retrocessos.

4. 6 Aproximações dialógicas e complementaridades

Diante dos elementos explanados, ao que se compreende sobre liberdade/autonomia tanto em Lutero como em Freire, concluímos que há: **aproximações dialógicas e complementaridade**. Aproximações porque ambos abarcam os conceitos de liberdade e autonomia enquanto ascendência do indivíduo, isto é, superação de uma condição de

opressividade, na qual se encontra o indivíduo. Complementaridade no quesito que para Lutero o indivíduo livre/autônomo é aquele que não se deixa aprisionar pelo condicionamento dogmático, a liberdade cristã parte de uma aderência interna (autodeterminação) do indivíduo em direção à vontade divina, aqui se justifica a livre interpretação das Sagradas Escrituras, enquanto instrumento de efetivação do potencial humano, pois, todos/as temos o livre acesso a Deus, mediante a compreensão do sacerdócio comum dos fiéis. Ademais, a superação do próprio sistema medieval burocrático e institucional notado quando o Reformador evidencia a valorização da ampliação das estruturas, modos de participação e do livre pensamento de caráter individual (doutrina da justificação pela fé e a compreensão do sacerdócio universal dos fiéis).

Para Freire, a autonomia é também um ato de superação dos dogmas, principalmente no que tange à compreensão de verdade absoluta na ciência positiva, mas é também o exercício permanente da criticidade, que valoriza a espontaneidade, criatividade e a organização social, a ponto dos sujeitos sociais questionarem e transformarem a ordem sociopolítica vigente. Autonomia no sentido de empoderamento e de consideração do potencial humano, antes visto e entendido como mero aprendiz, agora deixa de ser objeto para ser protagonista da sua aprendizagem, da sua história. Nessa perspectiva, é possível que o/a educador/a aprenda junto ao seu/a educando/a.

E, naturalmente avanços, pois Freire fala do estado emancipatório dos sujeitos a partir de um contexto político-pedagógico. Essa emancipação é materializada numa compreensão de *práxis* pedagógica (ação movida à reflexão e reflexão gerando ação). Desse modo, os sujeitos emancipados tomam consciência dessa autonomia, e em coletividade lutam pela emancipação de outros sujeitos e pela quebra de paradigmas tradicionais opressores.

Outro elemento que nessa relação dialógica fica evidente é o elemento da *humanização*, entendida enquanto perspectiva ético-política, de engajamento consciente dos sujeitos (Freire) e enquanto perspectiva ético-religiosa, de engajamento com a vivência da Palavra (Lutero). A humanização em Freire tem a ver com o processo de transitividade da consciência, quando o sujeito deixa para trás a consciência ingênua e ressurge por meio de uma consciência crítico-reflexiva, possibilitadora de diálogo com a realidade humana e histórico-social. A humanização em Lutero ganha forma quando o indivíduo encarna o Evangelho enquanto proposta de vida nova, de libertação, mas de encontro consigo mesmo e com irmãos (fraternidade). Desta feita, o processo de letramento/alfabetização engendrado por

Lutero tem a finalidade de humanização, pois, por meio da educação cristã, homens e mulheres novos/as construirão uma sociedade mais harmoniosa e solidária.

Essa aproximação entre traços da pedagogia de Lutero e da pedagogia de Freire é enfatizada pelo pastor luterano e ex-presidente da Associação Pro Ludus, Davi Haese:

[...] percebo princípios luteranos e a proposta freireana de encarar a educação em vários aspectos comuns, tais como: as primeiras comunidades luteranas construídas no Brasil aconteciam conjuntamente, escola e igreja lado a lado. Presumo que como a prioridade não era apenas desenvolver a religião, mas desenvolver o ser humano em seu desenvolvimento total, a educação de base, de formação crítica e construtiva, a qual defendida também pelo Paulo Freire. A proposta freireana, ‘o desenvolvimento da educação com o povo’, nós luteranos, temos a base da razão, a base do direito natural por Deus a cada pessoa, homens compreendem não só QUE, mas também COMO devem educar. A educação sendo tarefa intrínseca ao ser humano, não só cristãos, nós luteranos/as sabemos educar, mas existe a diversidade, a cultura, os jeitos que precisam ser respeitados e que todos/as podem e devem contribuir⁶⁸.

Tanto a educação luterana quanto a educação freireana compreende o processo formativo enquanto via de humanização dos sujeitos. Quando se fala que a proposta é educar o indivíduo de maneira integral se pensa numa educação que forme para a vida, que desenvolva a criticidade e os posicionamentos éticos para o enfrentamento desses sujeitos em meio às suas realidades sociais. Sendo assim, essa educação não pode se dar desapegada do contexto sociopolítico em que se encontram os educandos/as, mas é atrelada a essas realidades do educando/a que a educação ganha força enquanto ação social de transformação humana.

A universalidade da educação é mais um ponto convergente entre as pedagogias de Lutero e a de Freire. Propor e lutar por uma educação universal, pública e obrigatória são princípios defendidos por ambos os pensadores. É possível perceber como preocupação tanto de Lutero como de Freire a construção de uma educação popular, voltada às populações empobrecidas, privadas do direito ao saber e ao conhecer. Nesse sentido, tanto a perspectiva de educação luterana bem como freireana compreende a aproximação entre indivíduo e sociedade/mundo. Ademais, uma educação para todos/as, em que meninos e meninas possam usufruir dos mesmos direitos, embora com funções e destinos distintos na educação luterana.

A *práxis* pedagógica observada mediante as concepções de educação em Lutero e em Freire assume intencionalidades formativas com acentos diferentes e aproximativos. Quanto

⁶⁸ Entrevista concedida pelo pastor Davi Haese para fins dessa pesquisa, no dia 19 de dezembro de 2017.

aLutero, este não atentou, naturalmente, para a compreensão de uma formação em conjunto, mas inovou quando em seu método educativo considerou a brincadeira enquanto atividade pedagógica, levando em conta a espontaneidade e os contextos culturais dos educandos/as, fazendo do estudo um momento prazeroso, significativo e de utilidade para vida, objetivando, inclusive, a formação dos novos agentes da sociedade; Com relação a Freire, percebemos a compreensão, propriamente dita, de *práxis* enquanto ação-reflexão-ação, uma prática pedagógica coligada a uma ação social coletivizada e consciente, propulsora de humanização e emancipação. Assim, enquanto Lutero articula uma ação pedagógica voltada para o funcional/situacional, Freire propõe uma ação pedagógica direcionada a transformar as estruturas sociais, de modo particular, aquelas de natureza opressora.

A trama dialético-hermenêutica contendo os principais aspectos do pensamento educacional de Lutero e os princípios fundantes da pedagogia de Freire, entendidos como bases teórico-metodológicas para a compreensão de *práxis* pedagógica da Pro Ludus, ensaiada neste capítulo, possibilitou-nos uma melhor e mais acurada interpretação da Associação Luterana de Gravatá enquanto instrumento de humanização e emancipação dos/as seus/as atores e atrizes sociais.

Portanto, as questões abordadas, a partir do acesso às literaturas: luterana e freireana, de um modo geral, aguçam a nossa curiosidade epistêmica em torno da compreensão dos sentidos presentes na *práxis* pedagógica da Pro Ludus. Em síntese, os recortes apresentados no decorrer desse caminho dialético-hermenêutico nos aproximaram e nos forneceram uma parte significativa das bases interpretativas necessárias para a compreensão da *práxis* pedagógica da Associação Luterana de Gravatá.

5 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

Abordar o itinerário metodológico desenhado para atender nossa inquietação epistêmica acerca do possível diálogo entre as pedagogias de Lutero e de Freire evidenciado na práxis da Pro Ludus é o objetivo deste capítulo, que se filia à ideia de ser a pesquisa uma ação social, direcionada para a produção científica mediante a ação criativa e rigorosa. Trataremos, portanto, as abordagens eleitas, as técnicas e os procedimentos adotados tanto na coleta como na organização e na análise dos dados coletados e interpretados.

A partir da observação dos encontros e interpretação das vivências socioeducativas, – envolvendo os sujeitos da pesquisa, o contexto sociocultural e a dimensão do conhecimento – é possível dá forma à compreensão de ciência enquanto “organização do conhecimento que comporta pressupostos epistemológicos, mapas e critérios metodológicos que reúnem aspectos objetivos e subjetivos, individuais e coletivos, locais e globais, cultura e cotidianidade...” (SILVA, 2011, p. 143), o que nos possibilita uma intersecção entre o popular e o científico, entre o teórico e o prático.

É, pois, esta concepção de ciência que melhor engloba a realidade da prática pedagógica construída pelos protagonistas da Pro Ludus e nos amplia o olhar sobre os processos ensinantes e aprendentes gestados no cotidiano. São as teorias construídas a partir de eixos culturais e as focadas no eixo da justiça social que melhor correspondem às expectativas dessa pesquisa, concedendo aos sujeitos envolvidos ampla evidência no que tange às suas ensinagens e aprendizagens em espaços não escolares.

Sabendo-se que a pesquisa no âmbito educacional, instaura-se em meio ao campo de tensões, disputas e ressignificações⁶⁹ em torno do conhecimento enquanto estratégia metodológica para se fazer e se pretender como ciência “vamos então percorrendo aqueles caminhos que nos parecem, segundo critérios, mais seguros para construir uma compreensão aproximada dos homens, da natureza, das relações humanas, etc” (GATTI, 2007, p. 10).

Aqui, atentamos para duas categorias interpretativas do fazer ciência em educação: 1) a pesquisa em educação percorre caminhos que possibilitam certa segurança ao pesquisador, o que não quer dizer que ele terá sempre um caminho incerto, sem critérios e sem intencionalidades, entretanto, não poderá mais contar com os imperativos categóricos e

⁶⁹ Sobretudo aquelas teorias pensadas e articuladas pelos movimentos sociais. Lage, valendo-se de Touraine (1985), afirma que o pensamento erigido nos movimentos sociais retrata uma teoria dos conflitos. Várias abordagens teóricas e analíticas acerca dos movimentos sociais exprimem modelos culturais reflexos de uma época ou de distintas épocas que ultrapassam meras reivindicações de um grupo ou de uma classe para contrapor-se a um tipo de poder estabelecido (LAGE, 2013, p. 18-22).

lógicos do cartesianismo; 2) inaugura-se a ideia de *compreensão aproximada*, isto é, quando se fala de realidade humana não se consegue obter uma compreensão absoluta e totalitária de uma dada realidade humana que não se enquadra numa linearidade lógica e estática da vida, mas dinâmica e pluridimensional, complexa e dialógica.

5. 1 A pesquisa qualitativa: um modo de entender-dizer o mundo, os sujeitos e suas relações

A pesquisa em educação nos moldes contemporâneos tende a revestir-se de algumas características possibilitadoras de uma nova compreensão sobre as realidades, afastando-se dos dogmas, das verdades reveladas e absolutas e aproximando-se das relatividades consistentes e plausíveis. No dizer de Bernadete Gatti (2007, p. 12): “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Desta feita, jamais o conhecimento a ser gestado nessa perspectiva pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental, na qual todos os fatores da situação podem ser manipulados.

Autores como Kincheloe e McLaren (2008) e ainda Melucci (2005) ressaltam que a pesquisa qualitativa tem se transformado para dar conta das novas tramas da realidade, reconhecendo o contexto globalizado, as corroborações teóricas que vêm sendo dilatadas para melhor corresponder às exigências da realidade e do conhecimento. Mas também para poder corresponder com eficiência às novas identidades assumidas por pesquisadores/as e pesquisados/as e as inter-relações estabelecidas entre ambos os pólos (GUIMARÃES, 2015).

Destarte, adotamos a pesquisa qualitativa na perspectiva de Bernadete Gatti que entende esse modo de fazer pesquisa como “ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (2010, p. 43). Em outras palavras, investigação como algo dinâmico e com sua rigorosidade esquia-se da busca por verdades prontas e absolutas, porém, sem comprometer sua tarefa quando de compreender uma dada realidade, a simbologia e a conotação que a constituem, influenciadores e influenciados por sujeitos, atores sociais que a compõem de maneira dialógica e omnilateral.

5. 2 PRO LUDUS: espaço empírico da pesquisa

Somado esses fundamentos compreensivos da pesquisa em educação, posicionamos o campo empírico da nossa investigação, situado num bairro periférico na cidade de Gravatá⁷⁰ no agreste de Pernambuco. Pesquisa esta, que versa a compreensão de um possível diálogo entre as pedagogias luterana e freireana a partir das práticas socioeducativas tecidas pela Pro Ludus.

Fotografia 1 - Frente da Pro Ludus



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

A Associação Luterana Pró Desenvolvimento e Universalização de Direitos Humanos (PRO LUDUS – O CAMINHO) é a organização sucessora de todas as atividades anteriormente fomentadas pelo projeto *O Caminho* criado em 1996. Fundada em janeiro de 2005, a Pro Ludus objetiva desenvolver atividades prioritárias no atendimento às crianças e adolescentes, ações de fortalecimento das organizações e iniciativas sociais dos bairros: Novo, Cruzeiro e Riacho do Mel. Atualmente as atividades são desenvolvidas pela equipe de

⁷⁰ Localizada na Mesorregião do Agreste Central e Microrregião do Vale do Ipojuca, Gravatá está distante 87 km da capital pernambucana e tem pouco mais de 506 km². Ocupa 0,8% do estado de Pernambuco e tem como ponto referencial, as coordenadas 8° 12' 16" de latitude sul e 35° 35' 10" de longitude oeste de Greenwich. O acesso à cidade, tendo como partida Recife, e se dá pela BR-232 - Rodovia Luiz Gonzaga. Impulsionada pela aptidão turística, voltada para o lazer (habitações de segunda-residência, hotéis fazenda, chácaras), o município de Gravatá vive desde o início da década passada o momento de maior aquecimento do seu mercado imobiliário, fato antes perceptível nas épocas de alta estação para o turismo local, de junho a agosto, ocorrendo com uma frequência de tempo mais curta, como destaca o fragmento do trabalho de Viana Rodrigues (2007, p.78): “Nos finais de semana o município chega a receber por volta de 50.000 pessoas entre moradores de segunda-residência e turista de final de semana que se hospedam em casa de amigos, ou na rede hoteleira local” (QUINTAS NETO, 2017, p. 161).

trabalho composta por: seis educadores, um coordenador, um voluntário na capoeira e mães voluntárias na cozinha e limpeza do prédio, no entanto a entidade é administrada por uma diretoria formada por 12 sócios. Sua gestão tem acontecido de forma participativa entre equipe de trabalho, diretoria e beneficiários.

Fotografia2 - Ir. Gerda com educados/as do Projeto "O Caminho"



Fonte: Arquivo da Pro Ludus, 2017

Como citado acima, a gênese da Pro Ludus foi o projeto social *O Caminho* idealizado pela Irmã Gerda Dolores Nied (situada no centro da foto, tendo em seu colo uma das primeiras crianças assistidas pelo projeto), iniciado oficialmente em 26 de maio de 1996, dia em que Gerda se instala definitivamente em Gravatá. A história nos conta que a irmã não foi enviada para o novo campo de missão pela Casa Matriz de Diaconisas⁷¹, e sim, baseada em pesquisas e orando para que Deus a guiasse, então, acabou achando o lugar em que aplicaria sua experiência de vida e seus dons (NIED; MERZ, 2012). Gerda sempre gostou de trabalhar com realidades exigentes e com pessoas desprivilegiadas socialmente e economicamente. Antes de sua estada no agreste pernambucano, à irmã atuava em Balsas – MA, onde realizou um trabalho de base, na perspectiva de Igreja e Libertação, junto com famílias pobres de bens e de perspectivas de futuro, em meio a essa realidade semeou alegria e esperança. Nos dias

⁷¹Construída no bairro Morro do Espelho, em São Leopoldo, RS, a Casa Matriz de Diaconisas é a sede da Irmandade Evangélica Luterana. A instituição foi fundada em 1939, quando havia grande carência de profissionais de saúde e educação infantil no Brasil. As Diaconisas, ou Irmãs como também eram chamadas desde o início, sabiam-se vocacionadas por Deus para buscar uma formação, a fim de engajar-se nestas duas áreas profissionais. Hoje, a formação das Irmãs é mais diversificada e acontece fora da Casa Matriz de Diaconisas. Mas a instituição continua sendo um importante centro de comunhão e convivência das Irmãs. Seu vínculo confessional é com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB (Dados disponíveis em: <http://www.diaconisas.com.br/2015/casa-matriz-de-diaconisas-3/>. Acesso em: 25/03/2018).

atuais, continua a luta e a missão em Balneário Piçarras, no estado de Santa Catarina, atuando na Associação *Caminhar Juntos*, idealizada pela própria Gerda.

Ao iniciar o seu novo trabalho na Comunidade Riacho do Mel em Gravatá-PE, Gerda contou com a ajuda e a prontidão do pastor Élio, o qual respondia pela Comunidade Luterana no Recife. Durante o tempo que passou em Gravatá, a irmã escreveu várias cartas para amigos/as na Áustria, eles foram os primeiros colaboradores da obra. Em um de seus escritos, Gerda, relata:

[...] começamos com a construção (casa comunitária do projeto), mesmo não tendo os recursos necessários. Fizemos alguns empréstimos, naturalmente com o compromisso de devolvê-los no menor prazo possível. Mas graças à doação de vocês e outra do Grupo de Mulheres para a Diáspora, conseguimos honrar os nossos compromissos (NIED; MERZ, 2012, p. 160).

A necessidade de construir uma casa comunitária devia-se à grande quantidade de famílias que participavam dos encontros semanais promovidos por Gerda, algumas pessoas aproveitavam a ocasião para pedir-lhe apoio, seja de alimentação, remédio ou até mesmo conforto espiritual. Desde o início, o trabalho já era direcionado às crianças: “hoje já vieram participar 38 crianças” (Idem, p. 163). Havendo essa participação maciça de crianças da comunidade, Gerda percebia a necessidade de amarrar uma proposta de cunho mais educativo. No entanto, algumas pessoas adultas haviam manifestado o desejo de aprenderem a ler e escrever, sugerindo à irmã que formasse um grupo de adultos que desejasse ser alfabetizado.

Entretanto, não seria apenas interessante pensar o processo de alfabetização desarticulado das demandas engendradas pela própria vida em comunidade, como nos diz Brandão: “não se pode pensar a Educação de Adultos em termos de escolaridade, mas em termos de dinamização das comunidades e integração de todas as atividades com abertura para as mudanças necessárias de um país em desenvolvimento” (2012, p. 71). Nessa perspectiva, Gerda inicia concomitantemente ao curso de alfabetização, uma espécie de curso preparatório com um pequeno grupo, objetivando um posterior curso de costura. Na verdade, era um grupo de mulheres que se reunia para conversar e dialogar sobre as suas histórias de vida, estreitar laços e consolidar bandeiras de lutas.

Com a chegada do estagiário Nicolau⁷² a Gravatá, Gerda pôde somar forças, dividir tarefas e ampliar as atividades do projeto. Meses mais tarde, a comunidade luterana ganha três voluntárias da própria comunidade Riacho do Mel, que ajudaram nas atividades educativas do projeto, foram elas: Maria Josefa, Ana das Graças e Risomar. Unidas, sonharam e lutaram por uma vida digna. Na companhia de seus respectivos maridos e filhos, convidaram outras famílias da vizinhança e criaram a Associação “Terra e Pão de Riacho do Mel”. A partir dessa associação realizaram alguns mutirões de mútua ajuda, criaram uma padaria, plantaram árvores e realizaram cursos (NIED; MERZ, 2012).

O trabalho idealizado pela irmã Gerda e efetivado por ela e seus colaboradores, de ano em ano tomava uma proporção cada vez maior. Após a implantação do Projeto O Caminho da Igreja Luterana e a mobilização da comunidade muitos avanços em termos de desenvolvimento urbano puderam ser percebidos ao longo dos cinco primeiros anos.

O diácono recém ordenado Davi Haese chega a Gravatá em 2001, onde permaneceu até o fim de 2017. Davi desenvolveu um trabalho com uma equipe jovem, em sua maioria formada por rapazes e moças da primeira geração da atuação de Gerda. Jovens que em sua formação desenvolveram um potencial surpreendente, deixando de lado a vida das drogas, da rua e/ou ociosidade para dedicar-se ao trabalho de formação e evangelização de outros jovens.

Em janeiro de 2005, o projeto *O Caminho* transformou-se na Associação Luterana Pro Desenvolvimento e Universalização dos Direitos Sociais – PRO LUDUS – O CAMINHO. Desta feita, Gerda partiu para outra missão e o pastor Davi Haese assumiu a coordenação da Associação Pro Ludus, desempenhando um trabalho efetivo no campo das práticas pedagógicas.

A ação da Pro Ludus emerge da necessidade de permanente atuação em meio às realidades sociais do Bairro Riacho do Mel⁷³, por meio de princípios e valores do

⁷² Teólogo e estagiário da Comunidade Luterana do Recife, admirador de Dom Hélder Câmara, tinha vasta experiência em educação popular.

⁷³ O nome do bairro se deve ao desmembramento de uma área de 50 hectares, feito na fazenda cortada pelo riacho. Em 2008, o loteamento se configurou da seguinte maneira: foram destinados à ocupação residencial lotes de 250 m² e para ocupação residencial/comercial, lotes com 1,3 mil m², sendo estes últimos, localizados às margens da PE-87, em processo de pavimentação endossado pelo Governo do Estado, totalizado 866 lotes, todos já vendidos de acordo com dados da empresa responsável pelo empreendimento, divididos em 54 quadras. No que diz respeito à infraestrutura, o bairro se encontra atendido pela rede elétrica e de abastecimento d'água da COMPESA. A iluminação pública ainda é bastante precária, limitando-se às avenidas principais, assim como o asfaltamento das vias, presente somente nas duas principais e bastantes danificadas, devido ao escoamento superficial durante as chuvas. Não há linha de transporte público destinada diretamente ao bairro, mas o acesso por esse meio pode ser feito através de uma linha que liga o centro da cidade ao bairro vizinho ou por uma linha particular que faz o trajeto Mandacarú/Recife, através da PE-87. Outro ponto que merece atenção refere-se à inexistência de uma rede de escoamento do esgoto sanitário no empreendimento, uma situação comum levando em conta dados obtidos no Censo 2010 em relação ao município: dos 22.092 domicílios que possuíam banheiro, 14.213 escoavam seus dejetos pela rede geral de esgoto ou pluvial. Sabendo que parte do esgoto é

cristianismo, desenvolvendo atividades lúdicas com crianças, adolescentes e suas famílias, construindo uma gestão compartilhada, equipe compromissada, envolvimento comunitário e ações de mobilização de recursos, visando à sustentabilidade, sendo reconhecida e valorizada como o “Coração da Comunidade”.

Sua missão é trabalhar para o desenvolvimento social sustentável, a fim de que cada pessoa possa exercer cidadania ativa nos locais onde vive e convive, sendo capaz de transformar sua própria realidade. Tendo como alguns de seus princípios: a construção de uma sociedade digna, a responsabilidade de cada pessoa na transformação social, a valorização integral da pessoa, o estímulo à participação comunitária em políticas públicas e no empoderamento dos mecanismos de controle social e a construção de uma cultura de paz, baseada nos princípios do cristianismo.

A utilização da brincadeira como ação pedagógica, isto é, o lúdico como instrumento metodológico da prática educativa tem sido um dos objetivos específicos desenvolvido pela Pro Ludus, como reza seu estatuto no art. 4º, inciso I: “utilizar o brincar e o brinquedo como instrumento de inclusão social e metodologia não formal da educação”. No inciso II do mesmo art. merece destaque a preocupação da Associação com o desenvolvimento do trabalho social que, diga-se de passagem, perpassa toda a natureza da Pro Ludus. Ao longo desses dezoito anos de existência a Associação tem procurado “promover atividades de natureza social, educacional e cultural, bem como, fomentar estudos e pesquisas para o resgate da memória lúdica da comunidade”. Ainda em seus objetivos, encontra-se o olhar atento sobre “ações de atenção integral, prevenção e acompanhamento” do desenvolvimento infantil, adolescente e juvenil.

Alguns projetos de relevância social merecem destaque, a saber: O Caminho (1996-2004); Hip Hop – Música e dança superando a violência (2004); Formação de recreadores (2004); Desafio Diaconia – Departamento de Diaconia da IECLB, Projeto o Lúdico como Instrumento de Inclusão (2004); Apoio ao Lúdico como Instrumento de Inclusão (2007); Apoio ao Grupo de Teatro do Caminho (2011); O Lúdico como Instrumento de Inclusão II (2011); Intervir para Modificar a Realidade – parte I (2012). Esse trabalho engendrado pela Pro Ludus é forjado por meio de parceria com outras instituições, por exemplo: a Paróquia Evangélica de Confissão Luterana do Recife, IECLB, o Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC, o Grupo de Capoeira N’golo, Brot Für Die Welt (Pão Para o Mundo - Áustria), Fundação Luterana de Diaconia etc.

escoada de forma irregular, o rio recebe uma grande porcentagem dos dejetos produzidos pela cidade, atestando assim a deficiência na infraestrutura do município (QUINTAS NETO, 2017, p. 161-162).

A escolha pela Pro Ludus como campo empírico procura atender aos seguintes critérios: 1) pertencer à Comunidade Luterana; 2) adotar os princípios de Educação Popular segundo a perspectiva freireana; 3) materializar as práticas pedagógicas que entrelaçam as pedagogias luteranas e freireanas; 4) situado no agreste pernambucano.

Desta feita, o contato direto com a comunidade luterana de Gravatá, propriamente com a Pro Ludus, nos gerou uma desconfiança tangente a uma possível aproximação entre as pedagogias de Lutero e a de Freire, a partir das nossas observações de vivências e experiências construídas por essa associação. A princípio, um questionamento que nos veio à baila foi sobre a configuração do projeto socioeducativo e as intencionalidades da Pro Ludus, sobretudo, no que se refere à sua atuação junto ao seu público da periferia de Gravatá – PE. Quais os alcances e as contribuições da Associação Luterana para a Comunidade Riacho do Mel? Por se tratar de uma Associação confessional, nossa curiosidade epistêmica gira em torno também dos princípios luteranos sobre educação (formação humana). Qual seria a influência da educação pensada por Lutero respingada na práxis da Pro Ludus? Todavia, a Associação Luterana de Gravatá não esgota e, nem tampouco, se limita à perspectiva educacional de Lutero, mas, se junta às práticas da educação popular, de modo específico a pedagogia freireana para desenvolver uma prática educativa autônoma e libertadora. Desta feita, ainda nos perguntávamos: como os princípios da educação popular se materializam na proposta educativa da Pro Ludus?

Leituras da Reforma Protestante e da pedagogia freireana realizadas no meu tempo de graduação vieram à tona a partir das visitas à Pro Ludus. A cada visita, mais desconfianças e curiosidades, maior vontade em descortinar um novo universo que para nós, desejava se apresentar. Nessa direção nos despertou o interesse em saber se era possível compreender os princípios da educação pensada por Lutero e as contribuições da educação popular por meio do pensamento freireano mediante a práxis da Pro Ludus. Assim sendo, o acesso à Pro Ludus suscitou à aproximação e a revisão bibliográfica de alguns aspectos da educação luterana e do pensamento freireano.

5. 3 Educadoras, educandas, ex-educando/a, coordenador: sujeitos participantes da pesquisa

A intencionalidade da investigação em curso e a definição dos objetivos pautaram a seleção das educandas, do/a ex-educando/a e as educadoras como sujeitos participantes dessa

pesquisa. Procuramos, pois, pessoas envolvidas com a dinâmica da Pro Ludus, de mais e de menos tempo, isto é, desde aquela que iniciou o seu processo formativo com a instituição do projeto àquela que começou a frequentar recentemente a Pro Ludus. Perpassam os critérios, o reconhecimento e o pertencimento desses sujeitos à Pro Ludus, assegurados pela própria associação, inclusive o/a ex-educando/a.

Para Ranci (2005) o contexto relacional que se estabelece entre o pesquisador/a e o sujeito nos meandros da pesquisa cria um sistema de relações, no qual as diferenças de identidade são utilizadas de modo estratégico, o que nomeará de jogo relacional. Esse movimento e o resultado desse jogo relacional constituem elementos a serem observados, de modo que a interação com o ator social (sujeito pesquisado) evidencia um campo amplo de observação e um recurso de grande valor para a atividade do observador.

Todo esse entendimento do sujeito da pesquisa enquanto ator social admite o papel ativo que este possui perante as informações que concede ao/à pesquisador/a. Nesse sentido,

[...] ele assume, no curso de uma pesquisa empírica, um duplo papel: de um lado é parte do objeto de estudo do pesquisador, e de outro, enquanto sujeito discursivo, age também como médium entre o pesquisador e a realidade social mais ampla que ele está investigando (RANCI, 2015, p. 44).

Desta feita, foi a partir do primeiro contato, da organização dos dados coletados tanto por meio da observação bem como das entrevistas e das conversas informais, que fomos percebendo a necessidade de uma atenção à relação que construiríamos com os/as educandos/as, educadores/as, de modo específico com aqueles/as que se estabeleceriam atores sociais da pesquisa. Essa atenção compreendia perceber como a condição e a posição de educando e educador influenciam nas interações realizadas e na compreensão de práxis pedagógica da Pro Ludus.

Assomados esses elementos, principiamos a identificação dos participantes, elencando-os mediante os atributos educativos e sociais, percebidos em cada sujeito. Por meio da coordenação da Pro Ludus e dos contatos quinzenais com os membros da Associação, alguns nomes foram-nos sugeridos. O rigor metódico nos exigiu uma atenção redobrada na escolha dessas pessoas, pois como já registrado, a eleição delas atendeu a critérios previamente definidos e articulados ao foco da investigação. De posse das indicações, partimos para o contato direto com as pessoas, conseguindo elencar um total de sete indivíduos, sendo duas educandas, um ex-educando, uma ex-educanda, duas educadoras e um coordenador. Esse grupo formado era em sua maioria participante da Comunidade de

Confissão Luterana de Gravatá. Ademais, com exceção de uma educadora e do coordenador, os demais membros foram/são educandos da Pro Ludus. Destarte, na indicação dos sujeitos da pesquisa, a Coordenação teve um papel considerável, devido a sua experiência de mais de quinze anos à frente da Associação pesquisada.

5. 4 Estudo de Caso: um olhar sobre a Pro Ludus

Diante da intencionalidade e do contexto da pesquisa, e ainda, observado a exigência do campo a ser estudado, elegemos o método *estudo de caso* como caminho para a coleta e produção dos dados, haja vista que, esta metodologia possibilita sobre o caso a ser estudado um conhecimento mais concreto, vivo e afetivo do que abstrato, um conhecimento mais contextualizado distante daquele conhecimento formal e engessado, representado por outros tipos de pesquisa, e ainda, por se tratar de uma *particularidade* de pesquisa, isto é, focamos uma situação, uma dada experiência que o próprio objeto-sujeito da investigação suscitou.

O método estudo de caso no campo da educação aparece em manuais de metodologia de pesquisa por volta das décadas de 1960-1970. Entretanto, essa primeira fase do estudo de caso, restringiu-se a uma compreensão de estudo descritivo de uma dada unidade (uma instituição escolar, um grupo de professores ou de alunos, uma sala de aula...). Esse estudo exploratório inicial de uma temática motivou muitos pesquisadores da área de educação, os quais começaram a qualificar seus trabalhos como *estudos de caso*, mas na realidade ainda eram *estudos de um caso* (ANDRÉ, 2008, p. 14).

Nos últimos trinta anos, o estudo de caso consolidou-se como estratégia de investigação, a partir das contribuições de autores como Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez et al. (1999), André (2008), dentro outros, para os quais, os estudos de caso, na sua especificidade, parecem herdar as características da investigação qualitativa. Regendo-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de apuração, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos.

A particularidade no estudo de caso implica o foco numa dada situação, um programa, um fenômeno particular, despontando como um tipo de estudo bastante adequado para investigar problemas práticos, emergidos na cotidianidade; a segunda característica, referente à descrição, compreende uma descrição “densa” do fenômeno estudo. Isto é, uma descrição mais acurada e literal, englobando um alto número de variáveis e retratando suas interações ao

longo do tempo; a heurística significa que os estudos se tornam uma importante lente interpretativa para a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. É possível, a partir desse estudo a desvelamento de novos sentidos, alargar e/ou entender a experiência do leitor e/ou confirmar o já conhecido. Por fim, a indução, é a característica que bem define o estudo de caso lhe atribuindo um caráter desbravador de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese atestada (André, 2008).

Sobre como tem se dado a escolha por uma pesquisa de estudo de caso qualitativo, disserta André:

O estudo de caso começa com um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador, ou pode dar continuidade a pesquisas anteriores, ou ainda pode nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa (2005, p. 48).

A vantagem do estudo de caso é aproximar a realidade teórica à realidade prática, ou seja, enxergar com as lentes interpretativas dessa metodologia possíveis aproximações entre as pedagogias de Martinho Lutero e de Paulo Freire materializadas nas práxis pedagógicas da Pro Ludus. Neste sentido, a aplicabilidade do estudo de caso a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real, como atesta Dooley, demanda

investigadores de várias disciplinas [que] usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno (2002, p. 343-344).

Nesta perspectiva, o estudo de caso pode ser compreendido como o estudo da particularidade, mas também da complexidade de um caso específico, exigindo do pesquisador uma maior atenção sobre o fenômeno investigado. Assim, a intencionalidade ao adotar essa metodologia é possibilitar um estudo em profundidade da práxis pedagógica da Pro Ludus que elucidam aspectos comuns do modo de pensar e gestar a educação em Lutero e em Freire. De acordo com Stake (1994) o estudo de caso não é caracterizado por uma escolha metodológica, mas sim, uma escolha do objeto a ser estudado, e ainda, o mais relevante no estudo de caso é o conhecimento gerado pelo próprio estudo do caso, diferente do

conhecimento derivado de outras pesquisas. Merriam (1998) ao analisar e pesquisar algumas definições acerca de estudo de caso, conclui quatro características basilares para este tipo de pesquisa: **particularidade, descrição, heurística e indução.**

Desta feita, Stake denomina de **estudo de caso intrínseco** aquele em que o pesquisador demonstra um interesse peculiar em um determinado caso. Nesse tipo de estudo, quem investiga, por exemplo, a prática pedagógica exitosa de um grupo de professores alfabetizadores, o interesse é somente no caso em si, deseja-se conhecer mais aquela unidade particular de professores. Para a coleta de dados, pode-se fazer uso de métodos, como: história de vida dos professores, observação participante das aulas e de outras situações escolares, análise de documentos como os planejamentos dos professores etc.

Outro tipo de estudo de caso vai debruçar-se sobre um caso particular tendo como finalidade a colaboração na elucidação da questão-problema da pesquisa. Stake denominou **estudo de caso instrumental**, aquele em que o pesquisador para investigar como se dá uma gestão democrática escolar na vivência do cotidiano, pode eleger uma escola para conduzir a pesquisa. O foco nesse caso não será a escola em si, mas os *insights* que o estudo extenuante de uma unidade podem suscitar para a compreensão dos modos de vivência e efetivação da gestão democrática pelos protagonistas da escola. Para a coleta de dados pode-se utilizar como métodos: entrevista individual e coletiva com professores, gestor/a, coordenadores, equipe de secretaria, porteiro, merendeiras, alunos/as..., análise de documentos da escola, observação de reuniões dentro da escola.

O terceiro tipo de estudo de caso foi chamado por Stake de **estudo de caso coletivo**. Nesse estudo, o pesquisador ao invés de focar num único caso, ele se concentra em vários, como por exemplo, em várias escolas ou vários programas, com o objetivo intrínseco ou instrumental. Ao avaliar a execução de um programa de formação continuada de professores, pode selecionar cinco ou seis escolas de diferentes estados do país para constituírem os casos. Para se caracterizar como estudo de caso coletivo, o interesse não está no estudo das escolas específicas, mas naquilo que elas revelam sobre a qualidade do programa de formação continuada de professores.

Perante essa distinção de tipos de estudo de caso, nos aproximamos do tipo de estudo de caso instrumental, devido à natureza dessa pesquisa. Pois, o foco não é a Associação Pro Ludus em si, mas os desdobramentos das pedagogias luterana e freireana frente à práxis pedagógica da Pro Ludus. Desta maneira, o próprio objeto-sujeito da pesquisa suscitou o estudo de caso nessa tipologia.

5. 5 Procedimentos da pesquisa: técnicas e estratégias

No método estudo de caso, elegemos as técnicas das entrevistas e da observação participante, além do uso de fontes impressas, como é o caso do Estatuto da Associação e alguns documentos de arquivo da própria Pro Ludus. As entrevistas mostram-se como elementos oportunos e necessários da pesquisa, vistas como meios estratégicos de acesso a um específico grupo formado por membros ligados à Pro Ludus. Educadoras, educandas e ex-educando/a conseguiram expressar de modo efetivo e afetivo, por meio das entrevistas, sentimentos de pertença e de co-responsabilidade diante da Pro Ludus. Sabendo que as construções e os percursos educativos realizados pelos atores dessa associação, em sua maioria, só são possíveis de serem detectados por meio das narrativas deles, e, mesmo assim, de modo fragmentado, as entrevistas e a observação participante assumem um papel de grande relevância da parte que compete à metodologia.

Empregamos a entrevista semi-estruturada, uma técnica que faz a mediação entre as pessoas com perguntas abertas, sendo possível a formulação de questionamentos não pensados previamente. Também utilizamo-nos das conversas informais para que essas técnicas nos fornecessem dados mais peculiares em relação ao objeto em estudo. Tanto as entrevistas bem como as conversas informais foram trabalhadas em articulação com os resultados obtidos por meio das observações participantes, de modo que nos proporcionaram um melhor entendimento sobre os elementos fundantes da práxis pedagógica da Pro Ludus. De acordo com Gil (2008, p.109), sobre a concepção de entrevista é possível concebê-la

como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p.109).

A entrevista, portanto, mostra-se como uma técnica de conversação face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistador informações úteis ao assunto investigado. Por se dar de maneira flexível a pesquisa semi-estruturada nos possibilitou alguns esclarecimentos que os documentos escritos não nos forneceram.

O primeiro contato com as pessoas indicadas foi para falar-lhes da nossa proposta de pesquisa e, ao mesmo tempo, para firmarmos, por meio de um diálogo, a participação e a contribuição delas para a construção da pesquisa. Desta maneira, apresentamos os motivos e os interesses da investigação e, em seguida, obtivemos o consentimento de cada um/a dele/as em comprometerem-se com a realização, por meio de gravações sonoras das mesmas, fotografias e observação das atividades por ele/as produzidas. Ao término das transcrições das entrevistas, fizemos a devolutiva das narrativas aos seus autores, lendo-as e solicitando confirmações ou recortes no seu conteúdo. A partir desse procedimento, um termo de consentimento foi acordado e assinado pelos participantes da referida pesquisa.

Nenhuma dificuldade foi registrada quanto ao acesso às pessoas bem como à realização das entrevistas. Ao contrário, era visível uma prontidão e alegria por parte delas em dar sua contribuição ao responder com bastante cuidado as questões que lhes foram direcionadas. Contamos, então, com a receptividade de todos os interlocutores. As entrevistas foram realizadas no próprio espaço da Pro Ludus, onde a atmosfera do lugar transpira aconchego e familiaridade. De modo geral, cada entrevista obteve duração de aproximadamente meia hora, sem interrupções, pois, escolhemos um dia em que não havia atividades pedagógicas na Pro Ludus. Inicialmente, as educandas e os ex-educandos mostravam-se preocupados e intimidados em relação ao instrumento de gravação e, minutos depois, as falas fluíram com naturalidade e desenvoltura. Devido às agendas dos entrevistados e a logística referente ao nosso deslocamento até Gravatá, todas as entrevistas foram realizadas em dois dias consecutivos. Apesar da espera até chegar a vez de cada um, não percebemos nenhum sinal de enfado e/ou cansaço por parte dos entrevistados, e assim, a fruição das falas não sofreu nenhum tipo de suspensão quanto à sua compreensão lógica.

Quanto ao conteúdo das entrevistas, versava acerca dos enredos existenciais, sociais e culturais. As brincadeiras próprias da infância e/ou adolescência, as dificuldades no campo das ensinagens e aprendizagens, os modos de resiliência ensaiados por alguns e os sonhos pulsantes em todos eram descortinados pelos nossos interlocutores com altivez, demonstrando determinação e coragem para enfrentar as adversidades que a vida lhes impunha cruezas. O que nos chamou bastante atenção foi a forma com que crianças (em fase de transição para a adolescência) posicionam-se nas falas, na postura atenta às questões postas e a desenvoltura dos discursos.

As entrevistas foram realizadas a partir da elaboração prévia de um roteiro de questões, pensado mediante os contextos de vida, o tempo de acúmulo de experiências e os

níveis de pertencimento à Pro Ludus dos sujeitos entrevistados. O tempo que frequentou/frequenta a Pro Ludus, as possibilidades de aprendizagens, a relevância das atividades socioeducativas desenvolvidas na/pela Associação, a relação da Pro Ludus com os princípios luteranos de educação são algumas das questões abordadas nas conversas.

Utilizamos-nos da observação participante como ferramenta de aproximação das realidades humanas e sociais, particularmente, das construções gestadas no cotidiano, reverberadas nas inter-relações tecidas pelos protagonistas da Pro Ludus. A observação participante, juntamente com a entrevista semi-estruturada, possibilitou-nos maior evidência do campo e da práxis investigadas. Restringir a vastidão de expressões da inventividade simbólica e educativa da Pro Ludus ao conteúdo das entrevistas empobreceria o trabalho, de modo que, a observação participante cumpre com a tarefa de alargar a compreensão em torno das vivências educativas da Pro Ludus. Mediante as nossas visitas ao espaço da Pro Ludus, constatamos uma diversidade de atividades desenvolvidas por essa Associação ao longo do ano (capoeira, teatro, danças, aula de violão, aula de piano, jogos e brincadeiras...), as quais sinalizam para o desenvolvimento e o fomento de um círculo cultural dinâmico e permanente. Pode-se ainda dizer que, a observação participante mostrou-se necessária no sentido de ser instrumento captador dos significados que ultrapassam o roteiro previamente traçado nas entrevistas. Assim sendo, as entrevistas deram conta das informações das trajetórias do grupo entrevistado, enquanto a observação participante adicionou o conteúdo das linguagens simbólicas, sobretudo, aquelas comunicadas pelas expressões corporais, gestuais, atitudinais que caracterizam as relações sociais aprendentes.

A proposta da observação participante nos moldes de Brandão configura uma relação estrita e comprometida com a produção e o desenvolvimento social entre pesquisador/pesquisado. Nesta perspectiva,

A relação de participação da prática científica no trabalho político das classes populares desafia o pesquisador a ver e compreender tais classes, seus sujeitos e seus mundos, tanto através de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político de 'classe', que constituindo a razão da prática, constitui igualmente a razão da pesquisa. Está inventada a *pesquisa participante*." (BRANDÃO, 1999, p. 13)

A concepção de Brandão em torno da pesquisa participativa é provocar uma reflexão e uma co-participação entre ambas às partes da pesquisa, que diante de tal situação, na medida em que o outro se torna um parceiro de um compromisso, fomenta no pesquisador uma auto-

reflexão tanto sobre os destinos de sua pesquisa como também a respeito de sua posição pessoal política.

A observação participante, portanto, é um procedimento que permite o estreitamento entre o mundo do pesquisador e os sujeitos sociais da pesquisa em seu contexto real. As observações se deram durante o segundo semestre de 2017, por meio de visitas quinzenais (nos três primeiros meses) e mensais (nos três últimos meses). Nas ocasiões, observamos e registramos ações, projetos, eventos, comemorações e o cotidiano da Pro Ludus.

Com o intuito de melhor contemplarmos a técnica da observação participante, adotamos o *diário de campo*⁷⁴ como instrumento de orientação e registro. As observações realizadas neste diário foram tomando forma por meio de pequenos textos e comentários. Assim, durante e após as visitas à Pro Ludus diversos registros foram realizados, dentre outras coisas, conversas informais, comportamentos, gestos e impressões sobre os sujeitos pesquisados foram transcritos para esse instrumento de investigação. Por vezes, esses escritos eram revisitados e a sua leitura permitia que fossem sendo tecidas orientações acerca do que priorizar ou aprofundar em outros momentos e espaços da observação. Ademais, respondia às nossas curiosidades e inquietações sobre alguns sentidos atribuídos pelos sujeitos a determinadas atividades.

A análise documental é utilizada nessa pesquisa numa triangulação com a entrevista e com a observação participante. Os principais acervos utilizados foram: documentos legais (sobretudo Estatuto), os diferentes materiais da associação (cadernos e livros didáticos) e os registros de educadores/as e educandos/as, de um modo geral, toda a documentação que forneceu dados relevantes para a compreensão de prática socioeducativa desenvolvida pela Pro Ludus.

Conforme Souza (2011), a análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com um objetivo específico. Esse é um instrumento que permite ao/à pesquisador/a extrair um reflexo objetivo da fonte original, extraindo dela a sua localização, identificação, organização e avaliação das informações. A necessidade e a vantagem da análise documental nessa investigação mostraram-se mediante a seguridade e a precisão dos dados e no baixo custo de despesas em relação ao acesso às fontes.

⁷⁴ Neste diário “...constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais” (Cf. MINAYO, Maria Cecília de S. O Desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. 2ª ed. São Paulo: Hucitec/ Rio Janeiro: Abrasco, 1993, p. 100).

Portanto, através das técnicas que neste tópico discorreremos, coletamos os dados necessários para nossa investigação. Ademais, as três principais técnicas de coleta: entrevista semi-estruturada, observação participante e análise documental demonstram coerência com o método da nossa pesquisa, pois, de acordo com Yin (2005), as principais técnicas utilizadas para o estudo de caso são: entrevistas, consulta a arquivos e análise de documentos, observação, conversas informais e artefatos físicos. Entendemos que desde o Estatuto da Pro Ludus até o conteúdo das entrevistas apresentaram dados que possibilitaram atentar tanto ao nosso objetivo geral, bem como aos objetivos específicos.

5. 6 Análise de conteúdo: um modo de sistematizar e analisar os dados

O procedimento de organização e análise dos dados filiou-se à técnica de análise de conteúdo. Tal estratégia metodológica procura captar sentidos das ações e produções dos sujeitos, visando compreender os contextos, revelados por meio das práticas, distanciando-se de qualquer definição de conhecimento absoluto. No dizer de Laurence Bardin (2010), a análise de conteúdo tem se preocupado com as comunicações e aprofundado aquelas cenas escondidas, evidenciando o latente, articulando rigor e necessidade de desvendar para além daquilo que se apresenta.

Comumente, a técnica de Análise de Conteúdo “parte da leitura do primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material” (MINAYO, 2010, p. 308) e, para tanto, distingue o texto em unidades e categorias, isolando alguns elementos relevantes, classifica-os, organiza-os, para por fim reagrupá-los de maneira analítica.

A escolha pela *análise temática* possibilitou encontrar os núcleos de sentido presentes nos dados analisados, mediante os momentos definidos por Bardin (2010) como necessários a essa construção, a saber: a pré-análise, objetivando a organização dos dados, na qual ocorre a constituição do mapa a ser submetido à análise; a exploração do material, que evoca a articulação das tomadas de decisões teórico-metodológicas com o mapa traçado; e o tratamento dos resultados e interpretações, que permitiu a elaboração das sínteses resultantes do processo de análise.

As categorias teóricas foram tomadas no processo de análise dos dados, considerando a natureza relacional que constitui cada uma, ao mesmo tempo em que estabelece a dialética entre ambas, materializado por meio das inter-relações entre sujeitos, contextos e saberes.

Desta feita, ao buscar compreender as práticas socioeducativas da Pro Ludus à luz das pedagogias de Lutero e de Freire, cada etapa da análise de conteúdo vivenciada, preocupou-se em perceber este movimento relacional.

Nesta perspectiva, em cada etapa da análise, buscamos identificar elementos na práxis pedagógica da Pro Ludus que se referissem aos princípios pedagógicos tanto luteranos quanto freireanos, sinalizando através de categorias diretas e aproximativas, por meio das abordagens teóricas, e indiretas, no que tange às práticas pedagógicas coletivizadas que englobam as relações teoria-prática.

Na pré-análise, a leitura flutuante permitiu o aprofundamento e a aproximação dos dados coletados e produzidos, provocando a sistematização de elementos que demandavam maior esclarecimento, ao passo em que permitiu um primeiro arranjo dos mesmos. No caso da pesquisa documental, a leitura flutuante nos possibilitou ir construindo o entendimento sobre a história da Pro Ludus, sua estrutura, seu contexto emergente, as preocupações, prioridades, os objetivos e a missão a serem analisadas, o que nos levou a um esclarecimento acerca da relação triangular: Projeto *O Caminho*, Pedagogia luterana e Pedagogia Freireana, que resultou na sistematização de um primeiro mapa conceitual. Ainda na etapa de pré-análise que selecionamos alguns documentos, panfletos, anotações da Pro Ludus e registros tanto das educadoras quanto dos/as educandos/as a serem analisados. Essa leitura prévia nos apontou para uma análise do contexto sociocultural dos/as educandos/as, no qual estão inseridos/as e a prática pedagógica crítico-reflexiva e humanizadora, encabeçada pelos protagonistas da Pro Ludus.

Em relação aos registros das observações, a leitura flutuante resultou na elaboração de um esquema por categorias a serem analisadas, sinalizando que na vivência das atividades cotidianas da Pro Ludus há traços que nos remetem a triangulação entre Pro Ludus, os princípios educacionais de Lutero e a proposta de uma educação popular tecida por Freire, o que nos possibilitava costurar os possíveis diálogos entre a pedagogia de um com a do outro.

No caso da exploração do material, percebemos a articulação presente entre ludicidade e a formação humanizadora, autonomia e o entendimento de corpo consciente, à medida em que organizamos os registros, sistematizando-os em mapas e explorando-os, utilizando, por exemplo, o uso de cores distintas para identificar as atividades e ações à determinadas categorias. Esta etapa ratificou e ampliou elementos sinalizados na pré-análise, como a articulação da bibliografia revisada e a práxis pedagógica engendrada pela Pro Ludus.

Concomitante a exploração dos dados, iniciamos a etapa de apuração e interpretação dos resultados, que nos possibilitou, por meio da categorização, identificar os possíveis diálogos entre as pedagogias de Lutero e de Freire, presentes na vivência de ações e atividades socioeducativas desenvolvidas pelos atores sociais da Pro Ludus.

6 TEXTOS E CONTEXTOS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DA PRO LUDUS: CONSTRUÇÕES DIALÓGICAS

Neste capítulo, a *práxis* da Pro Ludus é abordada como ação social de cunho pedagógico, influenciada por elementos significativos das pedagogias de Martinho Lutero e de Paulo Freire. Para desenvolver a construção desse momento da pesquisa fazemos uso das categorias temáticas que elucidam e possibilitam as relações dialógicas teoria-prática tecidas pelos protagonistas da Pro Ludus sob uma ação coletiva. Tais categorias reverberam dimensões gerais dos contextos dos atores sociais da Associação Luterana de Gravatá, bem como os sonhos e as estratégias de superação perante os cenários adversos e contraditórios. De modo geral, situam-se aspectos comuns que caracterizam os processos ensinantes e aprendentes dos protagonistas da referida associação, tais como: o contexto social do bairro, a **ludicidade** e o **corpo consciente**, os processos de **humanização**, **libertação** e **autonomia** desenvolvidos na/pela **práxis pedagógica** da Pro Ludus e a **universalidade do direito à educação**.

Deste modo, pretendemos extrair sentidos a partir da disponibilidade dos dados coletados, focando nosso olhar às *interações humanas* mediante os processos de ensinagens e aprendizagem, as *aproximações teórico-metodológicas* entre alguns princípios educacionais luteranos e alguns elementos da *práxis* educativa freireana presentes na referida Associação e à maneira como se dá o processo de *empoderamento* dos sujeitos que fizeram/fazem a Pro Ludus. Dizendo de modo diferente, alvitramos apreender significados, sob um olhar hermenêutico, tradutor da *práxis* pedagógica daqueles e daquelas que constroem no cotidiano seus itinerários formativos reunindo aspectos pedagógicos de ontem e de hoje, perante os contextos limitativos, mas, sobretudo, os contextos possibilitadores do inédito viável no chão da Pro Ludus.

Para tanto, os sentidos e significados encontram razão de ser através das lentes interpretativas das concepções de educação tanto para Lutero bem como para Freire, os quais convergem para um entendimento de educação enquanto via de transformação social, introduzindo-nos na compreensão cultural da educação como construção inerentemente humana. Ou seja, toda essa discussão tem uma grande finalidade: detectar os traços luteranos e freireanos impulsionadores de uma *práxis* humanizadora e democrática engendrada pelos protagonistas da Associação Luterana de Gravatá - PE.

6. 1 Riacho do Mel:*lócus*de empoderamento dos sujeitos e efetivador da universalidade do acesso à educação

A Pro Ludus está imersa a uma realidade social de extrema exigência das condições básicas de sobrevivência. Como já tratamos no capítulo anterior, a comunidade Riacho do Mel, situada na região periférica da cidade de Gravatá - PE foi e continua sendo uma comunidade desassistida pelo poder público local, refém da inoperância das políticas de governo, tornando-a assim, lugar vulnerável às questões básicas de moradia, educação e de convivência social.

Acerca do contexto social em que a Pro Ludus está inserida, as educadoras são unânimes em afirmar a vulnerabilidade social latente na comunidade Riacho do Mel, permeada pela desestrutura e conflito familiar, a violência doméstica, o uso de drogas, condições precárias de alimentação e higiene... assomadas as essas características o elemento do olhar discriminatório por parte dos/as moradores/as de fora em relação aos habitantes daquela comunidade.

Dentre os sete entrevistados, cinco relataram que são moradores do bairro Riacho do Mel. Quatro dentre os cinco nasceram e cresceram no bairro. Quando interpelados sobre o lugar/papel da Pro Ludus em meio à Comunidade Riacho do Mel, de modo unânime todos eles destacaram a importância do trabalho da Pro Ludus junto a comunidade, corroborando na construção não somente de uma visão, mas de uma postura consciente do ser cidadão dos sujeitos sociais que habitam naquela localidade. Deste modo, relatam:

Acredito que trabalhar com os jovens, com crianças e motivá-las, né!? a...serem bons cidadãos. Eu acredito que eles (os educadores da Pro Ludus) trabalham muito nessa área... (Clarice⁷⁵ - 18 anos – Ex-educanda).

Eu acredito que a Pro Ludus, ela é modificadora, edificadora. Então, as pessoas entram aqui de uma forma e saem totalmente modificadas e edificadas para melhor, sabe? Na construção de cidadão, de um ser de caráter (Ariano – 21 anos – Ex-educando e voluntário da Pro Ludus).

Segundo a avaliação daqueles/as que tiveram a oportunidade de passar pela Pro Ludus, a relação entre associação e comunidade possibilita a efetivação de uma formação cidadã,

⁷⁵ Com o intuito de preservar a identidade dos entrevistados, com exceção do presidente da Pro Ludus (Davi Haese) os demais nomes são fictícios.

assumindo um papel transformador na vida dos sujeitos que participam dela. Chama-nos a atenção a expressão *de um ser de caráter*, elemento apontado por Ariano para enfatizar a contribuição da associação na formação da personalidade de cada indivíduo. A nosso modo de ver, um ser de caráter expressa mais do que a condição moral do cidadão, mas revela fortes indícios da formação humanizadora da instituição ao trabalhar com os sujeitos os valores éticos e cristãos. Essa base humanizadora cristã herdada pelos princípios luteranos não pode ser entendida apenas como um contributo espiritual e individualista, mas ser encarada enquanto base renovadora e inspiradora de ações concretas de humanização, pelas quais, homens e mulheres são assistidos/as e mobilizados/as para construir e lutar no cotidiano por direitos humanos e sociais.

Assim, quando a associação passa a contar com a credibilidade da comunidade se firma uma parceria de interinfluências colaborativas, em que associação passa a escutar as demandas dos/as moradores/as do bairro e estes começam a enxergar na associação um espaço de acolhida, de pertencimento e de formação.

Fotografia 3 - Desfile Cívico Temático



Fonte: Pro Ludus, 2016

Em 2016, a Pro Ludus completou vinte anos de atuação e para celebrar todo esse tempo de construção socioeducativa junto àquela comunidade, preparou um calendário de eventos e ações pedagógicas a serem desenvolvidas ao longo daquele ano. Dentre as atividades, eu pude participar do *Desfile cívico*, realizado no dia 09 de setembro de 2016. Trazemos este evento para ilustrar a desenvoltura da Pro Ludus em relação ao trabalho

socioeducativo com os/as moradores/as do bairro Riacho do Mel, no sentido de conscientização política, empoderamento, luta e resistência.

O desfile que se deu pelas ruas do bairro não se configurou enquanto ato isolado ou conforme o modelo de desfile cívico que comumente conhecemos. Foi um momento festivo e de *ação de graças*, mas, sobretudo, de conscientização sociopolítica.

Esse momento foi construído desde o seu planejamento até à sua vivência, numa perspectiva coletiva e democrática, envolvendo uma representação significativa dos sujeitos sociais da associação. O material utilizado durante o desfile foi confeccionado pelos/as educandos/as e educadores/as mediante o trabalho de oficinas envolvendo a participação não só dos/as educandos/as, mas também de suas famílias. Vale ressaltar que as produções realizadas pelas crianças, adolescentes e as famílias são aprimoradas por um designer gráfico e, posteriormente, às adaptações gráficas, o trabalho criativo daqueles sujeitos se tornam cartões temáticos, de natureza conscientizadora, para serem distribuídos entre a comunidade.

Durante o desfile, algumas lideranças da própria comunidade foram convocadas para dirigir palavras de ordem, de incentivo e conscientização acerca dos direitos e dos compromissos do ser cidadã/o. O tema vivenciado no desfile alertava e denunciava acerca da violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes. Um número considerável de famílias veio para participar do desfile e outras pessoas acompanharam de suas próprias casas.

Desde o momento em que foi escolhida para ser campo de missão da Comunidade Luterana, por meio da execução do projeto social *O Caminho*, a comunidade Riacho do Mel passou a contar com uma instituição que lhe enxerga através de um olhar diferenciado. Diante dos olhares pejorativos e preconceituosos para tal comunidade, educadores/as da Pro Ludus começam a problematizar e a ressignificar esse pré-juízo, a partir de leituras críticas e propositivas acerca das problemáticas sociais comuns a qualquer outro bairro, despertando nos/as educandos/as um olhar positivo sobre o lugar onde eles/as moram.

Estas experiências ganham destaque nas falas dos próprios sujeitos participantes da pesquisa, como podemos perceber no trecho a seguir:

Eu acredito que um dos principais (objetivos da Pro Ludus), é fazer com que a Comunidade desperte, né!? então, nós buscamos sempre trabalhar na comunidade temas pra fazer com que ela se questione, poxa, mas por quê isso? Por que isso, realmente, está acontecendo? Então, realmente, acho que o objetivo da Pro Ludus é *empoderar a comunidade*. Pra gente não vai

adiantar muito trabalhar apenas as crianças e adolescentes se as famílias não têm esse empoderamento, se as famílias não têm essa construção... essa construção do conhecimento, essa discussão do conhecimento. Então, a gente visa, realmente, empoderar todas as pessoas que estão dentro e as que estão à nossa volta. Então, acredito que o objetivo maior seja empoderar, realmente, a comunidade pra lutar pelos seus direitos. *E luta não significa brigar, realmente, mas, ter argumentos pra questionar, lutar, correr atrás daquilo, que realmente é o melhor pra comunidade local* (Bethânia – Educadora) [grifo nosso].

A relação estabelecida entre associação e comunidade reflete a consciência coletiva dos/as educadores/as da Pro Ludus que procuram tomar a formação da criança, do adolescente e/ou do adulto como sujeito social ativo, isto é, agente consciente do seu papel cidadão. A formação direcionada para a luta de direitos sociais especifica o posicionamento político-pedagógico com o qual a instituição se identifica. Tal posicionamento nos ajuda a inferir que não há ação pedagógica neutra, de modo ideológico indiferente, sem dizer de qual lado e a favor de quem se está fazendo educação. Pois, somente uma educação que não reconhece os contextos históricos de seus sujeitos pode proceder de maneira neutralizante e homogeneizante (FREIRE, 1996b).

A luta tem sentido quando há consciência crítica do/ lutador/a. Por esse motivo, faz-se necessário o trabalho de empoderamento dos indivíduos. Os processos ensinantes e aprendentes são de extrema relevância para se construir os argumentos de luta. O trecho final da fala de Bethânia ilustra essa compreensão: *eluta não significa brigar, realmente, mas, ter argumentos pra questionar, lutar, correr atrás daquilo, que realmente é o melhor pra comunidade local*. A articulação do conhecimento com a vida, nesse sentido, permite uma experiência consciente de pertencimento e engajamento perante as realidades sociais. Sem esse movimento de conscientização e tomada de decisão não pode haver uma educação humanizadora e libertadora.

A educação enquanto fenômeno humano, produzida a partir de contextos sócio-históricos que exigem posturas éticas e comprometidas com os direitos humanos e sociais tem consolidado significativas experiências. No dizer de Lage (2013, p. 29-30), “estas experiências se consolidam como um processo educativo que traz intrínseco a concepção do aprender político, que restitui a humanização perdida pela ausência de dignidade, de direitos e de cidadania”.

Desta feita, o diálogo entre associação e comunidade implica numa construção coletiva de estratégias de ação contra a instauração de políticas assistencialistas (os paliativos)

e/ou a negação de direitos básicos de toda/o cidadã/o, por parte das forças opressoras do Estado da sociedade civil. Concomitantemente, essa parceria associação-comunidade se constitui em luta por direitos, por meio das reivindicações formuladas pelos próprios membros da comunidade.

Essa luta por direitos, sobretudo, o direito a educação é ensaiada por Lutero no século XVI, ao atribuir às autoridades civis a responsabilidade de assumir a educação para todos/as, considerada por Altmann uma posição progressista do Reformador,

Lutero mostrou aguda sensibilidade quando, nessa questão, não apelou simplesmente para a autoridade dos príncipes, mas chegou bem mais perto da base do cotidiano, escolhendo as autoridades municipais, mais diretamente ligadas com as necessidades concretas de seus habitantes. De fato, foi uma escolha que veio a se comprovar como correta, pela ampliação das oportunidades educacionais (ALTMANN, 1994, p. 208).

A nosso modo de ver, a *Pro Ludus* herda de Lutero a excitabilidade do trabalho com a base acerca das problemáticas sociais. Entretanto, avança quando se refere ao *empoderamento* dos sujeitos em vista de mudança estrutural. A atividade de empoderar suscita Freire quando ele compreende que a pessoa, o grupo ou a instituição empoderado/a é aquele/a que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer, exercendo, portanto, o seu potencial crítico-reflexivo. Por este motivo, tanto Lutero quanto Freire se preocupa com a universalidade da educação, pois, é importante que todos/as tenham acesso a ela para poder melhor contribuir com a vida em sociedade.

Na concepção de Lutero a justiça social se alcança por meio da adesão direta ao Evangelho, e não se deixando levar pela corrupção, como acontecera com as autoridades clericais de sua época. Ao aconselhar os príncipes da Alemanha, exortou-os: “abandonai vossa perversidade e violência, e lembrai-vos de agir com justiça e deixai que a Palavra de Deus dite as normas” (LUTERO, 2017, p. 238). É por meio da escuta atenta à Palavra de Deus que o indivíduo se torna livre e consegue contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Assim, as Sagradas Escrituras impetram poderes mobilizadores e transformadores na vida social.

A compreensão do indivíduo enquanto agente transformador, socialmente engajado possibilita uma educação transformadora, enquanto prática para a liberdade, como sinalizou o próprio Freire. Enxergar o ser humano na sua inteireza, levando em conta as diversas manifestações e dimensões do ser é tarefa peculiar de uma *práxis* construída sob o tripé da

humanização-politicidade-transformação. Em outras palavras, é uma educação que procura formar o sujeito como um todo orgânico (SILVA, 2005).

Motivar, modificar, edificar e empoderar são os verbos evidenciados nas falas dos sujeitos da pesquisa que demonstram a tonificação da ação político-pedagógica da Pro Ludus. Desta feita, é em meio ao elenco das dificuldades sociais enfrentadas pelos/as moradores/as do bairro Riacho do Mel, que a *práxis* pedagógica dos sujeitos sociais da Pro Ludus é elaborada e se reinventa, enquanto movimento para forjar a cidadania ativa, almejando uma consolidação das condições de vida digna e de justiça social para todos/as.

6. 2 A ludicidade enquanto instrumento de diálogo entre corpo-e-consciência

A ludicidade faz parte do pulsar pedagógico da Pro Ludus, ou seja, o lúdico não é somente referência metodológica, mas faz parte da dinâmica vital dessa associação, de modo que, sem a brinquedoteca, sem os jogos, sem a capoeira, sem as danças, o teatro, a música, as produções artísticas e as bandeiras de luta e resistência (expressões do corpo consciente) a Pro Ludus seria uma instituição de perfil rígido e formal, burocrático e menos atrativo. Assim, a atividade lúdica na Pro Ludus é reconhecida como a forma privilegiada de intervenção pedagógica no desenvolvimento do ser humano como um todo, a partir da contextualidade em que geopoliticamente situada.

Os/as educadores/as estão todo tempo recorrendo às atividades lúdicas para a vivência pedagógica, como maneira significativa de aproximar o conhecimento à realidade dos/as educandos/as. O lúdico evidenciado pela Pro Ludus é uma estratégia de tornar o ato de estudar mais prazeroso e carregado de sentidos. O que nos leva a entender que a ludicidade é parte constituinte do desenvolvimento humano na sua integralidade, concretizado ganhos pedagógicos nos seguintes aspectos: formação para a vida, prazer em atuar livremente, possibilidades de repetição e de criação de experiências e o alargamento da dimensão sensitiva e simbólica. Todos esses aspectos são articulados à formação humana e de conscientização do corpo, compreendido enquanto primeira expressão do lúdico.

O *aprender brincando*, um dos lemas da associação faz alusão ao método didático-pedagógico defendido por Lutero para educar as crianças e os jovens da Alemanha. Propõe, então, o Reformador:

Ora, a juventude tem que dançar e pular e estar sempre à procura de algo que cause prazer. Nisto não se podia impedi-la nem seria bom proibir tudo. Por que então não criar escolas desse tipo e oferecer-lhes estas disciplinas? Visto que, pela graça de Deus, está tudo preparado para que as crianças possam estudar línguas, outras disciplinas e História com prazer e brincando (LUTERO, 2000, p. 37).

O método lúdico preconizado por Lutero previa que o prazer fosse uma constante nas atividades vivenciadas pelos estudantes em sala de aula a tal ponto de se igualar ao prazer de brincar quando estão em seu tempo livre. Ademais, esse método foi entendido como necessário para facilitar a compreensão de conteúdos considerados complexos, a exemplo da matemática, em dias atuais.

É fato que a *práxis* pedagógica da Pro Ludus se expressa pela ludicidade. A constatação dessa afirmação fundamenta-se nas nossas observações das atividades do cotidiano da associação e perante as falas de alguns sujeitos participantes da pesquisa ao responderem sobre as atividades que mais gostam de realizar na Pro Ludus. Vejamos alguns trechos das respostas das educandas:

A gincana... (pausa), queimado, aula de violão, aula de piano (Sofia – 11 anos).

Eu gosto de queimado, que é a atividade que a gente mais gosta aqui... aí tem brincadeiras que a gente brinca em grupos, aí agora eu também gosto da aula de foto que eu tô aqui fazendo, eu e mais dois amigos “meu” (Cristal – 15 anos).

O que é recorrente nas duas falas é a forma de execução das atividades lúdicas, majoritariamente em grupo. Essa parece ser uma maneira didática favorável, encontrada pela Pro Ludus para se trabalhar o fortalecimento de vínculos, inclusive afetivos, de pertencimento ao grupo, o cuidado consigo e com o outro, o respeito às diferenças, as interações simbólicas, a comunicação... sabendo-se que a atividade em grupos tanto podem contribuir para o fortalecimento de vínculos como a formação de equipes, chegando a provocar até mesmo competitividade e anulação do outro associação tem problematizado o *espírito de competitividade* durante a execução das gincanas.

Fotografia4 - Colônia de Férias 2017



Fonte: Pro Ludus, 2017

Foi justamente através das gincanas⁷⁶ de férias que Cristal conheceu a Pro Ludus, pedimos para que ela nos descrevesse como funcionam essas gincanas, assim a educanda nos explicou:

Acontece em julho, aí... é quase uma semana e acontece assim... tipo se divide dois grupos, aí tem o grupo de adolescentes e de crianças. Só que o de criança acontece num período e o de adolescentes em outro. Aí... tipo assim... tem o primeiro lugar e o segundo lugar, *só que a gente aprende que não tem nem o primeiro e nem o segundo, a gente tá aqui pra se divertir e pra aprender mais sobre as coisas*. Aí, as vezes a gente... tipo junta os grupos e vai só pra um passeio, tipo esse ano mesmo, juntou os dois grupos e a gente foi pra uma piscina e fica todo mundo junto, que os dois “ganhou”, né!? que nenhum perdeu (Cristal - educanda) [grifo nosso].

A gincana é tomada como estratégia de ensino com o intento de sistematizar o conhecimento de modo atrativo e prazeroso que acontece extra-sala de aula, proporcionando maior interação entre os sujeitos ensinantes e aprendentes, entre os próprios sujeitos aprendentes e entre os sujeitos e os conteúdos vivenciados. De acordo com uma das educadoras, a gincana faz parte do cronograma de atividades da *Colônia de Férias* que é

⁷⁶ “**Gincana** é um conjunto de **tarefas** disputadas entre grupos diversos, com o mesmo objetivo final. As gincanas podem ser realizadas por diversos tipos de competições onde os concorrentes enfrentam várias **provas**, com **obstáculos** que dificultam as tarefas” (Disponível em: <http://www.significados.com.br/gincana/>. Acesso em: 21/04/2018).

um conjunto de atividades que a brinquedoteca⁷⁷ desenvolve no mês de julho (Diário de Campo, 12/09/2017).

Comumente as gincanas são momentos de competição entre equipes, no entanto, diante da narrativa da educanda, a Pro Ludus tenta desconstruir a ideia de competitividade enquanto anulação do outro, enquanto momento vitorioso para uns e de derrota para outros... a proposta didático-pedagógica da associação extrapola a compreensão binária e capitalista do vencedor sobre o perdedor e, nesse jogo, todos acabam ganhando, porque a finalidade é explorar o conhecimento a partir das construções lúdicas, de modo que os/as educandos/as após concluírem todas as etapas dos jogos somam conhecimentos agregados à vida e para a sua formação.

Os jogos, as brincadeiras, as danças... não existem sem um prévio planejamento, sem um direcionamento, ao contrário, as atividades lúdicas engendradas pela Pro Ludus são carregadas de uma intencionalidade pedagógica e de um olhar crítico-reflexivo. Assim, não são corpos inconscientes que se entrecruzam, mas corpos que comunicam entre si e para os outros, que se dizem mediante o contato direto entre ambos. Sabendo-se que cada cultura compreende um sistema de símbolos, de dizeres e saberes simbólicos que possibilita a comunicação e a materialização das intencionalidades individuais e coletivas é que os corpos agem, reagem e se reinventam perante os processos de ensinagens e aprendizagens.

Na Pro Ludus a metodologia da brinquedoteca comunitária tem o papel de promover a inclusão pessoal e social. Ao relatar o processo de criação da brinquedoteca, a educadora elenca alguns dos modos de inclusão gerados pela referida metodologia, vejamos:

[...] a brinquedoteca é um encantamento porque era a oportunidade que a criança tinha de ter contato com brinquedo, que em casa muitas vezes não tem... de realmente dividir seu brinquedo com o coleguinha... no início para os pais entenderem que a brincadeira também ensina a criança, traz aprendizagem pra criança não foi fácil porque eles diziam: “ah... brincar é besteira. Pra brincar eles brincam em casa...” e não, não é isso! Então, a brinquedoteca tem uma metodologia de usar o lúdico como ferramenta, realmente de transformação e realmente de inclusão, né!? de conhecimento pra todas as pessoas que estão inseridas (Bethânia).

Como vemos, o início do trabalho com a brinquedoteca foi gerado diante de uma tensão, devido ao pré-juízo da comunidade ao inferir que o brincar não é importante para a

⁷⁷É um local que favorece a brincadeira, onde as crianças têm acesso a todo tipo de objetos lúdicos, como jogos, brinquedos, livros, fantasias e fantoches. A estrutura espacial da brinquedoteca, por sua vez, deve facilitar o acesso a todas as peças, a integração entre as crianças e a observação delas pelo educador.

aprendizagem das crianças. Deste modo, a Pro Ludus além da dificuldade comum de implantar um instrumento pedagógico inovador precisou lidar com a desconstrução desse conhecimento limitado, por parte das famílias dos/as educandos/as acerca da brincadeira. A própria querela diante da sua implementação já atesta o poder inclusivo da brinquedoteca. No entanto, para além da inclusão da compreensão pedagógica da brinquedoteca, ela se apresenta como meio popular de acesso ao brincar, ao material lúdico infantil perante a realidade de carência da comunidade. Tornando-se o espaço pioneiro de lazer do bairro, dentro de suas possibilidades, tenta amenizar a ausência da praça pública, a qual poderia ser um espaço propício ao encontro das pessoas, às trocas de experiências, às brincadeiras e ao lazer de modo geral.

A ludicidade empreendida pela Pro Ludus está diretamente associada às questões da vida e do cotidiano, quando o corpo constitui-se em base epistêmica de alargamento dos processos aprendentes e ensinantes. As atividades lúdicas da associação estão recheadas dos contextos de vida dos seus sujeitos. Os projetos, as campanhas e as mobilizações são ações expressivas das problemáticas encontradas na comunidade, e trabalhadas de maneira discreta para não expor ninguém e tampouco a própria comunidade. Essas ações, de certa maneira, denunciam de imediato as agruras do cotidiano, os ultimatos prementes da vida e as manifestações sensíveis das dificuldades das populações empobrecidas nas lidas de suas afirmações nos espaços sociais (SILVA, 2011).

Embrenhar-se com o lúdico é como revestir-se de múltiplos sentidos para o *ser mais*. O corpo assume uma posição que ultrapassa a mera compreensão de *receptor*, quando consciente dos processos ensinantes e aprendentes, ele se torna fonte de interatividade, de descobertas e de criatividade. A nosso modo de ver, a corporeidade na *práxis* pedagógica da Pro Ludus é tomada como ponto de partida para o conhecimento do mundo, onde a vida passa a ser interpretada de maneira multifacetada, a partir do lugar em que o sujeito está inserido, de suas condições sociopolíticas e culturais e do seu horizonte de possibilidades que as circunstâncias imediatas e reais se lhe impõem.

O corpo consciente manifestado pelos protagonistas da Pro Ludus descortina realidades simultaneamente individuais e sociais. A *práxis* pedagógica traduz modos de interação e de intervenção junto à comunidade, os/ educandos/as e os/as educadores/as introduzem seus corpos nessa *práxis*, revelando as interinfluências socioeducativas incrustadas em seus modos de ser no/com o mundo. Nessa direção, Freire corrobora com a

nossa inferência ao partir da compreensão de que o nosso corpo não é tão somente individualidade, mas,

o que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível, o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente. Mas acontece que ele tem uma importância enorme (FREIRE, 2006, p. 92).

Este posicionamento freireano nos ajuda afirmar que os sonhos já e os ainda não realizados, as narrativas de superação e as possibilidades de transformação dos sujeitos, sobretudo, daqueles/as aprendentes da Pro Ludus, inscritos em seus corpos, assumem o significado de luta e resistência em seu cotidiano. Nos processos aprendentes e ensinantes da Pro Ludus nota-se o envolvimento de todo o corpo, através das diversas manifestações, desde o brincar até um ato de conscientização sociopolítica, como o desfile cívico temático. O trato pedagógico com o corpo desenvolvido pela Pro Ludus promove um engajamento da consciência na vida, consciência compreendida mediante o movimento interno do conhecimento. Essa noção pedagógica só valida a relevância da interconexão vida e conhecimento, ao mesmo passo em que confirma o engajamento concreto do ser na construção do conhecimento.

6. 3 Libertação e autonomia: o *ser mais* dos sujeitos da Pro Ludus

As construções simbólicas (sonhos), as estratégias de superação das realidades opressoras da vida (empoderamento) e as tomadas de decisão em direção a auto-afirmação dos sujeitos (autonomia) são características que bem dizem o *ser mais* dos sujeitos da Pro Ludus. Mas também, simultaneamente, retratam e consolidam movimentos de libertação e de resistência na história. Libertação e autonomia, apesar de distintos, são elementos que se aproximam e se complementam no pensar e agir pedagógicos da Pro Ludus, herdados dos princípios educacionais de Lutero e Freire, respectivamente.

Os processos de libertação e autonomia dos sujeitos da Pro Ludus se consolidam atrelados a uma proposta pedagógica que planeja e desenvolve estratégias de encorajamento,

de emancipação, de construção do pensamento autêntico aportados aos valores humanizadores e libertadores. Dito de outra maneira são processos contínuos que exprimem cenários de libertação e superação das condições opressoras, detectadas nas diversas dimensões dos sujeitos sociais (psicológica, física, social, política, cultural, etc).

Quando perguntamos aos ex-educandos sobre as possíveis construções aprendentes durante o tempo em que esteve na Pro Ludus, um dos entrevistados destaca a importância que a associação teve e continua tendo em seu processo de libertação e autonomia, vejamos:

eu aprendi na verdade a me construir, né!? eu fui uma peça desmontada que a Pro Ludus foi ajudando aos poucos a me construir e tenho certeza que a Pro Ludus é uma grande parte da minha pessoa, do que eu sou hoje (Ariano – 21 anos – ex-educando e voluntário da associação)

Na vida de Ariano, o processo de autonomia está relacionado à compreensão de corpo consciente. Esse procedimento de desconstrução e reconstrução patenteia um forte aspecto da formação dialógica e transformadora: o *inacabamento do ser*. Na busca por libertação o indivíduo se percebe como ser inconcluso, curioso e desbravador. Na fala de Ariano, chamamos atenção a expressão *eu aprendi na verdade a me construir*, naturalmente, os outros protagonistas da associação lhe ajudaram, mas, foi ele quem assumiu essa decisão de levar a sério o processo de construção de sua personalidade, do seu ser no/com o mundo. Assim, o conceito de autonomia é compreendido enquanto a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade (FREIRE, 1996a).

Sob a égide da autonomia, os processos de humanização na *práxis* da Pro Ludus se dão por meio das feitura do ser enquanto projeto contínuo de vir a ser, numa profunda relação entre ser humano e comunidade. Embasa essa discussão, Braga quando disserta:

Como processo, a humanização se explicita na dinâmica em que o homem se constitui projeto de humano em contínua busca de tornar-se, de vir a ser; no movimento que trata a sociedade como o real que ela é, mas, sobretudo, pelo que ela poderá vir a ser, a partir da leitura de mundo que façamos delas e das mediações empreendidas para superá-las. Homem e sociedade em processo de constituição histórica, potencialmente, de humanização no devir de uma vida densamente humana (BRAGA, 2012, p. 34)

Traços de humanização e autonomização dos sujeitos ensinantes e aprendentes são percebidos na *práxis* pedagógica da Pro Ludus mediante a construção intencional de suas atividades, como destaca Davi Haese (presidente da Pro Ludus) ao discorrer sobre a atuação

da associação: a) o empoderamento de jovens e mulheres na tomada de decisões; b) o protagonismo juvenil; c) a implementação da metodologia da brinquedoteca comunitária como forma de inclusão pessoal e social; d) iniciativas e práticas de cuidado e zelo pela comunidade por parte de alguns moradores. As atividades supracitadas são desenvolvidas pela Pro Ludus como estratégias pedagógicas, em vistas da formação integral dos sujeitos.

Presente nas falas tanto das educandas quanto na do/a ex-educando/a, a *timidez* é abordada como uma limitação pessoal superada, mediante a colaboração do processo didático-pedagógico da Pro Ludus. A timidez se apresenta como característica antagônica à autonomia e à sua superação como processo de empoderamento do ser.

Vejamos alguns trechos:

[...] *eu sempre fui muito tímida*, mas acredito que a Pro Ludus, ela me auxiliou bastante a interagir... eu acredito que esse trabalho que a gente teve desde criança me incentivou bastante a interagir com as pessoas, a interagir com os jovens. Porque *eu sempre fui bem excluída*, sabe!? Assim, *eu em si me exclui*, eu sempre tive dificuldade de me relacionar com as pessoas... aqui na Pro Ludus, eu pude aprender bastante a vencer essa timidez... *não sei se é bem a palavra certa a usar a respeito de se excluir* (Clarice – ex-educanda) [grifo nosso].

Quando eu era pequena eu era muito tímida e agora *tô me soltando mais um pouquinho*. Porque eu *tô participando muito mais das coisas*, aí, como eu participo, *pede pra eu falar um pouquinho*, aí, eu falo um pouco, aí, eu *tô me soltando mais um pouquinho* (Sofia – educanda) [grifo nosso].

Eu também era muito tímida, muito mesmo. Aí, tipo, eu e minhas amigas *participa* dos cultos, do grupo jovem, aí sempre quando mandam a gente fazer uma coisa, a gente faz, principalmente o grupo jovem que quando tio Davi, ele não consegue realizar, sempre *é eu e uma amiga que realiza*. Aí, por isso que *eu me soltei e não sou mais tímida*, sou um pouco, mas nem tanto, né!? (Cristal – educanda) [grifo nosso].

A timidez a qual se referem os sujeitos sociais da pesquisa revela mais do que uma simples característica comportamental, de natureza psicossocial; expressa a cultura do silenciamento, na qual estes sujeitos foram forjados. Quando Clarice reconhece que a Pro Ludus lhe ajudou nesse processo de superação da “timidez”, a ex-educanda atesta que esse modo de fazer educação e de formar os sujeitos, desenvolvido pela Pro Ludus, não é conivente com a cultura do silenciamento, e que sua *práxis* possibilita avanços efetivos na desenvoltura das inter-relações sociais e nas construções subjetivas das consciências individuais.

Outro aspecto que merece destaque na fala de Clarice é quando confunde exclusão com timidez. Na verdade, a própria entrevistada desconfia da apropriação do termo timidez, utilizado por ela para designar esse movimento de “auto-exclusão”. Segundo a ex-educanda da Pro Ludus a sua falta de interação com as pessoas seria uma consequência de sua exclusão velada. A assertiva *eu em si me exclui* revela a verdadeira face da timidez recorrente nas falas das entrevistadas. A timidez, na verdade, é a face oprimida e reprimida dos sujeitos que carregam na pele as cicatrizes de uma educação que sempre negou o poder ser e a autonomia dos indivíduos, que manifestam marcas de uma educação anti-dialógica e autoritária e de uma história cultural de negação.

No dizer das educandas o *se soltar mais um pouquinho* ilustra o processo de superação de *silenciamento do ser* e aponta para a construção da libertação e autonomia do sujeito, que além de ser gradativa é permanente. Os processos de autonomização são narrados por Cristal, educanda e participante do grupo jovem da Igreja Luterana, primeiro se delega a função: *mandam a gente fazer uma coisa*. O primeiro passo rumo à autonomia é o desafio de ter que aprender fazendo, ariscando, lançando-se e, então *a gente faz*. A ausência da liderança às vezes é positiva, ela desperta o protagonismo de novos líderes. Neste sentido, recordamos Lutero (2017, p. 92): “... todos os cristãos são a ‘classe espiritual’, e não há entre eles diferença alguma, a não ser a ocupação que possuem, como Paulo afirma em 1Coríntios 12.12: somos todos um único corpo, ainda que cada membro tenha seu próprio trabalho, por meio do qual serve os outros,” ratificando a doutrina do sacerdócio comum dos fiéis, em que todo batizado tem a sua dignidade e o poder de fala, sem acepção de pessoas e sem injustiça de gênero.

Esse poder de fala é adquirido nas inter-relações, na participação ativa das crianças e adolescentes, principalmente, quando alguém lhes delega alguma função que exige o exercício da fala, do posicionamento. Na narrativa de Sofia podemos observar a descrição desse movimento: *eu era muito tímida... tô me soltando mais...tô participando muito mais das coisas... pede pra eu falar um pouquinho...aí, eu falo um pouco...* é a partir deste processo que emergem as novas lideranças da associação; quando os próprios sujeitos assumem seu lugar de fala, sabem-se da sua importância naquele grupo e o quanto essa participação ativa vai modelando a formação de sua personalidade.

Desta feita, a cultura do silenciamento vai dando lugar a cultura do empoderamento e da autonomia dos sujeitos. A Pro Ludus mediante sua práxis pedagógica vai fomentando nos aprendentes a tomada de consciência do seu ser histórico, fazedor de coisas, produtor de

saberes, simultaneamente, corroborando com o processo de intervenção e transformação das realidades opressoras que privilegia uma formação sob a lógica do castigo e da punição.

6. 3. 1 Sonhos e utopias: construções permanentes de autonomia

Os sonhos descortinam conteúdos de realização individual e profissional, mas também de assuntos de origem social. Há uma forte articulação entre o imaginário (subjetividade) e o real (historicidade) presente nos sonhos de vários sujeitos da pesquisa. Os sonhos narrados pelos/as entrevistados/as, sobretudo, aqueles apontados pelas educandas, descrevem utopias possíveis de realização. Na vida daqueles adolescentes, os sonhos servem de fonte inspiradora para se alcançar estratégias de superação das más condições materiais que o contexto social lhes impõe e buscar horizontes tangíveis favoráveis e possíveis a fim de se obter a concretização dos seus respectivos sonhos. Apesar das adversidades enfrentadas no cotidiano de muitos/as, os sonhos aparecem como gotas de esperança em meio a um solo seco e sem aspecto vital. Entretanto, são as experiências adversas que fazem brotar as miragens de uma vida melhor. Ademais, os exemplos daqueles/as que testemunham uma *escolha profissional* acertada alimentam e servem de inspiração para uma parcela de educandos/as da Pro Ludus.

Na história dos sujeitos aprendizes, a Pro Ludus assume o papel de ser mantenedora de sonhos. A partir do momento em que mobiliza os indivíduos para buscar estratégias e dar condições de superação das adversidades sociais, fomenta as construções permanentes de autonomia. Nessa direção, os sonhos emergiram nas falas das educandas, enquanto instrumento de mobilização, superação e aprendizagens.

Os sonhos como mobilizações aprendentes se materializam por meio das brincadeiras, das produções textuais e artísticas e nas tomadas de decisão (autonomia). Quanto ao uso das brincadeiras – elemento estratégico da vida pedagógica da Pro Ludus – as educandas associam aos exemplos de vida conhecidos como foi evidenciado por uma das entrevistadas:

[...] eu sempre ficava brincando de escolinha com meus sobrinhos... e também como minha irmã, ela é professora, né!? aí vai passando de irmã pra irmã! (Sofia).

Eu tenho sonhos! Um deles é ser educadora da Pro Ludus e ser policial também (Cristal).

Eu acredito que a gente se espelha muito no exemplo dos nossos educadores, dos nossos coordenadores... acredito que desde *o exemplo até a motivação e*

o incentivo à leitura... que através deles cada um de nós pode obter alguma experiência pra vida... (Clarice)

Pode-se inferir mediante a fala de Clarice, que a motivação e o incentivo à leitura por parte dos/as educadores/as e coordenadores/as da Pro Ludus são elementos inspiradores para a realização dos sonhos. É o despertar para o prazer do ato de ler que, até determinado ponto, mobiliza as realizações pessoais e profissionais dos sujeitos. No caso da ex-educanda, atualmente estudante da licenciatura em Letras, esse suporte dos sujeitos ensinantes da associação lhe impulsionaram na persistência ao estudo e no redirecionamento dos sentidos da vida. Assim, o prazer pela leitura faz pulsar o gosto pela vida, pois, a partir do contato com o pensamento de autores/as os sujeitos também autores/as da Pro Ludus inferem suas impressões de vida, conhecimento e mundo, proporcionando um olhar crítico-reflexivo sobre os contextos humanos e sociais locais e globais.

Outro elemento assíduo nas narrativas das educandas da Pro Ludus é a brincadeira. O brincar potencializa o desejo profissional, cria mecanismos de persistência, gerando autoconfiança e determinação. A Pro Ludus tem sido ambiente favorável à construção e a concretização dos sonhos. O desejo de permanência na associação traduz a atmosfera favorável proporcionada pela sua proposta convincente e convidativa. Para Sofia, o desejo de ser professora surgiu a partir de uma brincadeira que é nutrida pela experiência positiva vivenciada por sua irmã que é educadora da Pro Ludus. *Ser educadora da Pro Ludus* é um dos sonhos que move a permanência de Cristal na associação. Diante dessas narrativas é possível inferir que a *práxis* pedagógica da Pro Ludus desperta e incentiva nas educandas o espírito de comprometimento e de co-responsabilidade para com a instituição, a ponto de sonharem em contribuir efetivamente com o processo formativo dela, não mais como discentes, mas na condição de formadores/as.

Os sonhos adquirem realidade, corporeidade, perante as representações simbólicas e a determinação de dar continuidade a sua formação. Aqui, não se trata de uma compreensão superficial ou pontual de corporeidade. Ao contrário, o corpo constitui base das aprendizagens, porque o corpo não é algo que caminha desordenadamente e de modo inconsciente. Este corpo se entende e se sabe conscientemente do seu estar permanentemente em devir, em construção. Como nos lembra Freire (1999, p. 91): “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em

permanente processo de tornar-se.” Isto é, os sonhos se materializam na vida e na história dos sujeitos mediante suas práticas aprendentes e ensinantes.

Os processos de autonomização gestados pelos protagonistas da Pro Ludus materializam alguns princípios de uma práxis libertadora, a saber: 1) um olhar atento e autocrítico acerca da realidade sociopolítica, na qual os sujeitos da Pro Ludus estão inseridos; 2) a opção de uma educação voltada para os menos favorecidos e os mais necessitados; 3) educação contextualizada e dialógica; 4) formação humana na perspectiva ético-política; 5) fomento aos processos de conscientização e de empoderamento. Tais processos procuram valorizar as potencialidades criativas dos sujeitos, de educadores/as e educandos/as.

Em relação às produções textuais e artísticas enquanto peças tangíveis dos sonhos, observamos diversas construções simbólicas realizadas pelos sujeitos da Pro Ludus com o intento de denunciar realidades opressoras e conclamar utopias de natureza social.

Fotografia 5 - Quadro: Violência psicológica



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

Esse quadro foi produzido por um dos educandos da associação e ilustra a violência moral através da linguagem verbal. A obra foi destaque no desfile cívico da Pro Ludus em 2017, o qual trouxe como temática a ser discutida junto à comunidade: *o combate ao abuso e a exploração contra crianças e adolescentes*. Obras como essas, são produzidas no cotidiano da associação, objetivando a ação conscientizadora e o posicionamento ético-político dos membros da Pro Ludus.

No tangente à participação social, os sonhos são traduzidos como desejo de cidadania através dos desfiles cívicos temáticos, campanhas de conscientização junto à comunidade (ex.: campanha do lixo seletivo), São João comunitário, jantar comunitário etc. Ações como

essas mobilizam a comunidade para ensaiar novas posturas frente às tomadas de decisão, proporcionando, portanto, o esperar por dias melhores. Aqui, a dimensão do sonho ganha forma por meio das ações em conjunto. São sonhos coletivos carregados de possibilidades, que se dão mediante os processos de superação e autonomia.

Os sonhos patenteiam relações intrínsecas entre os processos aprendentes relativos às produções do cotidiano e à participação social dos sujeitos da Pro Ludus, estimulando a concretização dos anseios da coletividade. Ademais, os sonhos gerados na Pro Ludus são mobilizadores de autodeterminação, como se pode constatar nos trechos a seguir:

a minha maior contribuição é fazer primeiro que eles enxerguem e acreditem no potencial que cada um tem. Então, é despertar o sentimento... de dizer assim: eu sou capaz de realizar o meu sonho. Então, ninguém pode realizar o meu sonho por mim. Eu sou a única pessoa capaz de realizar o meu sonho. Então, esse, eu acredito que seja o maior, né!? (Bethânia – educadora).

Pra eu não desistir dos meus sonhos e que cada obstáculo que tiver na minha frente que eu consiga superar (Sofia - educanda).

A intencionalidade pedagógica da Pro Ludus de trabalhar a realidade dos sonhos perfaz um caminho de autonomia dos sujeitos. Os sonhos são entendidos como indicadores das construções autônomas, enquanto tradutores de aposta humana. Nesta perspectiva, os/as educadores/as agem como coletores e apostadores de sonhos, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Eles/as tomam a decisão perante suas práticas educativas de acreditar no potencial humano, acompanhando seus/as educandos/as nesse processo da imaginação à realização pessoal.

Desta feita, a existência das mobilizações e estratégias em torno das realidades dos sonhos é desencadeada pelos processos ensinantes e aprendentes dos sujeitos da Pro Ludus. Embora os sonhos proponham um itinerário pessoal, a dimensão coletiva do imaginário sugere conteúdos e condições ao imaginário individual.

Em síntese, os sonhos e as utopias são forças propulsoras nas empreitadas de realizações tanto no âmbito pessoal quanto na coletividade. É força motriz para o/a educando/a continuar sua formação e dar sentido à sua existência. Enfim, os sonhos exprimem o potencial de cada indivíduo que ao lutar para a concretização deles constrói permanentemente sua autonomia.

6. 4 Veredas de uma *práxis* pedagógica humanizadora

A *práxis* pedagógica humanizadora da Pro Ludus é uma ação coletiva pensada e vivida em conjunto, de maneira dialógica e democrática. Sua intencionalidade é formar o sujeito integral, estando atenta às diversas dimensões do ser. A humanização, do ponto de vista da Pro Ludus, engloba tanto os aspectos da dimensão ético-política (Freire) bem como os aspectos da formação cristã (Lutero) e se organiza na compreensão da autonomia, entendida substancialmente mediante as produções sócio-históricas e culturais.

Somados a esses aspectos, a *práxis* pedagógica humanizadora da Associação Luterana de Gravatá se constitui como meio dinamizador da construção da humanidade do ser humano, de todos aqueles sujeitos que participam direta ou indiretamente de seus investimentos formativos; em todos os contextos sociais de mundanidade, subjetividade e espiritualidade, que compreendem e obedecem à integralidade humana. Ou seja, é uma *práxis* que oferece contribuições para o crescimento humano: capacidades intelectuais, inserção na transformação das relações sociais de exclusão e desigualdades e fortalecimento das vivências humanitárias.

Os processos de humanização desenhados pelos protagonistas da Pro Ludus partem dos contextos sócio-históricos dos sujeitos aprendentes, por vezes adversos, mas possibilitadores de releituras e ressignificações. São processos que reconhecem a provisoriidade do conhecimento e o inacabamento do ser. Processos que garantem a autonomia tanto dos sujeitos ensinantes quanto dos sujeitos aprendentes e que proporcionam uma educação contextualizada, recheada de sentidos e significados para a vida.

Enquanto processo, a humanização é concebida na direção de uma humanidade em permanente construção, o que implica a compreensão de um projeto de humano, não pronto e já dado, mas em contínua busca de tornar-se e vir a ser. Essa compreensão de humanização nos remete à condição histórica humana de se humanizar mediante as possibilidades de uma existência densamente humana (BRAGA, 2012). O trecho a seguir ratifica essa compreensão de humanização enquanto projeto humano em edificação: *eu fui crescendo dentro da instituição, fui me formando, fui adquirindo novos aprendizados e com o passar do tempo, iniciei como voluntária na instituição e acabei assumindo como educadora* (Bethânia). A humanização se constitui na/pela prática e se revela nas tomadas de decisão. Não fora suficiente para Bethânia apenas adquirir novos conhecimentos, mas como socializar esses

novos saberes em sua vida. Chegar à Pro Ludus na condição de educanda aos nove anos de idade, percorrer esse itinerário formativo, decidir-se pelo trabalho voluntário e depois assumir o processo formativo da associação na condição de educadora, demonstra o quanto essa ação pedagógica ganha força e forma na vida das pessoas.

É por esse motivo que os processos ensinantes e aprendentes não podem se desapegar dos enredos da vida. Os dramas e as tramas da existência assumem a tarefa de suscitarem as estratégias didático-metodológicas da Pro Ludus, com a finalidade de oferecer mecanismos tanto para a releitura de mundo, quanto para a superação das condições opressoras e conflituosas da vida em sociedade. Então, uma *práxis* pedagógica desarticulada da realidade dos/as educandos/as enfraqueceria a proposta de humanização dos sujeitos, além de silenciar sua historicidade e os seus saberes construídos e acumulados dentro e fora da associação.

Quando questionadas sobre a relação entre os conteúdos estudados e o cotidiano dos/as educandos/as, as educadoras entrevistadas relataram as seguintes experiências:

[...] eu procuro trazer sempre coisas que realmente acontecem na vida deles. Como eu moro no bairro, eu também estou presente naquela realidade e procuro *tá* trabalhando com eles os assuntos pertinentes que eles estão vivendo no dia-a-dia. Isso ajuda muito e complica as vezes, porque não é tão fácil, como exemplo, a questão das músicas, né!? é complicado, porque... claro, você é livre para escutar aquilo que você gosta, mas você também precisa fazer uma reflexão, né!? *Tá*, o que isso defende? O que isso ta me ensinando, né!? o que isso ta querendo dizer pra mim? O que isso ta me trazendo de benefício? Nossa! Mas essa música *tá* denegrindo a mulher! Então, como é que eu como mulher não paro para analisar certos tipos de letras que falam tanto de mim? Estou por aí cantando, estou propagando aquilo sem estar, realmente me questionando... não, não é isso, é mais por causa da dança... então, não é tão fácil assim, mas é importante. Não é dizendo assim, olha tu não pode ouvir! *Tá*, tu *gosta* de ouvir tudo bem, mas reflita um pouquinho antes aquilo que eu estou dizendo pra você. Pra que você realmente consiga fazer uma reflexão crítica daquilo que você está vivendo no seu dia-a-dia (Bethânia).

Então, a gente sempre procura trabalhar coisas que fazem parte da realidade deles, né!? por exemplo, muitas vezes a gente trabalha com projetos... recentemente, a gente trabalhou com um projeto sobre o cuidado com a água, mas se durante aquele processo a gente vê que tem a necessidade de você focar em um determinado tema, porque você *tá* vendo que ele *tá* necessitando, você tem a liberdade de optar por outro caminho. Então, isso é muito bom! Por exemplo, quando eu voltei do Quênia, Adriana estava trabalhando essa questão da higiene sobre piolho, o cuidado com as unhas... Então, a gente fez atividades sobre a higiene das unhas, ajudando a eles

cortarem e sempre ficando: “olhe, sua unha está grande, tá suja, pede pra mamãe limpar... ou vamos limpar!?”. Então, todas as propostas de temas ou projetos fazem parte de uma *construção coletiva*, cada educadora ao observar a realidade de seus educandos também *pode sugerir temas* (Dilma) [grifo nosso].

As narrativas das entrevistadas elucidam os métodos e conteúdos de uma educação forjada à base da relação dialógica ser humano e mundo, conhecimento e vida, tanto concebida por Lutero quanto por Freire. Partir da realidade do/a educando/a para a construção dos saberes práticos, que enchem de sentidos os processos ensinantes e aprendentes da associação. Considerar *os assuntos pertinentes que eles estão vivendo no dia-a-dia*, a princípio, pode parecer uma tarefa simples, mas diante da fala de Bethânia é um ofício extremamente laborioso, porque demanda da educadora uma postura diferenciada sobre o processo das aprendizagens, compreendendo uma postura crítico-reflexiva, criativa e humanizadora. Em vários momentos, a sua prática poderá ser refeita e sua metodologia redirecionada. No dizer de Dilma: *se durante aquele processo a gente vê que tem a necessidade de você focar em um determinado tema, porque você tá vendo que ele tá necessitando, você tem a liberdade de optar por outro caminho*. Apesar dessa postura exigente, Dilma identifica a partir desse movimento, a liberdade e a autonomia do educador de construir o itinerário aprendente junto aos/às educandos/as e suas respectivas realidades.

A partir das falas das educadoras, ressaltamos o papel da reflexão na ação pedagógica da referida associação, enquanto instrumento de auto-avaliação e redirecionamento do fazer pedagógico do educador/a. Essa ação-reflexão-ação remete à compreensão da provisoriedade tanto do conhecimento quanto do método assumidos na práxis pedagógica da Pro Ludus. Pois, constantemente os contextos socioculturais dos/as educandos/as conclamam novos saberes e novas metodologias para o desenvolvimento satisfatório dos processos aprendentes e ensinantes. Ademais, a reflexão possibilita a construção coletiva do conjunto de princípios e práticas formativas da Pro Ludus. Em outras palavras, o poder reflexivo do educador/a em coletividade efetiva uma práxis pedagógica de conjunto.

Os processos de humanização ensaiados por essas educadoras consideram elementos basilares da compreensão corpo-consciente, como exemplo o cuidado consigo e com o outro. Cuidar do meu corpo enquanto singularidade e lugar que primeiro me representa, que diz sobre mim e comunica aquilo que sou; lugar também sagrado porque expressa a obra daquele que me gerou, numa perspectiva cristã. Cuidar do corpo do outro enquanto construção da

alteridade, o outro que me interpela e me sugere experiências comprometidas ético-solidariamente. O cuidado com o corpo ajuda na itinerância do tornar-se humano, da consciência de estar no/com o mundo, do saber-se corpo repleto de sentidos e significados e nunca corpo vagante e inoperante. O cuidado com o corpo ainda atenta e previne contra as possíveis agressões físicas e psíquicas que as crianças e adolescentes poderão sofrer.

Para ilustrar essas inferências, a Pro Ludus em parceria com a Diaconia⁷⁸ de Recife – PE desenvolve o projeto de *teatro mudo* “Nem tão doce lar” retratando o drama da exploração e o abuso sexual contra crianças e adolescentes. Houve duas principais etapas desse projeto: o planejamento e a efetivação. A fase do planejamento se deu a partir de um encontro entre alguns jovens representantes da Diaconia de Recife e alguns membros da Pro Ludus, inclusive os possíveis atores e atrizes desse teatro. Após a apresentação da proposta por parte da Diaconia, a fala de uma educadora da Pro Ludus nos chamou a atenção: *achei muito interessante a ideia desse teatro, mas precisa passar por algumas adaptações à nossa realidade, tipo: mais imagens e menos frases para serem lidas, pois atendemos a um grande número de pessoas analfabetas* (Diário de Campo, 09/09/2017).

O fato do projeto precisar se adaptar à realidade da Pro Ludus revela o posicionamento crítico-formativo da educadora da associação ao contextualizar o teatro ao seu público, por isso, *mais imagens e menos frases*. Ainda, essa mesma educadora alertou para se fazer um estudo prévio sobre a temática da violência e exploração sexual com os/as educandos/as que iriam encenar a peça, visando o processo de conscientização e empoderamento deles/as.

Após essa etapa preparatória, chega o momento de apresentação do teatro mudo “Nem tão doce lar”. O cenário representava alguns cômodos de uma casa (sala, quartos, cozinha) todos eles marcados com sinais de violência. Isto é, cadeira caída, vidro quebrado, brinquedos e objetos quebrados e espalhados pelo chão, aleatoriamente. Os traços de violência também podiam ser percebidos pelos corpos das crianças e adolescentes que encenavam a peça (rostos feridos, olhos roxos, manchas arroxeadas nas pernas e braços, lágrimas pelo rosto...). A encenação não contém nenhuma fala, a comunicação se dar por meio das linguagens: visual, escrita e sonora (fundo musical).

⁷⁸ Diaconia é a tradução do vocábulo grego Diakoneo que significa serviço realizado com e por amor. No Brasil essa nomenclatura virou nome de uma Organização Não Governamental que reúne membros de 11 denominações religiosas cristãs evangélicas. Sua missão é trabalhar para a efetivação de políticas públicas de promoção e defesa de direitos, priorizando populações de baixa renda, para a transformação da sociedade. Nas regiões metropolitanas de Recife (Pernambuco) e Fortaleza (Ceará), a Diaconia volta o seu olhar para a promoção dos Direitos das Juventudes e da Justiça de Gênero.

Fotografia6 - Parte do elenco da peça “Nem tão doce lar”



Fonte: Pro Ludus, 2016

No primeiro momento, quando o público chegou ao espaço do cenário foi recebido pela sonoridade instrumental e as orientações do tutor (educador) que pediu aos visitantes que observassem atentamente todos os espaços da casa. Chamou-nos a atenção a fisionomia das crianças ao se depararem com a realidade do cenário. Em sua maioria, as reações expressaram medo, receio e indignação, por vezes, chegando a ser anunciadas sonoramente pelos visitantes que dizem *estar com medo e descreviam os sinais de violência*. Uma das crianças visitantes chegou a proferir: “isso aqui é violência, meu!” (Diário de Campo, 09/12/2017).

No segundo momento, os atores e as atrizes entraram em cena, na verdade já estavam, porém escondidos embaixo das mesas, camas... a princípio, demonstravam aspectos próprios da fase infanto-juvenil, como as brincadeiras e os jogos e as interações com os colegas. Nesse momento do teatro, eles fazem uso de máscaras brancas que encobrem as marcas de violência física. Num dado instante, interrompem o que estavam a fazer, retiram as máscaras e pedem ajuda aos adultos que assistem à peça, através de um texto impresso que relata uma experiência de abuso sexual.

Entre os cômodos da casa havia alguns espaços revestidos com tolhas vermelhas e placas com os seguintes dizeres: *Só retire o pano em caso de emergência*. Dentre os espaços pudemos constatar: a Pro Ludus, a escola, a igreja, a delegacia e o urelhão. Segundo o contexto apresentado pela encenação, em casos de exploração e abuso sexual, estes espaços são os mais recomendados e seguros para se pedir ajuda. Propositamente a família não aparece como espaço de apoio para esse tipo de crime, justamente porque o maior número de casos de exploração e abuso sexual contra crianças e adolescentes tem se dado no ambiente familiar e protagonizado pelos próprios parentes da vítima.

O terceiro momento do projeto ocorreu após o término do teatro, quando o tutor (educador) pediu para que os espectadores formassem um *círculo de diálogo*⁷⁹. Na roda de conversa, o/a educador/a incitou ao debate perguntando às crianças o que elas perceberam de diferente naquela casa e, a partir do diálogo se foi construindo uma conscientização sobre a pertença e o *cuidado com o corpo humano, o respeito para com o corpo do outro*. No dito popular, criança tem fama de ser sempre verdadeira porque falam abertamente o que sentem. Então, nessas conversas foram recorrentes nas falas das crianças e adolescentes os conflitos familiares, ou porque são agredidos, vítimas, de forma abusiva, por seus pais e/ou parentes, ou porque se tornaram autores da própria violência para com os *coleguinhas*.

Em uma das rodas, a professora que acompanhava uma das turmas visitantes proferiu a pergunta: *Quem aqui já viveu ou presenciou essa experiência de abuso sexual, levante o braço?* Apenas uma criança⁸⁰ teve a coragem naquele momento de se expor e levantar o braço. Outra criança ensaiou levantar o braço, mas não procedeu, e percebemos que havia levantado apenas o dedinho e ficou mexendo com ele próximo a região do pescoço. No ato da pergunta essa mesma criança e a sua colega ao lado se entreolham desconfiadamente, como se pudessem proferir uma comunicação simultânea sem o auxílio de palavras, mas impulsionadas pelo corpo.

A vitimização do corpo se expressa por meio de uma complexidade. As crianças apesar de se tornarem vítimas, não deixam de ser crianças. Co-existem nessa dura realidade entre a agressão e o encantamento do mundo imaginário, próprio da fase da vida em que se encontram. No teatro, o uso das máscaras representa essa complexidade, e, ao tirarem as máscaras, as vítimas expressam o esgotamento diante da realidade de opressão. Não suportam mais a crueldade humana embutida e praticada, na maioria das vezes, pelos seus referenciais de homem e mulher, pela imposição do sistema patriarcal.

Essa crua realidade de ter que lidar com o seu agressor diariamente lhe põe em situação vulnerável e de inexpressividade do ser. O desafio da Pro Ludus não é tão somente trabalhar a humanização com crianças e adolescentes, mas é como falar de humanização e desencadear processos de superação da desumanização junto aos pais e responsáveis dos/as educandos/as, que em algum caso pode vir a ser o seu o/a agressor/a. Ainda sobre o teatro, as crianças quando estão embaixo da cama e da mesa é para expressarem simbolicamente o

⁷⁹ Experiência que nos remonta aos círculos de cultura promovidos pela Educação Popular, sobretudo, na década de 60, no Recife.

⁸⁰ Era um menino de aproximadamente 7 anos de idade, raquítico, cor de pele negra, aparentemente sua fisionomia apresentava traços de tristeza e de abatimento.

quanto esta violência doméstica é velada e silenciada, e, embora as crianças e adolescentes apresentem sinais de agressões físicas, elas comumente não são percebidas.

A partir dessa compreensão lúdica e contextualizada das vivências aprendentes faz sentido o uso das brincadeiras, dos jogos, do teatro, da musicalidade, da dança, das oficinas, das campanhas de prevenção e conscientização como atividades pedagógicas que expressam as leituras de mundo e as inferências advindas dos contextos socioculturais dos sujeitos da Pro Ludus, enquanto modos possíveis de uma educação humanizadora.

Nesse sentido, uma *práxis* pedagógica orientada para abordar os conteúdos numa perspectiva crítica demanda criatividade e reflexão constante, de maneira que venha a conceber um “conhecimento emergente político” (Lage, 2013) que seja suporte para os sujeitos compreenderem a realidade que os privou dos direitos à cidadania e a refletir sobre os mecanismos dessa privação. De acordo com Freire,

[...] é a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (1996b, p. 51).

Vai dando cores às suas feitura e composições, imprimindo nas suas vivências seus trajetos e suas peripécias. Esse olhar crítico sobre a realidade vai possibilitando e dando forma ao movimento de superação das condições opressoras, nas quais enquadraram os sujeitos como reféns. Mediante as estratégias de superação, os humanos vão se reinventando e remodelando a história de um jeito menos desumano e mais afetuoso. Para a concretização desse trajeto é importante que se amplie a visão de humanização enquanto um processo contínuo de crescimento e amadurecimento da personalidade humana, no dizer de Ariano (ex-educando) *sempre procurar evoluir, ser melhor do que eu fui ontem, ser melhor do que eu sou hoje e me provocar a ser melhor amanhã*. Essa procura estável por *ser mais* possibilita momentos de auto-avaliação da formação humana e corrobora para a consolidação de uma sociedade mais justa e solidária.

Outra característica que se apresenta na *práxis* pedagógica humanizadora da Pro Ludus é a dimensão espiritual, que é diferente do aspecto religioso. Pois, a preocupação da associação não é garimpar membros para a Igreja Luterana, mas fortalecer a dimensão transcendental, realidade intrínseca à condição humana. Participar da Igreja Luterana não é condição *sine qua non* para poder ser inserido e tornar-se membro da Pro Ludus e, tampouco, motivo para receber tratamento diferenciado. Tal postura é respaldada na fala do presidente da

associação, vejamos: *enfatizamos os princípios e valores do cristianismo, sem imposição... trabalhamos a espiritualidade em todos os âmbitos, mas jamais dando ênfase ao proselitismo, ao fundamentalismo e à intolerância religiosa* (Davi Haese). Os valores cristãos são articulados aos valores éticos que potencializam a dimensão imanente do ser em prol das construções coletivas de pretensão social. Ademais, a espiritualidade é entendida numa perspectiva ecumênica sem proselitismos e/ou fundamentalismos, mas em condição respeitosa e dialógica com outros credos e culturas.

A espiritualidade é tomada enquanto fortalecimento da alma, da interioridade do ser, porém, sem intimismos. Mas é uma dimensão que colabora no processo dialógico da educação, do encontro e respeito ao diferente, da justiça de gênero e do próprio engajamento ético-político frente às demandas sociais. Essa compreensão é fruto da Reforma Protestante, que acompanha a preocupação de Lutero com a precariedade da formação espiritual dos fiéis, empobrecida pelas práticas de simonias e indulgências. A proposta de Lutero significa antes de abraçar as obras e por meio delas tentar alcançar a vida eterna, abraça-se a fé enquanto aposta humana de diálogo autêntico com Deus. Em outras palavras, é entender que as obras por elas mesmas não fazem do cristão um bem-aventurado, mas é por graça divina, manifestada como dom gratuito para a humanidade que o cristão é liberto e emprenhado da vontade de Deus para pensar e agir de forma libertadora perante as realidades socioculturais e políticas.

Nesse sentido, parece-nos que o acesso às Sagradas Escrituras não só alcança aspectos da subjetividade, mas mobiliza e impulsiona a marcha daqueles/as sonhadores/as de um mundo mais fraterno e justo. Como podemos ilustrar com esse trecho:

Nós trabalhamos o evangelho como forma de realmente fortalecer a espiritualidade das crianças, dos adolescentes e das famílias. Então, a gente sempre realiza as devocionais de manhã antes de iniciar as atividades, a gente faz a oração... então, a gente canta... pra se fortalecer espiritualmente. A gente realmente tem uma parceria junto à comunidade luterana local, né!? então, realmente utiliza o espaço, um apoio às atividades, né!? em alguns eventos que a gente faz, então, os jovens se envolvem, os jovens nos ajudam na mobilização, na organização. Então, *a gente não tem apenas falado do evangelho, mas a gente tem colocado o evangelho em prática. Então, isso que é o importante.* (Bethânia - Educadora).

Quando a prática se compromete com a libertação dos empobrecidos e injustiçados, a educação se transforma em ação humanizadora e libertadora. Falar menos e incorporar mais, eis a diferença de não se pregar o proselitismo e a vivência da espiritualidade. Aqui

recordamos os princípios da Teologia da Libertação que trata da libertação como expressão integral do ser humano e de todos os seres humanos, isto é, cuidar de todas as dimensões oprimidas da vida humana (pessoal e social) sem a exclusão de nenhuma pessoa (BOFF, 1980).

A aproximação entre Pro Ludus e Igreja Luterana revela uma proposta educativa preocupada com a relação fé e vida dos sujeitos aprendentes e ensinantes. Fortalecer essa parceria é continuar apostando nos valores cristãos como base significativa de uma formação humanizadora. Essa relação ainda possibilita enxergar o evangelho não como mero livro a ser lido e estudo, mas como obra formadora do cidadão de participação social ativa, fomentadora de esperança e possibilitadora de vida nova.

A *práxis* pedagógica humanizadora compreende que as construções dos saberes são procedentes de ações sociais coletivas, participativas e deliberativas. Sobre essa democratização dos processos aprendentes e ensinantes, Freire já nos alertava: “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (1987, p. 68). Sem a hierarquização dos saberes e das relações interpessoais, torna-se possível a libertação, que significa a própria humanização se dando em processo, em diálogo. Então, humanização não é uma coisa externa que se aplica ao ser humano, também não é palavra vazia, superficial. Ao contrário, humanização, nesse sentido vivenciado pela Pro Ludus, é *práxis* que implica a ação e a reflexão dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo e práticas efetivas da horizontalidade das relações em nível micro e macro.

Mediante as narrativas da maioria dos entrevistados pode-se afirmar que a *metodologia* abordada pela Pro Ludus foi o grande atrativo para que eles se identificassem com a associação e ali permanecessem. *Depois que eu entrei na Pro Ludus que eu conheci a metodologia, eu vi que de fato é o que eu gosto e é o que eu quero fazer...* uma das educadoras relatou sobre a sua dúvida em ser professora, ao descobrir o modo de ser fazer educação da Pro Ludus sanou sua dúvida e segue firme na carreira, porém, com uma observação ser educadora *não no tradicional, e sim, nessa nova metodologia que eu fui conhecendo...*(Dilma).

Na verdade, essa metodologia a qual se refere à educadora revela alguns dos princípios da Educação Popular adotados pela *práxis* pedagógica humanizadora e democrática da Pro Ludus, a saber: a) levar em conta a autonomia do/a educador/a e dos/as educandos/as e seus saberes prévios; b) planejar em equipe as ações pedagógicas anuais e promover avaliações contínuas dos conteúdos pertinentes a serem trabalhos com o/a educado/a de acordo com suas

necessidades; c) despertar a comunidade para a atuação social e o engajamento ético-político perante as demandas sócio-históricas e culturais dos injustiçados e empobrecidos; d) visar à conscientização e o posicionamento crítico dos sujeitos... Enfim, uma *práxis* pedagógica tecida a partir das realidades de mundo e de ser humano em construção.

De modo geral, a ludicidade e a reflexão da Pro Ludus tornou-se seu diferencial e atrativo. O que nos faz recordar a proposta do método lúdico de Lutero, objetivando a desconstrução da imagem desgastada da escolástica e tornar a escola um meio atrativo e prazeroso para o ensino aprendizagem. Com a implantação da brinquedoteca a associação introduz efetivamente a ludicidade em sua *práxis* visando à aproximação entre o conhecimento e os contextos socioculturais dos seus/as educandos/as.

Nessa direção, Freire nos lembra que a educação é processo de libertação e de autonomia em que os sujeitos sociais fazem-nos a partir de suas contextualidades (locais e globais, leituras de mundo, condições reais...). Assim sendo, ao nosso modo de ver, a Pro Ludus, no bojo de sua *práxis*, elucida traços aproximativos da Educação Popular nos moldes de Freire, não somente quando do seu caráter não escolar, mas principalmente ao levar em conta os processos de criação e reinvenção da cultura local, ao evidenciar as necessidades da comunidade Riacho do Mel e reivindicar “junto às instâncias competentes, pelos direitos e por interesses das famílias alvo de suas ações, com visão de intergeracionalidade”.⁸¹ Portanto, sua ação compreende o desenvolvimento social sustentável, a fim de que cada pessoa possa exercer cidadania ativa nos locais onde vive e convive, sendo capaz de transformar sua própria realidade.

Da educação luterana, a Pro Ludus herda os princípios e os valores éticos, solidários e espirituais. Da mesma forma, o trabalho pedagógico que engloba o conceito de autonomia na perspectiva luterana de autodeterminação, autoconfiança e liberdade interior que fomenta nos sujeitos aprendentes e ensinantes o desejo de transformação social. Ainda podemos destacar na *práxis* da Pro Ludus, sob inspiração luterana, o compromisso político-pedagógico de se trabalhar a equidade de gênero, problematizando a concepção de educação para todos/as.

Como já elucidamos, não há somente um único modo de se fazer educação, como também não há uma educação neutra e nem mesmo a educação em termos ideais. As educações são processos humanos que estão em criação e re-criação constantes mediante as articulações teórico-metodológicas. Diante dessas tentativas humanas, possivelmente, muitos são os equívocos e os limites observados. Dentre as prováveis limitações da *práxis* pedagógica

⁸¹ Estatuto da Associação Luterana Pró-desenvolvimento e Universalização dos Direitos Sociais, Cap. II, Art. 3º, p. 1.

da Pro Ludus, apontamos pelo menos três, que são elas: 1) A ausência de conhecimento acerca da figura de Lutero; 2) O personalismo e a centralidade na pessoa do seu presidente; 3) Presença de aspectos dificultadores entre a Comunidade local e a Associação.

Não descartamos a possibilidade da primeira limitação compreender-se como dado, simultaneamente, positivo da Pro Ludus. A partir das falas dos sujeitos sociais da investigação, exceto a fala do presidente, pudemos constatar uma ausência de conhecimento da vida, da história e do legado de Lutero. Em contrapartida, *não saber falar sobre Lutero* pode fazer referência à intencionalidade da Pro Ludus que não é a formação doutrinária, dogmática e poselitista dos seus sujeitos, mas o amadurecimento da humanização em termos ético-políticos. A depender da abordagem, trabalhar a vida e a relevância de Lutero pode vir a soar como uma postura de doutrinação.

Embora o presidente tenha adotado uma postura de líder democrático, os próprios membros da Pro Ludus demonstraram e criaram um certo personalismo diante de sua atuação à frente da associação. Naturalmente, o tempo em que ele esteve na gestão, isto é, aproximadamente dezoito anos, tenha contribuído de modo inconscientemente a criar essa dependência dele e, inclusive, de atribuir-lhe toda a construção do que é a Pro Ludus dos últimos anos. Obviamente que a nossa intenção não é anular a sua contribuição, mas chamar a atenção para essa centralidade que pode, na prática, dificultar o processo de empoderamento dos demais membros da Pro Ludus.

Enxergamos uma relação ainda tênue, tímida entre Pro Ludus e Comunidade que também foi apontada pelos próprios sujeitos sociais da pesquisa, como uma dificuldade latente. A queixa se refere ao pouco envolvimento da comunidade diante das atividades comunitárias promovidas pela associação. O que não significa dizer que a Pro Ludus não é aceita pela comunidade, na verdade é paradoxal, a associação é aceita, os/as moradores/as falam bem do trabalho dela, porém, quando são convidados para participar das ações comunitárias se percebe um baixo envolvimento, o que enfraquece a relação Pro Ludus e Comunidade. Tal “distanciamento” apela para a busca da Pro Ludus de novas estratégias de aproximação e sensibilização social da Comunidade local.

Vale salientar que os limites aqui apontados não negam o mérito exitoso do trabalho social e pedagógico da Pro Ludus. Ao contrário, vem corroborar para uma possível auto-avaliação institucional, visando o aprimoramento de sua *práxis* pedagógica.

Destarte, este capítulo da presente investigação procurou discorrer acerca dos textos e contextos, modos itinerantes da *práxis* pedagógica da Pro Ludus, mediante os processos

aprendentes e ensinantes de seus sujeitos. Estes processos compreendem ações de libertação, autonomização, humanização (sob as bases ético-política e da espiritualidade), materializadas por uma metodologia lúdica em diálogo com a proposta formativa de corpo consciente. Ademais, acentuou os princípios fundantes desta *práxis*, encontrados nas pedagogias luterana e freireana, ressaltando as mais representativas compreensões de educação que se materializam no agreste pernambucano, no corpo consciente e coletivo da Pro Ludus.

7 CONVERSANDO PARA TERMINAR...

No decorrer desta pesquisa, estivemos empenhados em distinguir e aproximar de maneira dialógica as pedagogias de Lutero e de Freire, mediante a *práxis* pedagógica gestada pelos sujeitos sociais da Pro Ludus. Para alcançarmos este movimento principiamos por identificar na literatura luterana, os principais aspectos que dão forma ao pensamento educacional de Martinho Lutero, cuja base encontra-se, sobremaneira, nas teologias paulina e agostiniana. Em seguida, elucidamos os princípios que desenham a Educação Popular na perspectiva de Paulo Freire, ressaltando o escopo inspirador da *práxis* pedagógica da Pro Ludus. E, finalmente, evidenciar as possíveis relações aproximativas entre o pensamento educacional de Lutero e os aspectos da educação freireana tecidas pelos/as protagonistas da Pro Ludus, através das suas práticas e princípios formativos.

O acesso aos escritos de Lutero e a literatura da Reforma nos possibilitaram um entendimento mais acurado acerca do pensamento educacional do Reformador. Partindo deles, a compreensão de educação foi situada e analisada, permitindo-nos acessar às contribuições dessa época para a compreensão de educação defendida pela associação luterana de Gravatá nos dias atuais. Ademais, identificar e reconhecer as contribuições de Lutero para a reforma da educação do século XVI foi mais do que um ganho teórico, na verdade, dizemos que é uma questão de justiça histórica, principalmente quando da ausência do pensamento educacional do Reformador na literatura em educação.

Da literatura luterana, extraímos alguns aspectos compreensivos e aproximativos que atendem tanto ao diálogo com Freire, bem como à compreensão da *práxis* pedagógica da Pro Ludus, a saber: a ludicidade em sala de aula, a universalidade do acesso à educação, o conceito de liberdade cristã... Dessa maneira, a compreensão de educação em Lutero nos apontou para um dos lastros compreensivos dos processos ensinantes e aprendentes da Pro Ludus, sobretudo, as questões envolvendo a implementação da brinquedoteca e a força motriz que a ludicidade incorpora no pulsar pedagógico da referida associação.

Em relação aos princípios que caracterizam a Educação Popular na perspectiva freireana, entendemos que, para esta investigação, eles nos possibilitaram não somente o diálogo com a pedagogia luterana, mas a ampliação do conceito de *práxis* pedagógica a partir da ação-reflexão-ação dos sujeitos sociais da Pro Ludus. Assim, recorremos ao conceito de *práxis* pedagógica para dar conta da compreensão dos processos de ensinagens e aprendizagens por via de uma construção coletiva, envolvendo consciente e intencionalmente

todos os sujeitos que fazem/fizeram a associação luterana de Gravatá no cotidiano das vivências e nas atividades formativas planejadas.

Assim, da literatura freireana elegemos algumas categorias elucidativas para atender aos anseios desta pesquisa, tais como: humanização, autonomia, corpo consciente e práxis pedagógica. São categorias que embasam a compreensão de educabilidade dos atores e atrizes sociais da Pro Ludus, que contribuem significativamente para o direcionamento político-pedagógico da instituição. Não obstante, os distanciamentos de tempo e espaço e as especificidades dos contextos sociopolíticos entre Martinho Lutero e Paulo Freire, estas categorias intencionam reunir as respectivas compreensões de educação dos autores a partir da itinerância pedagógica da Pro Ludus.

As afirmações de autonomia dos sujeitos aprendentes, da educação como elemento emancipador e humanizador, bem como da luta coletiva por uma educação pública, laica e gratuita fazem parte do repertório tanto de Martinho Lutero como de Paulo Freire em seus respectivos territórios e períodos distintos e distantes. Ambos se encontram na salvaguarda dos princípios fundantes de Educação e Mudança, de Educação e ludicidade, além da livre interpretação da vida e dos Escritos Sagrados, aparentemente intocáveis. Somam-se a isto as compreensões antropológicas de Lutero e Freire: o primeiro ao apresentar o princípio de igualdade entre todos/as na doutrina do sacerdócio comum dos crentes e o segundo ao advogar a vocação ontológica do ser mais e da sua inconclusão. Em sociedades plurais, multiculturais, digitais e de tendência à privatização da educação, os imperativos preconizados por esses autores iluminam as escolhas individuais, as relações intersubjetivas, as políticas públicas da formação dos sujeitos sociais e o perfil formativo dos coletivos empobrecidos.

No itinerário elaborativo e aprendente dessa pesquisa, além de servimo-nos das contribuições educacionais de Martinho Lutero e de Paulo Freire, apoiamo-nos na metodologia de Estudo de Caso qualitativo, quando o uso da análise documental, das entrevistas semi-estruturadas e da observação participante foram ferramentas de acesso e coleta das informações. A análise de conteúdo com ênfase temática constitui-se como meio possibilitador da leitura e interpretação dos dados coletados.

Os resultados evidenciados apontam para uma tessitura de vida, conhecimento e emancipação no percurso formativo dos sujeitos sociais da Pro Ludus. A tecelagem apontada fora construída de modo coletivo e intencional, a partir das leituras de mundo e das vivências

pedagógicas. Assim, os processos de humanização e emancipação demonstram os constructos aprendentes e, simultaneamente, circunscreve a missão formadora da Pro Ludus.

Destacamos a maneira como as ensinagens e aprendizagens desenvolvidas pelos que fazem a Pro Ludus demarcam movimentos de criação e reinvenção. Movimentos que ultrapassam os limites da repetição e inauguram práticas emergentes capazes de dialogar com a realidade dos sujeitos. Por isso, ficou evidente a preocupação dos/as educadores/as em criar estratégias de interação entre Associação e Comunidade local.

O trabalho social e pedagógico da Pro Ludus junto à comunidade Riacho do mel alarga a relação conhecimento e vida, de modo que a instituição passa a atuar como espaço possibilitador de empoderamento dos/as moradores/as daquela localidade. Através das ações comunitárias, como: desfile temático, campanhas de conscientização, comemorações de datas simbólicas vivenciadas de modo qualitativamente diferenciado, denota o que Associação Luterana de Gravatá propõe em termos de uma educação cidadã, ético-política e cristã.

Tal perspectiva de educação encontra subsídios tanto na literatura luterana bem como na freireana. Em Lutero, quando pensa numa formação voltada para a organização funcional da sociedade com vistas à formação da pessoa que pensa por si só (liberdade/autonomia), que faça suas escolhas profissionais e que venha a contribuir para a construção da harmonia social. Já em Freire, quando propõe uma formação crítico-reflexiva, questionadora das forças opressoras do Estado e da sociedade civil, e nesta direção desperta e fomenta os processos de humanização sob o olhar ético-político e a justiça social de alcance transformador sócio-estrutural.

É, pois, nesse processo de intervenção social que a Pro Ludus encontra a centralidade do corpo, a relevância do lúdico e a criatividade. O corpo compreendido, a priori, como o lugar privilegiado de expressão e comunicação reverbera a sua pluridimensionalidade presente nos movimentos subjetivos, intersubjetivos e sociais da elaboração dos saberes, participando de modo ativo e consciente da produção e da socialização do conhecimento. As múltiplas potencialidades no e pelo corpo fazem-se presentes, ativas, articuladas e criativas. Desta articulação dos corpos com a realidade dos diversos contextos sociais brota a ludicidade e a criatividade que, de modo intencional, dá forma às vivências pedagógicas viabilizadoras de novos conhecimentos e leituras de mundo, bem como de atitudes individuais e comunitárias conscientes e participativas.

Nestes caminhos aprendentes e ensinantes, os protagonistas da Pro Ludus foram tecendo a sua formação pessoal/social e profissional/cultural que atesta a proposta

emancipatória da práxis pedagógica gestada na/pela referida associação luterana. As trajetórias forjadas pelos sujeitos aprendentes e ensinantes da Pro Ludus ainda elucida o potencial transformador, de natureza social, engendrado pela instituição com o intento de promover consciência crítica, sujeitos eticamente comprometidos com a educação e humanamente abertos ao diferente.

A práxis pedagógica da Pro Ludus se firma enquanto base potencializadora de uma educação humana e emancipatória. Sua intencionalidade delineia a construção da formação humana em meio às adversidades da vida, sobretudo, em tempos de crises. Sua base ético-política habilita a reflexão do fazer político no cenário atual que evoca novas compreensões, leituras e posicionamentos. Entendendo-se que não há educação neutra e sem postura ideológica definida.

À medida que esta investigação tomou forma nos possibilitou inferir acerca das aquisições em nível pessoal, intelectual e cultural. A minha formação cristã-católica tradicional contribuiu para a construção de uma imagem um tanto negativa de Martinho Lutero e, somente, a partir desta pesquisa me foi possível uma desconstrução para uma reconstrução mais fidedigna sobre a Reforma Protestante e a pessoa de Lutero. O acesso a algumas obras do Reformador me aproximou de contextos históricos, até então, desconhecidos, que me levaram a compreender a urgência de várias reformas na época e, conseqüentemente, a ousadia e a destreza de Lutero. Mas, acredito que a minha maior descoberta foi em saber o quanto Lutero tem de educador, o quanto o seu pensamento educacional assumiu centralidade na reforma das escolas alemãs do século XVI em diante, contribuindo para o redesenho de uma educação para todos/as, como direito social e numa perspectiva emancipatória através dos brinquedos e brincadeiras, das sagradas escrituras e da musicalidade.

Com relação a Paulo Freire, a pesquisa me proporcionou o aprofundamento de questões basilares para o meu posicionamento enquanto educador engajado com a perspectiva ético-política. Os escritos freireanos tem o poder de nos provocar quanto à postura de educador que assumimos frente às demandas socioculturais das maiorias subalternizadas. Para quem educamos e para quê educamos? São inquietações suscitadas mediante o acesso às discussões educacionais de Freire, que nos levam a uma reflexão sobre a educação que ensaiamos com nossas práticas e qual a educação que nos propomos a construir junto aos nossos pares e educandos/as.

Ademais, ao nosso modo de ver, a pertinência dessa pesquisa para a academia mostra-se na atualidade num contexto em que o pensamento freireano está sendo posto em descrédito pela mídia, especialmente, pelos sujeitos que desconhecem sua proposta educacional e o seu protagonismo de uma educação libertadora de origem latino-americana. Noutra parte, por ocasião dos quinhentos anos da reforma protestante, quando a figura de Lutero como reformador e, fundamentalmente, como educador merece destaque e, sobremaneira, um reparo histórico, uma ampla releitura das suas contribuições depois de cinco séculos de silenciamento e de adulteração das suas propostas societais, religiosas e educacionais.

No término desse percurso reflexivo, guardamos com clareza que um pensador no apagar das luzes medievais, em seu contexto que solicitava a emergência de outras estruturas de poder e, por conseguinte, de formação, respondeu com firmeza à sociedade europeia que os caminhos da livre interpretação da bíblia (autonomia), da escolarização como ofício divino e do conhecimento como instrumento emancipador, demarcaram novos tempos e formulações estreitando os laços de vida e conhecimento, de formação e liberdade dos sujeitos. De forma paritária em seus propósitos, Paulo Freire na segunda metade do século XX atesta que esse caminho pode alcançar os aspectos socioestruturais e de humanização, vividos de modo crítico, criativo e permanente, uma vez que a construção da liberdade e da libertação é infundável e em constante devir, ao mesmo tempo, que coletivo e inclusivo.

Estas considerações trazem à baila outras perguntas e questões abertas postas para investigações posteriores: Quais as influências do pensamento educacional de Lutero na formação atual do currículo escolar? Quais as contribuições da compreensão de práxis pedagógica na vivência escolar? Quais as possibilidades de articulação entre a educação protagonizada pelos sujeitos da Pro Ludus e a educação engendrada pelos sujeitos dos movimentos sociais de matriz africana sob o olhar da pedagogia freireana? Estas são questões que nos convidam a aprofundar o estudo sobre as educações preconizadas tanto por Martinho Lutero quanto por Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRANCHES, S. Educação e sociedade: uma abordagem sociológica do pensamento de Paulo Freire. NETO, J. B.; SANTIAGO, E. **Paulo Freire e a educação libertadora: memórias e atualidades**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 49-69.
- ALTMANN, W. **Educação e libertação**. São Paulo: Ática, 1994.
- ALVES, Rubem. Por uma teologia da libertação. São Paulo: Fonte Editorial, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.
- BARBOSA, L. M. R. **Igreja, Estado e educação em Martinho Lutero: uma análise das origens do direito à Educação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- _____. **Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação**. Cadernos de Pesquisa. [online]. 2011, v.41, n.144, p. 866-885. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a12.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Loyola, 2010.
- BÍBLIA – Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.
- BOFF, L. **O caminhar da igreja com os oprimidos: do vale de lágrimas à terra prometida**. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.
- BRAGA, M. M. S. de C. **Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- BRANDÃO, C. R. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- _____. **O que é Educação Popular**. Col. Primeiros Passos. nº 318, São Paulo: Brasiliense, 2012.
- _____. **O que é educação**. Col. Primeiros Passos. nº. 20, São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BURITY, Joanildo. Fé na revolução: protestantismo e o processo revolucionário brasileiro (1961 – 1964). Rio de Janeiro: Novos Diálogos, 2011.
- CALADO, A. J. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Caruaru: Edições FAFICA, 2001.

_____. Educação Popular como um processo humanizador: quais protagonistas? In: LINS, L. T; OLIVEIRA, V. L. B. (Orgs). **Educação Popular e Movimentos Sociais**: aspectos multidimensionais na construção do saber. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2008, p. 225-242.

CALVANI, C. E. B. **Teologia e MPB**. São Paulo: Loyola, 1998.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMILO, R. A. L. A teologia da libertação no Brasil: das formulações iniciais de sua doutrina aos novos desafios da atualidade. In: II SEMINÁRIO DE PESQUISA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFG (Universidade Federal de Goiás). 2011, Goiânia. **Anais eletrônicos**. Goiânia: UFG, 2011. Disponível em: http://anais.cienciassociais.ufg.br/up/253/o/Rodrigo_Augusto_Leao_Camilo.pdf. Acesso em: 06 jan. 2018

COMBLIN. **A liberdade cristã**. São Paulo: Paulus, 2009.

_____. **Teologia Orgânica: teologia da libertação, teologia neoconservadora e teologia liberal**. Petrópolis: Vozes, 1985.

COMENIUS. **Didática Magna**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1978.

DEFREYN, V. **A tradição escolar luterana**: sobre Lutero, educação e a história das escolas luteranas até a Guerra dos Trinta Anos. São Leopoldo: Sinodal; Canoas: Ulbra, 2005.

DOOLEY, L. M. **Case Study Research and Theory Building. Advances in Developing Human Resources**. 2002. p. 335-354.

FEBVRE, L. **Martinho Lutero: um destino** [Un destin: Martin Luther]. Trad. de Maria Elisabeth Cabral. Amadora, Bertrand, 1976.

FLUCK, M. R. **Hermenêutica em Lutero: um estudo fundamentado em À nobreza cristã da nação alemã, acerca do melhoramento do estado cristão**. Boletim teológico, SL, v. 2. n. 26, 1986. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22351/et.v26i2>. Acesso em: 04/04/2018.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões de nossa época).

_____. **Educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e mudança.** Trad. de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez Editora, UNESCO, Instituto Paulo Freire, 1996.

GATTI, M. G. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007 (Série Pesquisa, v. 1).

GEORGE, T. Ansiando pela graça: Martinho Lutero. In: **Teologia dos reformadores.** São Paulo: Vida Nova, 1993. p. 54 – 107.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, L. G. Da consciência do inacabamento à noção de corpo consciente na obra de Paulo Freire. In: CALADO, A. J. (Org.). **Revisitando Paulo Freire: diálogo, prática docente, corpo consciente e inspiração cristã-marxiana.** João Pessoa: Idéia, 2008. p. 53-66.

GUIMARÃES, L. E. **A teologia da libertação sob o discurso de lideranças protestantes durante a ditadura militar (1964-1985) em Londrina-PR.** 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: [http://www.uel.br/grupo-pesquisa/socreligiosos/pages/arquivos/DISSERTACAO_ERNESTO2012%20\(1\).pdf](http://www.uel.br/grupo-pesquisa/socreligiosos/pages/arquivos/DISSERTACAO_ERNESTO2012%20(1).pdf). Acesso em: 05 mar. 2018.

GUIMARÃES, O. M. S. **O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência.** 2015. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

GUTIÉRREZ, G. **Teologia da Libertação: perspectivas.** Petrópolis: Vozes, 1975.

HURTADO, C. N. Educação Popular: uma visão de conjunto. In: ARREGUI, C. C.; WANDERLEY, M. B. (Org.) **Colóquio de animação sociocultural.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2006. p. 87-106.

JARDILINO, J. R. L. **Lutero e educação.** Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KINCHELOE, J. L.; MACLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 281-313.

LAGE, A. Orientações epistemológicas para pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais. In: **Anais do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Diferenças nas Políticas de Currículo**. João Pessoa: UFPB, 2009.

_____. **Educação e Movimentos Sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

LE GOFF, J. **Uma longa Idade Média explicada a meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

LUTERO, M. **Martinho Lutero: obras selecionadas**. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, v. 5, 1995.

_____. **Educação e reforma**. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2000. Coleção Lutero para hoje.

_____. **Martinho Lutero: uma coletânea de escritos**. São Paulo: Vida Nova, 2017.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARTINS, E. S. **Paulo Freire e a Teologia da Libertação: aproximações**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

MELLUCI, A. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: _____. (Org). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-42.

MELO, M. J. C. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, UFPE, Caruaru, 2014.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1998.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2010.

NIED, G; MERZ, G. **Apesar de tudo abraçar a vida**. Tradução de Johannes Friedrich Hasenack. Blumenau: Gráfica e editora Otto Kuhr, 2012.

NOGUEIRA, M. E. A. C. O lúdico na época de Anchieta. In: KISHIMOTO, T. M; SANTOS, M. W. (Orgs). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade: (pesquisa em educação)**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 97-124.

PALACIO, C. **Deslocamentos da teologia, mutações do cristianismo: a teologia aos 40 anos do Vaticano II**. São Paulo: Loyola, 2001.

PEREIRA, D. de A; TODARO, M. de A. Paulo Freire e o corpo consciente. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt06-3873.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PONTIFÍCIO Conselho Para a Promoção da Unidade dos Cristãos & Federação Luterana Mundial. **Do Conflito à Comunhão: comemoração conjunta católico-luterana da Reforma em 2017**. Relatório da Comissão Luterana – Católico-Romana para a Unidade. Brasília: Edições CNBB; São Leopoldo: Sinodal, 2015.

RANCI, C. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, A. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 42-66.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

ROCHA, M. de L. G. M. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança? In: KISHIMOTO, T. M; SANTOS, M. W. (Orgs). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade: (pesquisa em educação)**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 151-172.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, Jan/Abr, nº. 34, 2007.

ROSAS, P. **Fontes do pensamento de Paulo Freire**. Centro Paulo Freire - Estudos & Pesquisas, 2004.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, A. M. T. Produção de saberes e competências em experiências de educação pelo trabalho dentro de projetos sociais e comunitários: impactos na escola e na educação escolar. **Revista Interfaces de Saberes**, Caruaru, v.6, n.2, p. 1-20, 2006. Disponível em: <https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/view/41>

SILVA, E. F. da. **Processos aprendentes e ensinantes dos artesãos/ãs do Alto do Moura: tessitura de vida e formação**. 2011. 279 f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Ensaio para concorrer ao cargo de professor. UFPE, Recife, 2006.

STAKE, E. E. Case Studies In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (edit.) **Handbook of Qualitative Research**. SAGE Publications, 1994, p. 236-247.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

SUNG, Jung Mo. Cristianismo de libertação: espiritualidade e luta social. São Paulo: Paulus, 2010.

WANDERLEY, L. E. **Educação Popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGHENI, G. **A Idade Moderna: curso de história da igreja**. São Paulo: Paulus, 1999.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Continua)

ROTEIRO DE ENTREVISTA*(Ex educandos)*

1. Qual a sua idade?
2. Por quanto tempo você freqüentou a Pro Ludus?
3. O que você conseguiu construir de aprendizagens durante esse tempo de Pro Ludus?
4. Para você, qual o papel/lugar da Pro Ludus em meio a Comunidade Riacho do Mel?
5. Qual a relação entre o seu cotidiano e o que você estudou/vivenciou/construiu na Pro Ludus?
6. Quais as mudanças você percebe em sua vida depois de ter freqüentado a Pro Ludus?
7. Quais os ensinamentos de Lutero que você consegue identificar a partir do trabalho da Pro Ludus?

(Educandos)

1. Qual a sua idade?
2. Há quanto tempo você participa da Pro Ludus?
3. De que forma você descobriu a Pro Ludus e porque resolveu continuar freqüentando esse projeto?
4. Qual(is) a(s) atividade(s) que você mais gosta de realizar na Pro Ludus?
5. Você já consegue perceber alguma mudança em seu comportamento antes e depois da Pro Ludus? Pode nos contar?
6. O que você tem aprendido de mais interessante para a sua vida durante esse tempo que participa da Pro Ludus?

(Educadores)

1. Qual a sua idade?
2. Há quanto tempo você é educador(a) na Pro Ludus? Como foi sua chegada na Pro Ludus?

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

3. Em sua opinião, qual tem sido a sua maior contribuição para a educação dos educandos(as) da Pro Ludus?
4. Para você, qual o papel / lugar da Pro Ludus em meio à realidade da Comunidade Riacho do Mel?
5. Qual a relação entre o seu cotidiano e o que você costuma estudar / refletir com seus educandos?
6. Você exerce ou já exerceu a função de educador também fora da Pro Ludus? Há diferença entre ser educador em uma escola, por exemplo, e ser educador na Pro Ludus? Qual?
7. Quais mudanças você percebe em sua prática docente depois do ingresso na Pro Ludus?
8. Quais os ensinamentos de Lutero que você consegue identificar a partir do trabalho da Pro Ludus?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Presidente da Associação)

1. Há quanto tempo você está à frente da Pro Ludus?
2. Quais mudanças percebidas da época que você chegou à Pro Ludus para os dias atuais?
3. Em sua opinião, qual(is) a(s) maior(es) contribuição(ões) do pastor Davi para a Pro Ludus?
4. Qual a relação entre o seu cotidiano e o que você costuma refletir com os outros sujeitos da Pro Ludus?
5. Qual a relação que você percebe entre os princípios luteranos e a proposta freireana de educar?
6. Com relação à prática educativa da Pro Ludus, quais os elementos herdados da educação luterana?
7. Na qualidade de presidente que estar/esteve à frente da Associação Pro Ludus, é possível perceber alguns limites da obra no seu todo? Se a resposta for sim, quais os limites?
8. Por fim, qual o papel/lugar da Pro Ludus em meio a Comunidade Riacho do Mel?

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Continua)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **EDUCAÇÃO EM MARTINHO LUTERO E EM PAULO FREIRE: Tessitura de vida, conhecimento e emancipação na Pro Ludus (Gravatá – PE)**, que está sob a responsabilidade do pesquisador **William Francisco da Silva**, com endereço na Rua Jornalista Aníbal Fernandes, 16, Nossa Senhora das Dores, Caruaru, Pernambuco, CEP: 55002-340, telefone (81) 99134-5267 e e-mail: william2007silva@hotmail.com e está sob a orientação de: **Everaldo Fernandes da Silva**, telefone para contato: (81) 99981-8996, e-mail: everaldofernandes.silva@gmail.com

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o (a) senhor (a) não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- ☐ A pesquisa tem como objetivo geral distinguir e aproximar de forma dialógica as pedagogias luterana e freireana mediante a *práxis* pedagógica protagonizadas pelos sujeitos sociais da Pro Ludus (Gravatá – PE). Realizaremos entrevistas com educadores/as, educandos/as, ex-educados/as e o presidente da Pro Ludus, associação localizada na cidade Gravatá/Pernambuco.
- ☐ Cada voluntário (a) concederá uma única entrevista podendo ser convocado (a) para esclarecimentos e informações complementares através de diálogos informais ao longo de 2018.
- ☐ **RISCOS:** As entrevistas realizadas podem ocasionar desconfortos ou constrangimentos. Para minimizar tais efeitos, será garantido o sigilo e anonimato dos (as) entrevistados (as) por meio de nomes fictícios nos documentos públicos da pesquisa e essas entrevistas ocorrerão individualmente em local e horário de escolha dos (as) voluntários (as) bem como será procedida indenização e ressarcimento de despesas em caso de dano provocado pelo pesquisador.
- ☐ **BENEFÍCIOS:** Os benefícios da participação nessa pesquisa consistem na contribuição do/a participante para o desenvolvimento de uma pesquisa que poderá ajudar na compreensão de como a Pro Ludus desenvolve sua *práxis* pedagógica sob a influência de alguns princípios das pedagogias luterana e freireana. Outro benefício, consiste em o/a participante

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

conferir visibilidade, no âmbito da Academia, as boas práticas e iniciativas da ação socioeducativa desenvolvida pelos protagonistas da Pro Ludus em meio a Comunidade Riacho do Mel, principalmente aquelas que visam o empoderamento e a emancipação dos sujeitos. Por fim, o/a participante terá uma devolução feita pelo pesquisador a respeito dos achados da pesquisa e uma cópia da versão final da Dissertação será entregue na sede da Pro Ludus, instituição dos/as participantes da pesquisa.

Os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas ligados ao tema da pesquisa, não havendo identificação dos (as) voluntários (as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados (entrevistas) serão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal sob a responsabilidade do pesquisador William Francisco da Silva no endereço “Rua Jornalista Aníbal Fernandes, 16, Nossa Senhora das Dores, Caruaru, Pernambuco, CEP 55002-340” pelo período mínimo de cinco anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidos pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

William Francisco da Silva

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **EDUCAÇÃO EM MARTINHO LUTERO E EM PAULO FREIRE**: Tessitura de vida, conhecimento e emancipação na Pro Ludus (Gravatá – PE) como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO C – FOLDER COMEMORATIVO: PRO LUDUS 20 ANOS

(Continua)

NOSSAS PARCERIAS E ARTICULAÇÕES:

Em seu processo de consolidação, concretizam-se articulações e parcerias locais, nacionais e internacionais que conferem ao trabalho diferentes tipos de apoio, visibilidade e reconhecimento ao público; além dos envolvidos na condução do trabalho. Estamos envolvidos diretamente no fortalecimento das políticas públicas do município com a participação nas Conferências municipais e nos Conselhos: da Paz, de Assistência Social, da Criança e do Adolescente, CONIC (Conselho Nacional de Igrejas Cristãs) do Agreste entre outros.

ALGUNS PROJETOS DESENVOLVIDOS:

(1996 a 2004) O Caminho; (2004) Hip Hop – Música e dança superando a violência; (2004) Formação de recreadores; (2004) Desafio Diaconia – Departamento de Diaconia da IECLB; (2006) Projeto O Lúdico como Instrumento de Inclusão I; (2007) Apoio ao Lúdico como Instrumento de Inclusão II; (2009) Compra de brinquedos educativos e restauração do parque para crianças; (2011) Apoio ao Grupo de Teatro do Caminho; (2011) - O Lúdico como Instrumento de Inclusão II; (2012) "Convivência comunitária: Praticando uma cultura de paz – Parte I; (2013) - "Convivência comunitária: praticando uma cultura de paz – Parte II; (2012-2014) - Intervir para modificar a Realidade; (2014) – Compra de Brinquedos para o parque e formação da equipe; (2014-2015) - Compra de Brinquedos Educativos, Formação Técnica da Equipe e Gestores e Grupo Familiar; (2015) - Reforma do Acervo da Brinquedoteca e Cozinha ; (2014-2016) Projeto: "Criando e Fortalecendo Vínculos Comunitários". (2016)- Avaliando a Caminhada do Caminho.



NOSSOS COLABORADORES:



CONTATO:

CECLG – Comunidade Ev. De Conf. Luterana de Gravatá-PE
&
PRO LUDUS O CAMINHO - Associação Luterana Pro Desenvolvimento e Universalização dos Direitos Sociais
Rua Edivaldo Pires da Silva, s/n – Bairro Novo - Loteamento Riacho do Mel. Caixa Postal – 71 - Gravatá- PE CEP- 55.643-016
E-mails: com_luteranagreste@outlook.com
proludusocaminho@hotmail.com Fone: (081)3533-8808

20 ANOS: SEMEANDO ESPERANÇA E JUSTIÇA



BRINCANDO NOS DESENVOLVEMOS E NOS FORTALECEMOS



Pro Ludus
o Caminho

ANEXO C – FOLDER COMEMORATIVO: PRO LUDUS 20 ANOS

QUEM SOMOS:

A Pro Ludus O Caminho é uma Organização Não Governamental, que tem como o objetivo a promoção da igualdade, justiça e o desenvolvimento integral das pessoas. Por sua vez, realiza os trabalhos em parceria com a Comunidade Evangélica de Confissão Luterana de Gravatá-PE, com intuito de transformar realidades ameaçadas pelas injustiças e fortalecer vínculos.

MISSÃO DA PRO LUDUS O CAMINHO:

Trabalhar para o desenvolvimento social sustentável, a fim de que cada pessoa possa exercer cidadania ativa nos locais onde vive e convive, sendo capaz de transformar sua própria realidade.

MISSÃO DA COMUNIDADE LUTERANA:

Ser reconhecida, respeitada e admirada como Igreja Evangélica inclusiva e exemplar, que atua com seriedade e fidelidade ao Evangelho de Jesus Cristo, destacando-se pelo compromisso da Palavra de Deus na sociedade, pela luta em favor da vida em abundância.

NOSSOS VALORES:

Estimulamos a participação comunitária nas políticas públicas e no empoderamento dos mecanismos de controle social.

Valorizamos a igualdade de gênero e o cuidado com o próximo.

Oportunizamos a participação de todos(as) para a transformação da sociedade.

Ponderamos a construção da cultura de paz, baseada nos princípios do cristianismo.

Valorizamos a vida em comunidade e a caminhada histórica da Igreja Evangélica Luterana no mundo.



HISTÓRICO:

Os primeiros passos de nosso trabalho teve o seu início em 1996 no município de Gravatá-PE, localizada no Agreste Pernambucano, especificamente no loteamento Riacho do Mel, uma localidade marcada por graves problemas sociais, como: consumo e tráfico de drogas, violência sócio-familiar, exploração, ociosidade infanto-juvenil, baixa escolaridade, falta de lazer, prostituição e discriminada pela população grava-taense.

Demandas que sensibilizaram a Srª Gerda Dolores Nied, Diaconisa da IECLB a dar início ao trabalho com o Projeto "O Caminho", quando a mesma passou a morar na comunidade e a motivaram a pleitear, junto à Paróquia Evangélica de Confissão Luterana no Recife, uma Ação Diaconal com crianças e suas famílias no bairro.

O trabalho foi se estruturando no intuito de mudar o drama da realidade local. Em 2002, com o interesse de algumas pessoas, principalmente adolescentes e jovens, iniciou-se a formação da Comunidade Luterana Nordestina. Em janeiro de 2005, o projeto "O Caminho" transformou-se na PRO LUDUS O CAMINHO (Associação Luterana Pro Desenvolvimento e Universalização dos Direitos Sociais).

Ela atua junto à Comunidade Luterana na mobilização comunitária e formulação de políticas públicas e atendimento de crianças, adolescentes e suas famílias.



AÇÕES:

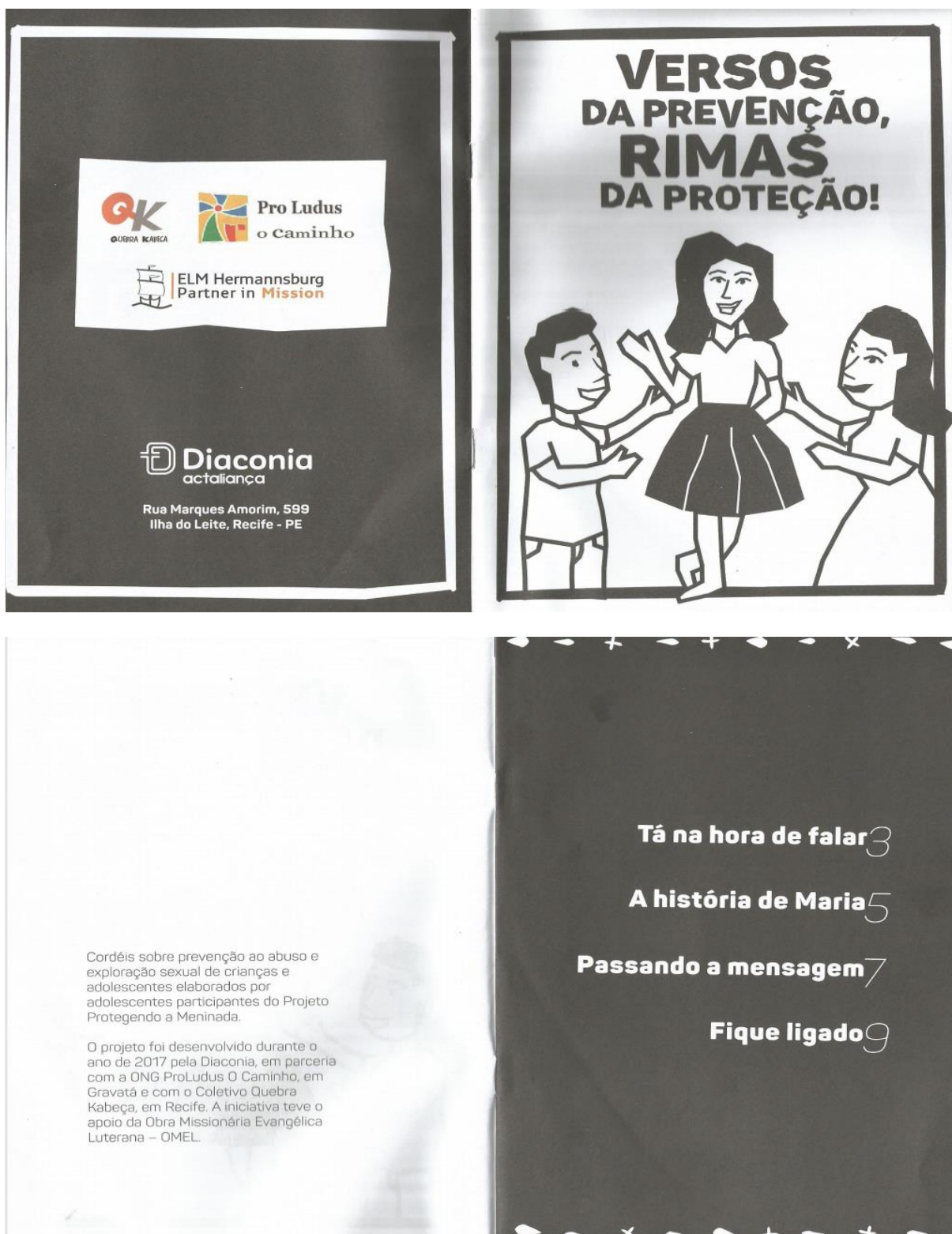
Na tentativa de diminuir situações de vulnerabilidade social, a Pro Ludus O Caminho, busca promover ações contínuas de acesso à educação integral, através da Brinquedoteca, que tem o brinquedo e o brincar como instrumentos didáticos e metodológicos no processo de ensino-aprendizagem; esporte (capoeira e futebol), mobilizações comunitárias; rodas de diálogo abertas; curso de formação; oficinas temáticas e lazer. A Comunidade Luterana de Gravatá, por sua vez desenvolve ações de Educação Cristã através do Culto Infantil; Cultos Comunitários; Círculos Bíblicos; Ensino Confirmatório; Encontros de Famílias e de Presbitério, Retiros Comunitários; Visitação; Aconselhamento; Encontros do Grupo Jovem Luterano "Caminhando para o Futuro" e Eventos Comunitários.

ANEXO D – CARTÕES PRODUZIDOS PELOS EDUCANDOS/AS DA PRO LUDUS



ANEXO E – CORDEL “VERSOS DA PREVENÇÃO, RIMAS DA PROTEÇÃO”

(Continua)



ANEXO E – CORDEL “VERSOS DA PREVENÇÃO, RIMAS DA PROTEÇÃO”

(Continua)



Tá na hora de falar

Autores: Sandrielly | Eduardo | Eveline | Júnior | Stheffany

Na nossa atualidade
Acontece de verdade
O abuso e a exploração
De crianças na sociedade
Diante dessa situação
Precisamos da sua atenção

Crianças e adolescentes
São vítimas constantemente
Desse crime que aflinge
O coração da gente
Que machuca e incomoda
A vítima inocente

Não podemos nos calar
Precisamos denunciar
Toda essa violência
Só temos que ligar
Disque 100 é o número
Pra esse crime acabar

Temos leis para ajudar
Quando a gente precisar
O ECA nos ajudará
Junto ao Conselho Tutelar
Conto com sua atenção
E colaboração na proteção



A história de Maria

Autores: Tainá | Luciene | Mateus | Monique | Geovânia

Essa é a história de Maria
A menina que jogava bola
Foi abusada e explorada
Na quadra da sua escola
Ela era muito linda
E feliz a toda hora

E com o passar do tempo
Ficou toda apavorada
Tão assustada que
Não podia fazer nada
Com a realidade que vivia
A menina era sempre desanimada

Maria estava triste
E vivia sempre calada
Não jogava futebol
E nem ia pra pelada
Porque todo dia
Ela era ameaçada

Certo dia tomou coragem
Pra sua mãe ela foi contar
A história do abuso
Que acontecia naquele lugar
Sua mãe nem demorou
E no conselho foi denunciar

ANEXO E – CORDEL “VERSOS DA PREVENÇÃO, RIMAS DA PROTEÇÃO”



Fique ligado

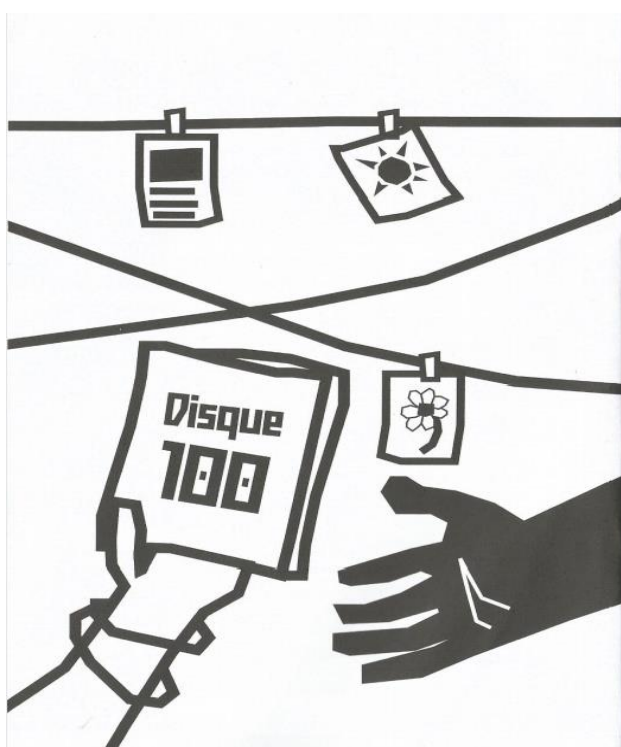
Autores: Wesley R. | Vitória E. | Alisson R. | Evelin F.

Uma história vou cantar
Preste muita atenção
Vou falar do abuso
E também da exploração
É um caso acontecido
Em toda população

Esse tema é um crime
Que acontece com a criança
E também com adolescente
Não tenha confiança
No meio de tanta gente
Ainda à esperança

Nos meios de comunicação
Você pode denunciar
Ligue pra o disque 100
Ou o Conselho Tutelar
E com o ECA
Os direitos procurar

Agora eu me despeço
Deixando esse pecado
Seja contra o abuso
E na exploração fique ligado
Porque o abusador
Tem que ser desmascarado



Passando a mensagem

Autores: Carlos Eduardo | Maria Eduarda | Mikoela | Pamela Maria

Boa tarde pessoal
Podem todos se chegar
Sobre o abuso e a exploração
Vim aqui comunicar
Esse tema é importante
Pra gente se conscientizar

O abuso acontece
Sem a nossa permissão
Quando se tem ganho ou troca
Isso é exploração
Isso pode acontecer
Até com o meu irmão

Na escola ou na igreja
Em qualquer outro lugar
O abuso e a exploração
Um dia tem que acabar
Denuncie disque 100
Chame o Conselho Tutelar

Vou ficando por aqui
A mensagem, foi passada
Tome cuidado minha gente
Vocês já foram alertados
Agora é com vocês
Fiquem atentos rapaziada