

CURSO DE VERÃO - ANO XVIII









Curso de verão — Ano I (Introdução ao AT; Êxodo; Cristologia; leigos e ministérios; fé e política; culturas oprimidas)

Curso de verão — Ano II (Profetismo; eclesiologia; religião do povo; movimento popular; comunicação)

Curso de verão — Ano III (NT e evangelho de Marcos; batismo e eucaristia; história da Igreja no Brasil; a mulher)

Curso de verão — Ano IV (At, 1Cor, Ap; liturgia; ecumenismo; educação e trabalho)

Curso de verão — Ano V (Gn 2-3; feminismo; sexualidade; culturas e juventude)

Curso de verão — Ano VI (Comunidade; Espírito Santo; ética; ecologia e moradia)

Curso de verão — Ano VII (Cidadania; pentecostalismo e novos movimentos religiosos)

Curso de verão — Ano VIII: A cidade: um desafio para as Igrejas e movimentos populares Curso de verão — Ano IX: Trabalho — Crise e alternativas

Curso de verão — Ano X: Por uma ética da liberdade e da libertação

Curso de Verão — Ano XI: Espiritualidade e Mística

Curso de verão — Ano XII: Culturas e inculturação

Curso de verão — Ano XIII: Brasil, 500 anos: por um jubileu de justiça e de esperança

Curso de verão — Ano XIV: Construir e celebrar a justiça e a paz em tempos de exclusão e violência

Curso de verão — Ano XV: Produzir a esperança: Projetos de sociedade e utopia do Reino

Curso de verão — Ano XVI: Saúde: Cuidar da vida e da integridade da criação

Curso de verão — Ano XVII: Água é vida: Dom de Deus e responsabilidade humana

Curso de verão — Ano XVIII: Educar para a justiça, a solidariedade e a paz



José Oscar Beozzo, Cláudia Lemos Vóvio, Regina Sizenando Rocha, Luiz Eduardo Wanderley, Carlos Mesters, Francisco Orofino, Elaine Gleci Neuenfeldt, CONIC

CURSO DE VERÃO — ANO XVIII

EDUCAR

PARA A JUSTIÇA, A SOLIDARIEDADE E A PAZ







CESEP



CESEP — CENTRO ECUMÊNICO DE SERVIÇOS À EVANGELIZAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR

CESEP

Av. Brigadeiro Luiz Antônio, 993 — Sala 205 01317-001 Bela Vista, São Paulo, SP Telefone/Fax: (11) 3105-1680 E-mails: verao@cesep.org.br cesep@cesep.org.br http://www.cesep.org.br

Organização Pe. José Oscar Beozzo

Coordenação editorial Cecília Bernadete Franco

Revisão Pe. Dirceu Benincá Pe. José Oscar Beozzo

Capa Fernando Marinho Leocádio Neto

Impressão e acabamento PAULUS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Curso de verão XVIII: educar para a justiça, a solidariedade e a paz / (organização) José Oscar Beozzo . — São Paulo: Paulus; CESEP, 2004. — (Coleção teologia popular)

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 85-349-2290-X

1. Educação - Finalidades e objetivos 2. Educação popular 3. Justiça social 4. Paz 5. Solidariedade I. Beozzo, José Oscar. II. Série.

04-7070 CDD-253.707

Índices para catálogo sistemático:

- 1. Curso: Evangelização: Cristianismo 253.707
- 2. Evangelização: Cursos: Cristianismo 253.707

© PAULUS - 2004

Rua Francisco Cruz, 229 04117-091 – São Paulo (Brasil)

Tel.: (11) 5084-3066 - Fax: (11) 5579-3627

www.paulus.com.br editorial@paulus.com.br

ISBN 85-349-2290-X







Sumário

| APRESENTAÇÃO | |
|--|----|
| Primeira Parte | |
| SEÇÃO SOCIOECONÔMICA – POLÍTICA E CULTURAL | 2 |
| 1. EDUCAÇÃO: UM DIREITO DE TODOS | 3 |
| 2. EDUCAÇÃO POPULAR: UMA INTRODUÇÃO AO DEBATE | 5 |
| 3. METAMORFOSES E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO POPULAR | 6 |
| Segunda Parte | |
| SEÇÃO BÍBLICO-TEOLÓGICA | 6 |
| 4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE JESUS DE NAZARÉ | 6 |
| 5. LEITURA POPULAR DA BÍBLIA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CEBI Elaine Gleci Neuenfeldt | 9 |
| Terceira Parte | |
| SEÇÃO PASTORAL | 11 |
| 6. A CAMPANHA DA FRATERNIDADE 2005 ECUMÊNICA: "SOLIDARIEDADE E PAZ" | 11 |
| Conic | |
| 7. CRITÉRIOS E MÉTODO DA LEITURA POPULAR DA BÍBLIA | 14 |











José Oscar Beozzo¹

"Com efeito, ainda que tivésseis dez mil mestres em Cristo, não teríeis muitos pais, pois fui eu quem pelo Evangelho vos gerou em Cristo Jesus.

Exorto-vos, portanto, sede meus imitadores."

(1Cor 4,15-16)

O CURSO DE VERÃO de 2005 é o XVIII de uma série iniciada em 1988 e está abordando o tema: "EDUCAR PARA A JUSTIÇA, A SOLIDARIEDADE E A PAZ".

Praticamente tudo entre os seres humanos passa pela mediação da linguagem e, nesse sentido, por um processo de aprendizagem que chamamos de educação, processo estritamente cultural e social e não apenas natural e instintivo.

Para se compreender, pois, a pessoa humana, individual e coletivamente, é preciso mergulhar nesse universo fascinante, e sempre cambiante de sua socialização, no interior de determinada língua, de determinado universo simbólico e de um amplo leque de usos e costumes.





¹ José Oscar Beozzo, formado em filosofia, teologia, ciências sociais e história, é vigário da paróquia São Benedito, em Lins, membro da Comissão de Estudos de História da Igreja na América Latina (CEHILA) e coordenador geral do Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular (CESEP). Agradeço a Maria Helena Arrochellas Corrêa pela atenta revisão do texto e pelas boas sugestões. Fernando Altemeyer Júnior e Cecília Bernardete Franco, coordenadora do Curso de Verão, fizeram uma primeira leitura do original e Cecília seguiu, junto aos autores e à Editora, toda a preparação deste livro. Pe. Dirceu Benincá fez uma primeira revisão dos originais. A todos o meu muito obrigado.



Esses são, por sua vez, zelosamente conservados e transmitidos, mas num quadro em contínua modificação, recriação e expansão e, hoje em dia, em estreito contato com outras culturas e influências. Para esse intercâmbio, quase sempre desigual, é necessário ressaltar, contribui poderosamente a indústria cultural: livros, discos, cds, cinema e, de modo particular, a mídia impressa, jornais e revistas; a mídia radiofônica e, principalmente, a mídia televisiva. A revolução da informática com seu desenvolvimento, difusão e aplicação a todos os setores das atividades humanas, propiciou a produção e o intercâmbio digital de informações escritas, de sons e imagens, praticamente sem fronteiras e de forma imediata, com inéditas possibilidades de interação entre as pessoas e grupos, por intermédio da rede mundial de computadores, a Internet e, cada vez mais, pelos telefones celulares.

Ao processo de socialização do ser humano deram os gregos o nome de *paidéia*, uma síntese dos seus ideais sobre a educação e a formação do cidadão, visto como um animal político por excelência e, por isso mesmo, inserido e educado dentro de uma comunidade, a *polis*, a cidade.²

Para o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, "ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços de vida com ela para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação"³.

Passamos, ao longo de nossa vida, por muitas "educações". Estas podem ser contraditórias e conflitantes, como foi explicitado pelos chefes de seis nações indígenas norte-americanas ao assinarem um Tratado de Paz com os estados de Virgínia e Maryland:

"...Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem pra nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores

³ BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *O que é Educação?* Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 7.



² Veja-se o clássico de JAEGER, Werner, *Paidéia: a Formação do Homem Grego*. São Paulo: 1995.



não ficarão ofendidos ao saber que a nossa idéia de educação não é a mesma que a vossa.

...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltaram para nós, eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta, incapazes de suportar o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão, oferecemos aos nobres senhores da Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos deles, homens".⁴

Guerras, colapsos políticos, dominações militares, comerciais e culturais prolongadas, massacres e genocídios podem condenar grupos humanos a um abrupto ou lento processo de desintegração de suas identidades, levando à perda de suas instituições e da capacidade de seguir transmitindo sua língua e cultura e forçando uma incorporação subordinada à outra cultura mais poderosa e influente.

Este processo comandou a relação em nosso país entre os colonizadores portugueses e as mais de 600 nações indígenas que povoavam nosso território. O mesmo aconteceu, sob a dominação dos espanhóis, com centenas de outros povos indígenas do continente e até com grandes impérios como o asteca no México, o inca no Peru e na vasta região andina.

Dentro dessas nações, a família é um poderoso núcleo de transmissão da linguagem, dos valores, dos hábitos necessários à sobrevivência e ao desabrochar das pessoas. Festas e celebrações, cantos e danças transmitem ritualmente valores coletivos, enquanto nas sociedades tribais, a iniciação de meninos e meninas na entrada da puberdade



⁴Citado por BRANDÃO, op. cit., p. 8-9.

assegura, culturalmente, a investidura nos papéis sociais masculinos e femininos próprios dos adultos.

Em muitas culturas indígenas, a casa cerimonial colocada no centro da aldeia, misto de instituição cultural, política, social e religiosa destaca de modo solene e emblemático esta centralidade dos processos de socialização para a constituição de uma sociedade humana.

Missionários que, em aldeias indígenas, destruíam a casa cerimonial substituindo-a por uma igreja, intuíam que estavam desorganizando e ferindo de morte o núcleo mítico-simbólico daquele grupo e sua capacidade de seguir transmitindo para as novas gerações, de maneira articulada e harmônica, sua herança cultural e religiosa, política e social

Os impérios sempre souberam que não bastavam, para dominar outros povos, vitórias militares, exploração econômica e dominação política. A batalha estaria perdida de antemão se não conseguissem avançar na conquista de corações e mentes e na colonização cultural dos conquistados, impondo língua, costumes e religião do próprio império.

O Marquês de Pombal, no seu "Diretório para os Índios da região amazônica" (1757), expressa de maneira lapidar este propósito ao proibir o uso dos idiomas indígenas, ao obrigá-los a adotar nomes portugueses para os seus filhos e filhas, para identificar aldeias, vilas e ao combater a persistência de economias de subsistência voltadas para a sobrevivência do próprio grupo e não para o cultivo de produtos destinados aos circuitos do comércio no mercado internacional. segundo os interesses da metrópole.

Quanto à língua, nesta área de extrema diversidade de idiomas nativos, mas em intercomunicação pela entrada do nheengatu (língua boa), o tupi usado para a catequese nos aldeamentos missionários, e convertido em língua franca do grande vale amazônico, determina o Diretório pombalino tanto a abolição dos idiomas nativos quanto desta língua geral:

"Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos Povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável,







que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo este prudente e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros conquistadores em estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo de modo algum que os meninos e meninas que pertencerem às Escolas, e todos aqueles índios que forem capazes de ser instruídos nesta matéria, usem da Língua própria das suas Nações ou da chamada geral, mas unicamente da portuguesa na forma que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se têm observado com total ruína espiritual e temporal do Estado".5

O suporte institucional para a nova política pombalina foi o estabelecimento de "escolas de ler e escrever", para tocar adiante o projeto de erradicação de uma língua e sua substituição por outra, vale dizer, projeto de mudança cultural e dos métodos de socialização introduzindo a instituição clássica da civilização ocidental para esse propósito, a escola, naquele tempo separada para homens e mulheres:

"E como essa determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as povoações duas Escolas

⁵ Directorio que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará e Maranhão enquanto sua Magestade não mandar o contrário. Lisboa: na Officina de Miguel Rodrigues, 1758, art. 6, in BEOZZO, José Oscar, *Leis e Regimentos de Missão*: Política Indigenista no Brasil. São Paulo: Loyola, 1983, p. 132-133 (p. 3 e 4).







públicas, uma para os meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever e contar na forma que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as meninas, na qual além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura e todos os mais ministérios próprios do seu sexo".6

Escolas de ler e escrever e, hoje em dia, escolas de educação infantil, de ensino elementar, de ensino médio e universidades fazem parte deste grande universo de instituições que cuidam da socialização básica e da preparação profissional das pessoas em nossas culturas.

Educação, entretanto, é mais do que estas instituições. É tarefa pessoal e coletiva de amor e paciência, paixão e perseverança, numa contínua e respeitosa interação entre educando e educador. Deve combinar pé firme no chão da realidade e asas soltas para o vôo dos sonhos e da imaginação.

Como sabemos, as instituições educativas são atravessadas pelos conflitos e tensões de toda a sociedade e não são neutras. Podem fazer parte dos mecanismos de dominação cultural e de controle sejam eles do Estado, das igrejas, do mercado ou integrar o grande leque das lutas de setores populares por projetos alternativos de sociedade, economia e cultura, como têm sido as escolas do Movimento dos Sem Terra que hoje servem a cerca de 160.000 crianças e adolescentes em todo o país.

O educador Paulo Freire, em meio à grande efervescência cultural que atravessou o Brasil no final dos anos 50 e início dos anos 60, sistematizou muitas das intuições de diferentes movimentos de cultura popular, de educação de base, de teatro alternativo, ao lançar o seu livro: *Educação como prática da Liberdade*⁷ e logo depois a *Pedagogia do Oprimido*.⁸



⁶ Ibidem, art. 8 (p. 4).

⁷ FREIRE, Paulo, *Educação como prática da liberdade*. 3.ª ed., Rio de Janeiro: Paz em Terra, 1971

⁸ FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.



Situava Paulo Freire o campo educacional como arena de projetos distintos de sociedade e de lutas sociais, políticas e culturais, com os setores populares buscando estratégias de resistência e colocando marcos para o seu avanço e consolidação, neste campo decisivo da educação.

O Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular, o CESEP, nasceu como centro de formação voltado para os setores populares dentro da sociedade e das igrejas da América Latina e do Caribe inspirado nos valores evangélicos e na prática pedagógica desse grande educador brasileiro cujas intuições e método animaram inúmeras experiências populares, aqui no continente latino-americano, e ajudaram a modelar o sistema educacional de países da África, recém-saídos do colonialismo, como a Guiné-Bissau, para onde Paulo Freire foi chamado pelo governo para colaborar na implantação de sua rede de escolas públicas.⁹

Por isso, o XVIII CURSO DE VERÃO, em 2005, é dedicado à educação popular e quer prestar uma homenagem do CESEP à figura humana, à vocação e ao itinerário pedagógico de Paulo Freire.

Prefaciando o livro de entrevistas com Paulo Freire, *Que Fazer? Teoria e prática em educação popular*, o teólogo Clodovis Boff pontua o essencial de sua contribuição. Permitimo-nos reproduzir aqui alguns parágrafos deste texto de Clodovis:

"Entre nós, a idéia de Educação Popular vem infalivelmente associada ao nome de Paulo Freire. Não porque Paulo Freire tenha 'inventado' não sei que 'teoria' ou 'método' de educação. Nada mais falso e nada mais contrário ao pensamento do próprio Paulo Freire. Mas não há dúvida de que este tem o mérito histórico de ter sido o que melhor interpretou e com mais felicidade formulou uma verdadeira 'pedagogia do oprimido', uma autêntica 'educação libertadora' que se busca praticar em diferentes





⁹ Veja-se sobre sua experiência neste país da África, ex-colônia portuguesa, libertada após longa luta contra o colonialismo guiada por Amílcar Cabral em 1973 e cuja independência foi reconhecida por Portugal, após a Revolução dos Cravos de 25 de abril de 1974: FREIRE, Paulo, *Cartas à Guiné-Bissau*. Registros de uma experiência em processo. 2.ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.



áreas do trabalho popular, seja em nível sindical e partidário, seja nas mais diversas associações e movimentos sociais. Paulo Freire representa socialmente, no sentido preciso e mais forte do termo, esse novo modo de aproximação do povo oprimido, de sorte que dizer 'Educação Paulo Freire' é já definir uma postura específica de acercamento da realidade popular — postura feita de humildade, escuta, respeito e confiança, e ao mesmo tempo de crítica, interrogação, diálogo, solidariedade e envolvimento transformador. Numa palavra, trata-se de educação como 'ato amoroso', enfatizando-se igualmente os dois termos: 'ato', como ação, prática, libertação e 'amoroso', como bem-querer, confiança e reciprocidade.

Mas donde vem a fortuna da 'Educação Paulo Freire' como designação dessa atitude pedagógica de fundo? Não viria talvez do fato que Paulo Freire re-descobriu (não inventou) a natureza mesma da relação educativa em sua verdade mais íntima, que é sempre libertação das forças naturalmente adormecidas e socialmente reprimidas no educando? Tratar-se-ia realmente de uma redescoberta, no sentido de que Paulo Freire se põe na linha da melhor e mais fecunda tradição pedagógica, que tem em Sócrates a sua primeira grande expressão e que se alimentou ao longo dos séculos do rico patrimônio cristão e humanístico, fora do qual se tornaria impossível entender a pedagogia de Paulo Freire. Contudo, o sentido histórico dessa pedagogia não está apenas nem principalmente aí. Está antes no que marca sua distinção em relação à referida tradição. Está na ruptura histórica que se estabelece com ela na medida em que volta sua atenção especificamente para o oprimido como sujeito de sua libertação. Efetivamente, a tradição educativa secular, sob a intenção manifesta de se ocupar com a pessoa humana, acabava se ocupando com a elite, finalmente com o opressor. Por isso mesmo, a 'pedagogia do oprimido' conferiu ao processo educativo um conteúdo decididamente social e não mais individualístico e, além disso, uma dimensão ativamente política e não mais simplesmente passiva e reprodutora do status quo. Daí porque a noção de educação popular em Paulo Freire inclui ao mesmo tempo a consciência







do mundo, a palavra e o poder, o conhecimento e a política, em breve, teoria e prática".¹⁰

Ao apontar a tarefa de se EDUCAR PARA A JUSTIÇA, A SOLIDA-RIEDADE E A PAZ, o CURSO DE VERÃO coloca no centro de sua proposta a educação popular, sinalizando também que a educação para a PAZ tornou-se prioridade número um, num momento de crescente violência no campo e nas cidades, num contexto internacional em que a guerra e a repressão vêm sendo colocadas como a melhor maneira de se lidar com os conflitos. A Paz é antecedida, porém, pela proposta da educação para a JUSTIÇA. Há muito tempo já proclamava o profeta Isaías com intuição certeira: "O fruto da justiça é a paz" (Is 32,17), *opus justitiae pax*, na formulação enxuta da Vulgata latina.

Não há paz possível sem as transformações que superem as desigualdades gritantes e injustas, a exploração econômica, as discriminações raciais e de gênero, as violações dos direitos humanos ou chagas estruturais como o desemprego, a fome, a falta de moradia, saúde, educação para amplos setores da população. No caso do Brasil, é necessária especial atenção para os afro-descendentes, tanto no sentido da variada riqueza e vitalidade de sua herança cultural presente praticamente em quase todos os aspectos e manifestações da cultura brasileira, quanto no seu acesso ainda limitado à educação formal. Essa limitação é mais grave nos níveis de ensino médio e superior e se revela também na repetência e abandono escolar já nos primeiros anos da escola elementar. Isto se reflete na taxa de analfabetismo que é de 20% entre a população negra, enquanto é de 8,3% entre a população branca. A crescente universalização do ensino de primeiro grau, aliada a programas como o "Bolsa Escola", do governo federal, tende a impulsionar a escolarização da população afro-descendente, uma das mais excluídas do sistema de ensino.

Por outro lado, iniciativas, como a do EDUCAFRO, do movimento negro organizado, visando preparar candidatos aos exames vestibulares do ensino de terceiro grau, ou políticas afirmativas como o



¹⁰ BOFF, Clodovis, "Apresentação", in FREIRE Paulo; NOGUEIRA, Adriano, *Que fazer? Teoria* e *Prática em Educação Popular.* Petrópolis: Vozes, 1989, p. 9-10.



incremento de bolsas para estudantes universitários afro-descendentes e a política de quotas nas universidades públicas buscam diminuir a brecha de oportunidades atualmente existente entre os diferentes segmentos raciais da sociedade brasileira.

EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE chama a atenção para o exercício ativo da compaixão e a substituição da competição selvagem pela ativa cooperação com os mais destituídos. Convida-nos a ter coração aberto e atento para se prestar socorro imediato ao grito dos pobres; para firmar o compromisso com as lutas necessárias para tornar efetivas mudanças profundas e urgentes, a fim de se eliminar, definitivamente, fome, pobreza e desigualdades, com as suas causas imediatas e remotas, restituindo às pessoas dignidade e autonomia.

O CURSO DE VERÃO de 2005 está dividido em três seções que buscam acolher o tema EDUCAR PARA A JUSTIÇA, A SOLIDARIE-DADE E A PAZ:

- primeiro num horizonte mais político e social;
- segundo, na experiência da escuta da Palavra de Deus;
- terceiro, na dimensão pastoral e no empenho ecumênico voltado para ações concretas.

Quem abre a SEÇÃO SOCIOECONÔMICA-POLÍTICA E CULTURAL do CURSO DE VERÃO deste ano é a educadora Cláudia Lemos Vóvio, doutoranda na UNICAMP e que trabalha na ONG Ação Educativa.

Cláudia apresenta a educação como um direito de todos e todas, que ainda está longe de se tornar efetivo na sociedade brasileira, de modo particular entre as camadas mais empobrecidas da população, tanto no campo como na periferia e cortiços das grandes cidades. Com efeito, em todo o país, 16 milhões de pessoas, com 15 anos ou mais de idade, não sabem ler e escrever e 33 milhões cursaram apenas de 1 a 3 anos de escola. O resultado de recente levantamento, publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, indica que 77% dos brasileiros são incapazes de realizar com segurança as operações aritméticas básicas ou apresentam dificuldades na compreensão de um texto escrito.

Cláudia liga a educação às demais dimensões da realidade, apon-



16



tando suas várias facetas que se entrecruzam com outros desafios da sociedade brasileira:

"Nos últimos anos, a educação tem sido apontada como uma das principais vias para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Em primeiro lugar, porque a educação é o elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a realização da vocação de ser humano. Segundo, porque é o caminho para formar pessoas sensíveis para as questões que afetam a todos e a grupos minoritários, para a prática da liberdade e para o exercício da cidadania. Terceiro, porque é uma das vias para a ampliação do processo produtivo e desenvolvimento tecnológico do país. Quarto, porque é o caminho para a mobilização social, sem a qual as mudanças não se viabilizam, a modernização não distribui seus frutos e não se superam as desigualdades e a exclusão".11

A consecução destes objetivos na educação brasileira e sua universalização vêm se mostrando mais lentas e mais árduas do que se esperava. Cláudia resume deste modo o propósito do seu estudo:

"Neste artigo, serão abordados três aspectos fundamentais para compreender os desafios nacionais em relação à educação. O primeiro deles refere-se aos dados estatísticos que informam sobre o nível de escolarização da população brasileira e as condições de acesso e permanência na educação. O segundo refere-se à legislação educacional, aos direitos educativos e à sua implementação. O terceiro deles refere-se ao financiamento da educação. Por fim, discutiremos o papel da sociedade civil frente ao quadro que se apresenta". 12





¹¹ VÓVIO, Cláudia Lemos, "Educação um direito de todos", in BEOZZO, José Oscar, *Educar para a justiça, a solidariedade e a paz* – Curso de Verão ano XVIII. São Paulo: Paulus, 2004, p. 32-33.

¹² Ibidem, p. 33.

Conclui mostrando que se alcançaram certos consensos acerca da educação, mas que é incipiente, ainda, a luta pela qualidade desta educação para todos e todas e em cada um dos seus níveis:

"Atualmente, há um consenso em relação aos objetivos a serem alcançados pelo sistema educacional: o direito universal à alfabetização e à educação básica, a elevação do nível de escolaridade da população, a valorização dos profissionais da educação. Porém, pouco se discute e reivindica sobre a qualidade da educação que se quer. Que educação queremos e de qual necessitamos? Para quem se destina esta educação? Por que queremos esta e não outra? Que diretrizes e orientações guiam essas escolhas"?¹³

Enquanto o foco do primeiro estudo é principalmente a escola pública, Regina Sizenando Rocha nos traz para esta outra trilha fecunda representada pela educação popular:

"Toda prática educativa ou produz ou reproduz conhecimentos que questionam ou dão suporte aos padrões de relações sociais vigentes no contexto sociopolítico em que está inserida. A educação popular, em uma relação de diálogo com os grupos participantes, impulsiona a produção de conhecimentos que sejam instrumentos para o exercício de poder influir, decidir, encaminhar, optar, questionar e propor a transformação dos padrões de existência social que reproduzem uma sociedade de desigualdade e exclusão.

A ênfase dos trabalhos de educação popular está na reflexão e no debate crítico sobre a realidade existente, visando desenvolver as potencialidades dos participantes enquanto sujeitos da transformação de suas vidas e da coletividade". 14





¹³ Ibidem, p. 48.

¹⁴ ROCHA, Regina Sizenando, "Educação Popular: uma introdução ao debate", in BEOZZO, José Oscar, *Educar para a justiça, a solidariedade e a paz* – Curso de Verão ano XVIII. São Paulo: Paulus, 2004, p. 51-52.



Regina insiste que a educação popular envolve princípios e posturas éticas, mudança nas relações sociais, tomando em conta os aspectos políticos de toda organização social:

"O que se deve ressaltar é que estas práticas têm uma marca constitutiva comum: afirmam-se e se reconhecem pelo conjunto de princípios ético-políticos que fundamentam seus trabalhos, orientando e comprometendo suas propostas e intervenções com a construção de uma sociedade pautada por justiça social, efetivando a eqüidade e o reconhecimento e valorização das diferenças socioculturais". 15

Relembra ainda que o Brasil viveu uma das mais ricas experiências de educação popular, algumas de grande abrangência como foi o Movimento de Educação de Base/MEB. Às vésperas do golpe militar de 1964, que o acabou desmantelando, o MEB alcançava cerca de meio milhão de participantes nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, articulados e organizados localmente, assessorados por monitores e alimentados pelas aulas transmitidas pelo rádio. ¹⁶ O Brasil contribuiu igualmente e continua contribuindo para fazer avançar a educação popular do ponto de vista teórico. O período seguinte, dominado por mais de duas décadas de regime autoritário, gestou formas de resistência e tornou mais aguda a demanda pela democracia tanto política como social e econômica.

Hoje ponteiam no horizonte novos desafios, como indica a autora:

"Osório (2004: 15), analisando práticas de educação popular da década de 1990, considera que ela passou de uma educação 'de' e 'para' os setores populares a uma educação emancipatória e democrática que se torna capaz de oferecer uma proposta educativa a toda a sociedade". 17



¹⁵ Ibidem, p. 51.

¹⁶ Veja-se o estudo fundamental de WANDERLEY, Luiz Eduardo, *Igreja Católica e Política no Movimento de Educação de Base.* Petrópolis: Vozes, 1984.

¹⁷ ROCHA, in BEOZZO, op. cit., p. 55-56.

Educar para a justiça, a solidariedade e a paz

O desafio maior, entretanto, consiste em fazer face à exclusão sistêmica de camadas crescentes da população, abrindo caminho para uma educação que desemboque numa democracia substantiva e participativa e numa economia inclusiva, dentro de uma sociedade que respeite e reconstrua a natureza; em que haja lugar para todos e todas, no respeito às identidades e diversidades, sem desigualdades tão profundas ou discriminações odiosas baseadas na cor, raça, classe social, religião, orientação sexual, limitações físicas ou mentais.

Nesta seção foi acrescentado um texto, de autoria do sociólogo Prof. Luiz Eduardo Wanderley, no qual, de maneira bastante sintética, são apresentadas as principais transformações por que passou a Educação Popular no continente latino-americano, de modo particular no Brasil, abrindo os horizontes para suas perspectivas futuras. Agradecemos de coração esta sua competente contribuição que nos coloca no cerne do debate atual sobre a Educação Popular. 18

A SECÃO BÍBLICO-TEOLÓGICA debruca-se sobre a Prática Pedagógica de Jesus. Os biblistas Carlos Mesters e Francisco Orofino tomam-nos pela mão para percorrer os caminhos da Galiléia, revisitar as palavras e gestos de Jesus e desvendar a maneira como Jesus interagiu com seus discípulos e também com as multidões que a Ele acorriam, formando-os com seus gestos, atitudes e palavras.

A perspectiva com que os dois biblistas adentram o tema está explicitada logo no primeiro parágrafo do seu estudo conjunto:

"Buscar a prática pedagógica de uma pessoa é mergulhar na sua vida, no seu ambiente, nas suas relações, na sua fala, no seu pensamento. Mas é também entender a proposta que ela oferece às pessoas que a estão escutando, bem como a sua maneira de oferecer esta proposta. Enfim, a pedagogia de uma pessoa revela quem ela é. Buscar a pedagogia de Jesus é entender o caminho que Ele propôs, e a maneira de Ele chamar as pessoas para tri-





¹⁸ WANDERLEY, Luiz Eduardo W., "Metamorfoses e perspectivas da educação popular", in BEOZZO, José Oscar, Educar para a justiça, a solidariedade e a paz – Curso de Verão ano XVIII. São Paulo: Paulus, 2004, p. 61-66.



Iharem este caminho. Mas, tratando-se de Jesus, é importante também nos determos no modo com que ele mesmo trilhou o caminho que propunha às outras pessoas.

Este estudo quer aprofundar a prática pedagógica de Jesus olhando, em primeiro lugar, para a pessoa dele mesmo. E, em segundo lugar, para o seu relacionamento com as outras pessoas, na medida em que ele vai lhes oferecendo uma proposta de vida e 'vida em abundância' (Jo 10,10)".19

Respondendo à pergunta sobre qual foi a "escola" de Jesus, os autores vão percorrendo aqueles ambientes que o modelaram ao longo dos anos: a sua própria casa em Nazaré, a Bíblia lida na sinagoga e ruminada em casa, a tradição do seu povo, os trabalhos na oficina de José carpinteiro, a escola ao lado da sinagoga onde Jesus aprendeu a ler e escrever, junto com outras crianças e jovens, mas também o mundo, a sabedoria do coração e a vida de intimidade com Deus, que o levava a passar longas horas em oração em lugares afastados e em horas calmas das noites ou das madrugadas.

Na vida pública de Jesus não prevaleceu o estilo de relação professor-aluno, mas a do mestre-discípulo que implica um seguimento não apenas da doutrina, mas da prática do mestre.

Para Mesters e Orofino, o jeito de Jesus ensinar tinha como pressuposto básico o partir sempre da realidade de forma participativa e libertadora. Com a parábola do pai que acolhe de volta o filho mais novo, que deixara a casa (Lc 15,11-32), eles ilustram o que é o cerne da prática pedagógica de Jesus:

"Maturidade, autonomia, decisão e liberdade são os frutos dos ensinamentos de Jesus. Estes valores formam um único conjunto. Este conjunto é o grande resultado do processo pedagógico proposto por Jesus de Nazaré".²⁰



Curso verão-XVIII-11.11.04.indd 21



¹⁹ MESTERS, Carlos e OROFINO, Francisco, "A Prática Pedagógica de Jesus de Nazaré", in BEOZZO, José Oscar, *Educar para a justiça, a solidariedade e a paz* – Curso de Verão ano XVIII. São Paulo: Paulus, 2004, p. 69.

²⁰ Ibidem, p. 89.

Uma das experiências mais inovadoras, na esfera da educação popular no seio das Igrejas, foi a da reapropriação, por parte do próprio povo, da Palavra de Deus, por meio da leitura popular da Bíblia. O processo ganhou força e consistência e se criou uma verdadeira escola de formação e acompanhamento do movimento bíblico popular por intermédio do Centro de Estudos Bíblicos, o CEBI.

Elaine Neuenfeldt, pastora luterana, doutora em Bíblia e há longo tempo integrada no CEBI é quem aceitou a tarefa de introduzir-nos na prática pedagógica do CEBI:

"O CEBI é [...] antes de tudo um movimento, um espaço onde se articulam vários jeitos de se ler a Bíblia. Não nos entendemos os proprietários da Leitura Popular da Bíblia, mas, num processo dinâmico e participativo, somos enriquecidos pelas diferentes perspectivas que direcionam a própria metodologia de leitura popular. Enriquecemo-nos também com a troca de experiências e perspectivas que são desenvolvidas por outros grupos el ou movimentos de estudo da Bíblia, no Brasil ou na América Latina. O CEBI procura captar, entender e explicitar um jeito de se ler a Bíblia que preserva a fidelidade da opção de Deus em caminhar junto com o povo, revelando-se na história. Esta leitura comunitária e ecumênica que brota do meio da realidade do povo e participa na construção de comunidade, quer promover a fé e aumentar a mística e a espiritualidade comprometida. É uma leitura militante e orante. Ela quer aquecer o coração, mas também quer dar forças para que os pés e mãos, enfim, para que os corpos das pessoas sejam impulsionados para uma prática comprometida com os caminhos do Reino".21

Elaine aborda, na primeira parte do seu estudo, o método de leitura do CEBI, que parte sempre da realidade, debruça-se sobre a Palavra de Deus presente na Bíblia e na realidade de hoje e está voltado para

²¹ NEUENFELDT, Elaine, "Leitura Popular da Bíblia – A prática pedagógica desenvolvida no CEBI", in BEOZZO, José Oscar, *Educar para a justiça, a solidariedade e a paz* – Curso de Verão ano XVIII. São Paulo: Paulus, 2004, p. 91-92.







a construção da comunidade, nesta forma de leitura comunitária e orante da Bíblia.

Na segunda parte, a autora busca situar a leitura da Bíblia diante das questões emergentes que brotam de uma história atenta ao quotidiano e à vida das mulheres e crianças; de uma perspectiva voltada não apenas para o político, mas também para o econômico; de uma leitura aberta para a pluralidade das culturas e das novas interrogações que nos chegam do mundo afro e dos povos indígenas; de uma prática sensível à crise do meio ambiente e comprometida com movimentos ecológicos e ecofeministas, empenhados na defesa da natureza e de todo o cosmos. A ecologia nos desloca cada vez mais de nosso antropocentrismo para um cosmocentrismo e para o Deus de toda a criação. Elaine conclui com um olhar endereçado para a Espiritualidade enlaçada com o quotidiano da vida.

Tanto a primeira como a segunda parte do seu texto recebem, como fecho e provocação, a proposta de aplicação do método do CEBI à leitura de um texto bíblico. Ao final da primeira parte, é proposta a passagem do Novo Testamento do "Caminho de Emaús" (Lc 24,13-35) que culmina em torno da mesa do pão partilhado, na casa do casal de discípulos e com seu retorno apressado a Jerusalém, para anunciar aos demais apóstolos, discípulos e discípulas, o encontro com o Ressuscitado.

Ao término da segunda parte é sugerido o episódio no Antigo Testamento que conta a história da viúva de Sarepta (1Rs 17,17-24). Esta recorre à última farinha e ao pouco de azeite que lhe restavam para ela e seu filho, para assar um pãozinho e matar a fome do profeta Elias. Mais tarde, a viúva cobra reciprocidade de Elias e seu envolvimento ativo em face da doença e morte do seu filho único. A passagem termina com o restabelecimento da vida perdida daquela criança e seu retorno aos braços da mãe.

Na SEÇÃO PASTORAL, contamos com dois textos, um dedicado à CF-2005 e o outro à leitura popular da Bíblia.

A Campanha da Fraternidade de 2005, SOLIDARIEDADE E PAZ, foi assumida ecumenicamente pelas Igrejas que compõem o Conselho







Nacional de Igrejas Cristãs/CONIC, ²² cuja missão é "servir às Igrejas cristãs no Brasil, no fortalecimento do ecumenismo e do diálogo fraterno, na vivência da comunhão em Cristo, promovendo a justiça e a paz, para a glória de Deus".23

Esta segunda Campanha da Fraternidade (CF) Ecumênica, conclama tanto cristãos e cristãs como todas as pessoas de boa vontade para contribuírem na superação da violência, promovendo a solidariedade e a construção de uma cultura de paz. Ela responde aos insistentes anseios e pedidos que se seguiram à CF-2000, "Dignidade humana e Paz", com o lema "Novo milênio sem exclusões", vindos das próprias Igrejas, de outras instituições, entre as quais o CESEP, e de muitos fiéis, no sentido de que novas Campanhas da Fraternidade fossem assumidas ecumenicamente.

É com alegria que o CURSO DE VERÃO está se somando a esta corrente, dando sua contribuição para o estreitamento da cooperação entre os cristãos no serviço às necessidades maiores de toda a sociedade.

O segundo texto é uma contribuição valiosa de Carlos Mesters e Francisco Orofino, que oferecem, de maneira sintética e prática, um roteiro, passo a passo, para a leitura popular da Bíblia a ser realizada de maneira comunitária, orante e comprometida.²⁴

A Pontifícia Universidade Católica/PUC de São Paulo, que acolhe o CURSO DE VERÃO desde o seu nascimento, acaba de eleger uma nova direção. Assim, é com alegria que o CESEP saúda a Reitora recém- empossada, prof.ª Dra. Maura Pardini Bicudo Véras, expressando a certeza de que ela prosseguirá e ampliará a fecunda parceria que a PUC e o CESEP estabeleceram, desde 1988, na prestação deste





²² As Igrejas cristãs integrantes do CONIC são, por ordem alfabética: Igreja Católica Apostólica Romana, Igreja Católica Ortodoxa Siriana, Igreja Cristã Reformada, Igreja Episcopal Anglicana do Brasil, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, Igreja Metodista, Igreja Presbiteriana Unida.

²³ CONIC, "A Campanha da Fraternidade 2005 Ecumênica 'Solidariedade e Paz' ", in BEOZZO, José Oscar, Educar para a justiça, a solidariedade e a paz – Curso de Verão ano XVIII. São Paulo: Paulus, 2004, p. 119.

²⁴ MESTERS, Carlos, "Critérios e Método da Leitura Popular da Bíblia", in BEOZZO, José Oscar, Educar para a justiça, a solidariedade e a paz – Curso de Verão ano XVIII. São Paulo: Paulus, 2004, p. 143-156.



serviço comum à formação dos setores populares. Manifestamos, ao mesmo tempo, nossa profunda gratidão pela maneira fidalga e solidária com que o ex-Reitor Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca e seus auxiliares sempre receberam e apoiaram o CURSO DE VERÃO.

À direção do TUCA reiteramos igualmente nosso reconhecimento por ir até o limite do possível, na questão dos horários, para atender às necessidades do CURSO DE VERÃO, em momentos em que o espaço do teatro precisa ser ocupado também por outras atividades.

Sem a acolhida fraterna e generosa de tantas famílias e comunidades que abrem suas casas para receber os participantes do CURSO DE VERÃO, vindos de todas as partes do Brasil, não seria possível realizá-lo. Que o Deus da Vida lhes pague, transformando em graças e bênçãos para todos e todas este serviço gratuito e desinteressado prestado a pessoas muitas vezes desconhecidas que, ao final de cada curso, acabam transformando-se em amigos e amigas e mesmo em filhos e filhas da casa.

À REDE RUA DE COMUNICAÇÃO devemos um especial reconhecimento. Em 2004, às vésperas do término do XVII CURSO DE VERÃO, que teve como tema Água é Vida: Dom de Deus e Responsabilidade Humana, já com o vídeo em sua edição final, todo o trabalho foi perdido com o colapso do disco rígido do seu computador. Com muita garra e dedicação, durante todo o ano de 2004, Alderon Pereira da Costa e seus colaboradores lutaram para realizar novas gravações com os assessores, a fim de refazer o vídeo Água é Vida: Dom de Deus e Responsabilidade Humana, de 2004. Irão colocá-lo à disposição dos participantes do CURSO DE VERÃO, junto com o vídeo de 2005.

Às comunidades da ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, na pessoa dos seus párocos e animadores, do seu Cardeal Arcebispo D. Cláudio Hummes e de seus bispos auxiliares, assim como aos pastores, pastoras e bispos de IGREJAS E COMUNIDADES EVANGÉLICAS que abrem suas portas aos participantes e emprestam sua colaboração ao CURSO DE VERÃO expressamos, do fundo do coração, nossa sincera gratidão.

Neste ano, somos particularmente gratos ao Revdo. Adriel Souza Maia, bispo da III Região da Igreja Metodista e atual presidente do







CONIC que atendeu, pronta e amigavelmente, ao convite do CESEP para apresentar aos cursistas a Campanha da Fraternidade de 2005, *Solidariedade e Paz.*

A EDITORA PAULUS, nesta décima oitava edição do CURSO DE VERÃO, renova conosco sua parceria de tantos anos na preparação e publicação do Texto-Base do curso. Queremos, mais uma vez, deixar registrada, com nossos agradecimentos, a importância da edição do Texto-Base de cada ano, instrumento de formação permanente para tantas pessoas e comunidades espalhadas pelo país afora.

A GRÁFICA PERES, PAULINAS Editora e a EDITORA SANTUÁRIO emprestaram seu apoio na impressão das fichas de inscrição do CURSO DE VERÃO e dos demais cursos do CESEP. Que "Deus lhes pague", assim como ao COLÉGIO ARQUIDIOCESANO e a tantas outras instituições e pessoas, daqui de perto e de longe, como a Missionszentrale der Franziskaner da Alemanha, que apóia os encontros de formação dos monitores, bem como a Irmã Lídia Boito e sua Congregação das Irmãs da Caridade de Ingenbohl, na Suíça, que acompanham com carinho o CURSO DE VERÃO, dando sua colaboração preciosa, sistemática e discreta.

Com o acervo do CURSO DE VERÃO de 2004, sobre a Água, o CESEP iniciou, em parceria com a Pontificia Universidade Católica/PUC do Rio de Janeiro, a experiência pioneira de colocar o CURSO DE VERÃO na Internet, visando atender a tantas pessoas que não têm condições de estar presentes em São Paulo durante o CURSO DE VERÃO. Os interessados podem entrar em contato com a coordenadora Natália Amélia de Brito, por meio do endereço eletrônico c.distancia@ cesep.org.br, "CESEP - Cursos à Distância" ou inscrever-se diretamente na página web http://cesep.org.br do CESEP.

Os artistas do MARCA (Movimento dos Artistas da Caminhada) e tantos artistas que nos acompanham em todos estes 18 anos do CURSO DE VERÃO, da animação à idealização e confecção do painel e a muitas das oficinas, assumiram um desafio maior ainda, agora em 2005: fazer da arte uma dimensão que atravesse o conjunto do CURSO DE VERÃO, juntando inteligência e emoção, reflexão e sentimentos, ação e contemplação, busca da verdade e anseio pelo belo, no empe-







nho sempre renovado de se construir um mundo melhor, mais justo e mais feliz para todos os filhos e filhas de Deus. Junto com a equipe de metodologia e com todos os monitores e monitoras, começou-se a tecer a trama deste aprofundamento pedagógico. Quer-se acolher as pessoas em sua totalidade, ajudando-as no desabrochar de todas as suas virtualidades, despertando a sensibilidade e a riqueza artística presentes em cada uma delas e, coletivamente, nos seus grupos e comunidades, quando entram em mutirão.

Neste CURSO DE VERÃO voltado para a educação, unimo-nos às muitas pessoas que se dedicam à tarefa de educar na família, no trabalho e, de modo particular, nas Escolas. Dentre os cursistas e voluntários do CURSO DE VERÃO, muitos são professoras e professores e, em suas comunidades, catequistas ou dirigentes de Escolas Dominicais, empenhados na formação de crianças e jovens. Assumiram em suas vidas a missão de educar, sem a qual não se forma uma pessoa nem se constroem sociedades humanas. Quando Jesus falava, era comum que as multidões identificassem nele um Mestre, tão diferente dos escribas e fariseus, que falavam, mas não praticavam, que se apoiavam na autoridade de outros, e não como Jesus, que irradiava sua própria autoridade e dava o exemplo de praticar o que dizia.

Oxalá o seguimento de Jesus, característica marcante de seus discípulos e discípulos, cumpra-se em nossa vida de modo particular sob a forma de uma prática acolhedora e amorosa, dialogante e perseverante, compromissada e solidária.

Ao encerrar esta apresentação, peço permissão para evocar duas de minhas professoras no Grupo Escolar Dom Henrique Mourão, em Lins, SP: Dona Clara Luswarghi e Dona Augustinha Melges. Dona Clara ensinou-me a ler e a escrever, no primeiro ano de escola, e Dona Augustinha, ainda lúcida e ativa nos seus noventa anos, ajudou-me a pensar e a decidir na escolha vocacional, no último ano do primário. Evoco ainda dois dos meus reitores no Seminário Menor Nossa Senhora do Rosário, também de Lins: Mons. Luiz Gonzaga Pasetto, que franqueou sua biblioteca ao seminarista de apenas onze anos, e Cônego Orides Frassoni, que jogava conosco futebol sem perder sua







Educar para a justiça, a solidariedade e a paz

autoridade de formador. Além de professores de português, literatura, latim e grego, foram para mim mestres incomparáveis de vida e espiritualidade.

Devo à minha mãe, Gessy Martins Beozzo, mãe de quatro Marias e quatro Josés, catequista e professora desde muito jovem, as lições maiores de caráter, de fibra, de virtude e fé; a paixão pelos livros e o refinado e marcante exemplo na arte de educar, com simplicidade, gratuidade, amorosidade e atenção constante aos que enfrentavam maiores dificuldades no aprendizado.

São Paulo, 12 de setembro de 2004







Seção socioeconômica-política e cultural











1

EDUCAÇÃO: UM DIREITO DE TODOS

Cláudia Lemos Vóvio1

"Só alguns estão satisfeitos com o mundo assim como ele é.

Só alguns poucos acreditam que eles possam transformar este mundo.

O primeiro grupo é feliz, mas deve ser meio maluco.

O segundo só pode ser mesmo maluco."

(Hans TenDam²)

INTRODUÇÃO

O Brasil adentra o século XXI tendo de lidar com novos e velhos desafios em diversas áreas e setores. O final do século XX foi marcado pelo desafio da modernização econômica e social da América Latina. Processo fundado na redefinição do papel do Estado e no delineamento de novos rumos econômicos, baseados no livre mercado. Tal processo, em nosso país, gerou uma série de conseqüências. A propalada modernização social não ocorreu. Ao contrário, houve, sim, o acirramento das desigualdades sociais, a precarização das condições de trabalho, o desemprego, a exclusão e o empobrecimento de milhões de brasileiros.

No setor político são vários os desafios a serem enfrentados, especialmente a efetivação de direitos constitucionais. Muitas das conquistas sociais e avanços no campo legal, estabelecidos na Constituição Nacional





¹ Doutoranda em Lingüística Aplicada, no IEL-Unicamp, mestra em educação pela FEUSP e pedagoga. Coordena o programa de Educação de Jovens e Adultos da ONG Ação Educativa. claudia@acaoeducativa.org

² In: ASSMANN, H., SUNG, J. M. Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança. São Paulo: Cortez, 2000, p. 13.



de 1988, ainda não saíram do papel. Mas, outras questões se colocam no cenário político nacional, como a regulação do papel do Estado diante das necessidades sociais da população, o combate à corrupção e o restabelecimento da credibilidade da população em relação à classe política.

No econômico, há desafios de diversas ordens, como a retomada do crescimento e a redistribuição de renda, o desemprego estrutural e a precarização das condições de trabalho. Vejamos alguns dados divulgados em 2004 (Pochmann, et alii, 2004: 58-59):³

- de cada 100 brasileiros, 24 vivem com até 2 dólares por dia (cerca de 6 reais), sendo considerados miseráveis ou pobres;
- de cada 100 desempregados do mundo, 5 deles são brasileiros.

No social, a falta de políticas eficazes para redimir desigualdades sociais e para a manutenção de direitos sociais adquiridos são alguns dos desafios que se podem destacar. No Brasil, quinto país mais populoso do mundo, para cada 1 dólar recebido pelos 10% mais pobres da população, os 10% mais ricos recebem 65,8 dólares, isto significa que os brasileiros mais ricos recebem cerca de 66 vezes mais que os mais pobres (ibidem).4

Pode-se destacar também o campo educacional. Os desafios não são diferentes em dimensão e tamanho. Nos últimos anos, a educação tem sido apontada como uma das principais vias para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Em primeiro lugar, porque a educação é o elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a realização da vocação de ser humano. Segundo, porque é o caminho para formar pessoas sensíveis para as questões que afetam a todos e a grupos minoritários, para a prática da liberdade e para o exercício da cidadania. Terceiro, porque é uma das vias para a ampliação do processo produtivo e o desenvolvimento tecnológico do país. Quarto, porque é o caminho para a mobilização social, sem a qual as mudanças não se viabilizam, a modernização não distribui







³ Fonte: POCHMANN, M. et. alii (org.). Atlas da exclusão social, volume 4: a exclusão no mundo. São Paulo: Cortez, 2004, p. 58-60.

⁴ Ibidem.



seus frutos e não se superam as desigualdades e a exclusão.

A escola é uma das principais instituições responsáveis pelo desenvolvimento humano e pela promoção de aprendizagens que permitam o acesso à cultura e ao compartilhamento de práticas socialmente valorizadas e necessárias para a inserção plena de todos. No Brasil, milhões de pessoas jovens e adultas não tiveram oportunidades de iniciar ou completar seus estudos no ensino fundamental. Segundo os dados do Censo Demográfico, cerca de 16 milhões de pessoas com 15 anos e mais não sabem ler e escrever e 33 milhões têm somente entre um e três anos de estudo.

Educar para a solidariedade, para o exercício democrático e para a cidadania ativa tem sido questão central desde a retomada do processo de democratização no Brasil. Não se trata de algo novo, porém o panorama educacional brasileiro nos mostra o quanto é difícil efetivar o direito à educação para todos, por meio da implementação de políticas intersetoriais, da destinação de recursos e da criação de programas educativos, entre outras ações.

Neste artigo, serão abordados três aspectos fundamentais para compreender os desafios nacionais em relação à educação. O primeiro deles refere-se aos dados estatísticos que informam sobre o nível de escolarização da população brasileira e as condições de acesso e permanência na educação. O segundo refere-se à legislação educacional, aos direitos educativos e à sua implementação. O terceiro deles refere-se ao financiamento da educação. Por fim, discutiremos o papel da sociedade civil diante do quadro que se apresenta.

Um panorama da educação no Brasil

Para além da pobreza e da insuficiência de renda, a exclusão social também se manifesta de outras formas. O analfabetismo ou a impossibilidade de educar-se ou ainda de manter-se em processos educativos são também manifestações da exclusão social. Estima-se que mundialmente exista 1,6 bilhão de pessoas pobres (um bilhão e seiscentos milhões), sendo mais da metade delas (860 milhões) analfabetas (Pochmann et alii, 2004: 48).

Vale ressaltar que nem todos os analfabetos encontram-se em situa-





ção de pobreza, mas as possibilidades dessas pessoas de ascenderem socialmente, de disputarem postos de trabalho no mercado formal e de terem seus direitos sociais garantidos estão limitadas pela falta ou pelo pouco estudo. Além disso, as pessoas pouco ou não escolarizadas também se encontram excluídas de uma série de práticas socialmente valorizadas, como ler o que lhes interessa sem a ajuda de outros, comunicar-se por escrito para diversos fins, com autonomia. Estão excluídas do acesso a bens próprios da cultura escrita, porque não compartilharam de processos educativos formais, na escola.

Se observarmos o analfabetismo no Brasil ao longo dos anos do século XX, em uma linha histórica, poderemos perceber que houve uma queda na porcentagem da população jovem e adulta que não teve oportunidade de aprender a ler e a escrever.

Em 1920, de cada 100 pessoas com 15 anos ou mais, 65 eram con-

Tabela 1: Analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos e mais: tendência 1920-2000

| Ano/Censo | Total da população | Analfabetos | % |
|-----------|--------------------|-------------|------|
| 1920 | 17.557.282 | 11.401.715 | 64,9 |
| 1940 | 23.709.769 | 13.269.381 | 56,0 |
| 1950 | 30.249.423 | 15.272.632 | 50,5 |
| 1960 | 40.278.602 | 15.964.852 | 39,6 |
| 1970 | 54.008.604 | 18.146.977 | 33,6 |
| 1980 | 73.541.943 | 18.716.847 | 25,5 |
| 1991 | 95.837.043 | 19.233.748 | 20,0 |
| 2000 | 119.533.048 | 16.294.889 | 13,6 |

IBGE: Censo Demográfico 2000 e Contagem da População 1996.

sideradas analfabetas; em 2000, de cada 100 pessoas com 15 anos ou mais, 14 eram consideradas analfabetas. A porcentagem diminuiu ao longo das décadas do século passado, porque a população brasileira aumentou significativamente neste período, ao mesmo tempo em que se intensificou a escolarização das camadas mais jovens da população







e surgiram muitos movimentos de alfabetização dos adultos. Mas, observamos também que o número de pessoas que não sabem ler e escrever permanece, ao longo desses anos, na casa dos milhões, o que significa que as formas encontradas para enfrentar este problema não foram suficientemente eficazes, a ponto de mitigar esta manifestação de exclusão social.

O número de pessoas consideradas analfabetas no Brasil revela as desigualdades sociais existentes em nosso país, que se concretizam de variadas formas. Por exemplo, o analfabetismo em determinadas regiões do país é um desafio mais difícil de enfrentar do que em outras, assim como se apresenta diferentemente em grupos com renda mais baixa ou mais alta, em grupos étnicos, em grupos etários, para homens e para mulheres. Di Pierro (2003: 8) aponta para algumas destas diferencas:

- a) diferenças regionais e entre a zona urbana e rural (revelam as desigualdades sociais, econômicas e de desenvolvimento nos diversos cantos do país):
 - (...) o analfabetismo absoluto atingia [2000], em todo o país cerca de 16 milhões de pessoas com 15 anos ou mais (13,6% desse grupo etário). Na Região Nordeste este índice subia para 26,2%. Já na Região Sul, caía para 7,7%. Considerando apenas a população que vive nas zonas rurais do país, 29,8% dos jovens e adultos eram analfabetos absolutos, enquanto nas zonas urbanas esse índice era de 10,2%. A zona rural nordestina registrava o maior índice de analfabetismo absoluto do Brasil: 42,6%.
- b) diferenças entre grupos com renda superior ou inferior a um salário mínimo (revelam a desigualdade econômica e de condições de vida das pessoas pertencentes a variados grupos sociais): (...) 4,7% das pessoas que viviam em famílias com rendimento entre cinco e dez salários mínimos eram analfabetas. Nas famílias com renda inferior a um salário mínimo mensal esse número subia para 28,8%.
- c) diferenças entre negros e brancos (revelam a desigualdade histórica entre etnias no Brasil):
 - (...) Entre a população negra, a taxa de analfabetismo era de

06/11/2019 14:16:19



20%, contra 8,3% da branca.

 d) diferenças entre grupos etários (revelam a desigualdade de condição de vida entre pessoas pertencentes a diversas faixasetárias):

(...) O maior contingente de analfabetos (48,7%) encontrava-se nos grupos etários mais idosos, com idade acima de 50 anos. Mas isso não quer dizer que o analfabetismo esteja restrito aos idosos: em 2000, 2 milhões de jovens entre 15 e 24 anos e 1,4 milhão de adolescentes de 10 a 14 anos eram analfabetos.

Mas o analfabetismo não é o único indicador da exclusão à educação; da negação de um direito adquirido. Verificar se os brasileiros têm oportunidades de tomar parte do processo de escolarização também é um meio para se medir, pelo menos, a garantia do direito à educação escolar. Tanto na Constituição de 1988 como na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para Educação de 1996, o ensino fundamental é direito de todos, independentemente da faixa etária. Mas há um grande número de crianças, adolescentes e jovens que foram excluídos do processo de escolarização por falta de vagas, por não terem condições de permanecer e dar continuidade aos estudos.

Como se pode notar na tabela 2, há ainda um número considerável

Tabela 2: Brasil: Porcentagem de pessoas de 5 a 14 anos fora da escola, por sexo, segundo grupos de idade – 2000

| Grupos de idade | % de pessoas fora da escola |
|-----------------|-----------------------------|
| 5 e 6 anos | 26,15 |
| 7 a 9 anos | 3,95 |
| 10 a 14 anos | 6,39 |

Fonte: IBGE: Censo Demográfico 2000.





⁵ A LDB 9.349/96 é a legislação que traça os rumos da educação e indica a sua estrutura e sustentação. Define fundamentos, princípios, finalidades e objetivos para a educação nacional. Prevê a organização dos sistemas de ensino público (as redes federais, estaduais e municipais de ensino) e privado, o funcionamento e a dotação orçamentária (Vóvio e Biccas, 2002: 1).

de crianças e adolescentes fora da escola: de cada 100 crianças com idade entre 7 e 9 anos, 4 estão fora da escola. Esta relação aumenta quando observamos o número de crianças em idade pré-escolar e aquelas que deveriam estar cursando o ensino fundamental e que, no entanto, estão fora da escola: de cada 100 crianças com idade entre 5 e 6 anos, 26 estão fora da escola; de cada 100 crianças, com idade entre 10 e 14 anos, 6 estão fora da escola. Mesmo quando analisamos a população de crianças e adolescentes, podemos notar que a univer-

Outros fatores que também colaboram para que se tenha um panorama da educação no Brasil são os dados sobre aprovação, repetência e evasão.

salização do atendimento escolar não ocorreu, apesar do crescimento

da oferta de vagas (Haddad e Graciano, 2003).

Tabela 3: Índice de aprovação, reprovação e evasão nas séries do ensino fundamental, por região, 1996 e 2001.

| Região | | 1996 | | 2001 | | | |
|----------|-----------|------------|--------|-----------|------------|--------|--|
| | Aprovação | Reprovação | Evasão | Aprovação | Reprovação | Evasão | |
| Brasil | 72,60 | 14,10 | 13,30 | 80,50 | 11,20 | 08,30 | |
| Norte | 61,80 | 18,50 | 19,70 | 72,70 | 14,60 | 12,70 | |
| Nordeste | 62,50 | 17,15 | 20,35 | 72,50 | 14,50 | 13,00 | |
| Sudeste | 82,19 | 10,11 | 07,70 | 88,90 | 06,90 | 04,20 | |
| Sul | 76,69 | 14,70 | 08,61 | 85,30 | 11,40 | 03,30 | |
| Centro- | 70,59 | 14,70 | 14,71 | 79,20 | 11,20 | 09,60 | |
| Oeste | | | | | | | |

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Informe estatístico 1996-2002.

Observando a tabela acima, podemos notar também um número significativo de brasileiros que não permanecem na escola ou são reprovados. Em 1996, de cada 100 estudantes, 13 evadiam e, em 2001, de cada 100 estudantes, 8 evadiam. O índice de reprovação nacional também é significativo. Em 2001, de cada 100 estudantes, 11 foram reprovados. Também podemos notar diferenças regionais nestes dados. As porcentagens maiores de reprovação e evasão encontram-se no Nordeste e Centro-oeste e as de reprovação encontram-se nas regiões Norte e Nordeste.

Esses dados permitem inferir que há regiões em que a permanência







na escola é mais difícil, o que pode estar relacionado tanto às condições de funcionamento e organização da rede pública de ensino como às condições de vida desses estudantes. Também o aproveitamento das aprendizagens pode estar relacionado ao modo como a escola se organiza para educar, ao currículo, metodologia e condições de trabalho dos professores e ainda às condições necessárias para que esses estudantes possam usufruir dessa educação.

Além desses, podemos ainda citar os dados que se referem à distorção série/idade, isto é, a porcentagem de estudantes que estão cursando séries do ensino fundamental com idade inadequada.

Tabela 4: Distorção idade/série no Ensino fundamental - 1996-2001

| Ensino fundamental: Distorção Idade/série percentualmente | | | | | | | | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|--|--|--|
| Ano | 1ª série | 2ª série | 3ª série | 4ª série | 5ª série | 6ª série | 7ª série | 8ª série | Total | | | |
| 1996 | 40,0 | 44,1 | 46,4 | 46,6 | 55,6 | 53,2 | 49,2 | | 47,0 | | | |
| 2001 | 25,3 | 31,9 | 38,0 | 39,4 | 50,0 | 45,0 | 45,5 | 457 d | ne estii_ | | | |

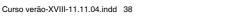
dantes estavam cursando séries com idade adequada. Observamos que esses números vêm sendo reduzidos ao longo do período. Mas, somente a metade dos adolescentes matriculados na 5ª série do ensino fundamental, em 2001, cursava essa série com idade adequada, com 10 e 11 anos (Haddad e Graciano, 2003). Esse dado apresenta indícios também sobre a qualidade da educação que se oferece; se a centralidade e responsabilidade por zelar pelos processos de aprendizagem de todos está garantida, como indicada na legislação educacional.

Desde a aprovação da Constituição Federal (1988), podemos verificar a ampliação do número de crianças e jovens que freqüentam a escola e também o aumento do número de anos obrigatórios (8 anos). Nesse período, a educação básica no Brasil foi ampliada fundamentalmente por meio das redes públicas de ensino. De 1991 a 2000, as matrículas no ensino fundamental cresceram em 22,3% e no ensino médio 117,31% (MEC/INEP/SEEC, 2000). Haddad e Graciano (2003: 18) fazem a seguinte análise sobre o processo de democratização do acesso à educação escolar:

Os dados anteriores apontam para o fato de que a expansão da



38



oferta do ensino no Brasil, se por um lado produziu um processo de democratização ao incorporar elevada parcela da população aos sistemas públicos de ensino, por outro, ao não ser acompanhada pela qualidade necessária, limitou esta democratização, criando um novo tipo de exclusão, agora não mais apenas pela ausência da oferta, mas também pelo fato de a criança não conseguir permanecer na escola para realizar sua escolarização. De 100 alunos que ingressam no ensino fundamental, apenas 59 conseguem terminar a oitava série e somente 40 chegam ao final do ensino médio. Gerou ainda um elevado número

A explicação para este fenômeno reside no fato de o governo federal, nos últimos anos, ter ampliado o acesso de crianças e adolescentes ao ensino fundamental e ter implementado políticas de correção de fluxo. Uma das conseqüências foi o crescimento do número de pessoas que se formaram no ensino fundamental. Mesmo assim, estamos longe da meta de universalizar a educação, de efetivar o direito à educação, e, acima de tudo, de uma educação de qualidade, conectada às necessidades básicas das populações atendidas.

de analfabetos funcionais.

Conhecimento das leis e cidadania: a luta pela efetivação dos direitos educativos

Cidadania é uma palavra usada todos os dias e que tem vários sentidos. Não é algo que se encontra fora da realidade, tampouco abstrato ou teórico. Dificilmente, as pessoas se dão conta de que ela se concretiza em atitudes, gestos, falas, formas de pensar e agir em diferentes âmbitos da vida (na família, no trabalho, nos grupos e associações, na rua etc.).

O termo cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida social e do Governo (processo de condução e administração da esfera pública da sociedade). O exercício da cidadania está diretamente ligado ao conhecimento da legislação em relação aos direitos, aos deveres, às obrigações, às proibições, enfim ao conjunto de valores que socialmente são reconhecidos como fundamentais para a vida em sociedade. As leis determinam os limites e as possibilidades de nossa atuação







39



na sociedade. Regulam o papel do Estado e das instituições sociais, ordenam as relações básicas entre essas instituições, regulamentam as soluções de conflitos, prevêem reações e sanções à violação das normas legais. A lei é igual para todos, basta observarmos o Artigo 5.º da Constituição Nacional de 1988:

- Art. 5.º *Todos são iguais perante a lei*, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
- I homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
- II ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;
- III ninguém será submetido à tortura ou tratamento desumano ou degradante;
- IV é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; (...)

Ter direito à igualdade significa que todos são iguais perante as leis e a Justiça, sem distinção de sexo, raça, idade, credo, condição social, entre outras coisas. Significa que as pessoas não podem ser discriminadas.

É por meio da legislação que se estabelecem as exigências mínimas para que uma pessoa exerça os direitos relacionados com a vida pública. Segundo o educador Carlos Roberto Jamil Cury (2000a: 14):

Legislação, pois, quer dizer algo que foi "dito", que foi "escrito" sob a forma de lei e que está sendo apresentado ou que está se dando a conhecer ao povo, também para ser lido e inscrito em nosso convívio social.

A legislação, então, é uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e a ação da cidadania. Não se apropriar das leis é, de certo modo, uma renúncia à autonomia e a um dos atos constitutivos da cidadania.

Portanto, um fato inegável é que, para exigir direitos e lutar por





sua efetivação, é necessário conhecer as leis, e, neste caso, conhecer aquelas que regulam o campo da educação. Duas fontes são fundamentais para isso: a Constituição Nacional de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Em ambas podemos encontrar leis que se referem ao direito à educação escolar, porque em nossa sociedade a escola é a instituição social, depois da família, a qual se delega o

papel de educar as pessoas. A escola é o espaço para se ter acesso a conhecimentos, conviver com diversas pessoas, apreender valores e

atitudes, compartilhar práticas socialmente valorizadas.

A Constituição Nacional de 1988 consagrou direitos no campo educacional, em sintonia com os Direitos Humanos e com a mobilização social em torno da redemocratização do país. Ela estabelece os princípios e os fundamentos da educação. Considerando as demandas do processo de modernização do país, propõe uma educação que busca superar as desigualdades e promover aprendizagens fundamentais para o pleno desenvolvimento humano e inserção na sociedade. No Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Título III, estão contidos os deveres e direitos e os pontos básicos para a organização da Educação.

Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de padrão de qualidade.







Artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do Ensino Médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; atendimento de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Da vida para o papel e do papel para a vida não há um percurso direto. No Brasil, há um enorme descompasso entre as leis e a realidade. O não-oferecimento do ensino obrigatório e gratuito pelo poder público (como estabelecido nas leis), ou sua oferta irregular, é um exemplo de violação destes direitos. Pode-se exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação que lhe cabe. Qualquer pessoa tem este direito, como descrito na lei. Pode ter qualquer idade, ser aquele que não teve acesso à educação escolar na idade apropriada ou não e aquele que não completou seus estudos no ensino fundamental.

A principal legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), retoma o texto constitucional em seus princípios e fins. Inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Aponta como principal objetivo da educação o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 22

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Este artigo indica que todas as atividades da educação escolar, em todos os níveis, devem convergir para o desenvolvimento humano. As-







sim, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos, não podendo restringir-se ao mero cuidado e guarda dessas crianças. O ensino fundamental com duração de oito anos, que tem início a partir dos sete anos, deve estar em sintonia com as atuais demandas da sociedade moderna e com as necessidades básicas das populações atendidas, sejam elas crianças, jovens ou adultas. O ensino médio, etapa final da escolarização básica, responsabiliza-se pela consolidação e aprofundamento de aprendizagens relacionadas à plena inserção das pessoas na sociedade da qual fazem parte.

A interpretação das leis não é neutra. Revela posições e privilégios. Trata-se de uma convivência permeada por contradições e obstáculos. Nem sempre as condições reais para que elas se concretizem em ações estão asseguradas nos sistemas públicos de ensino. No entanto, conhecê-las e discutir formas de mobilização para exigir direitos e as responsabilidades do Estado é condição fundamental para o exercício ativo da cidadania. Há meios jurídicos de defesa, caso as leis não sejam respeitadas. Alguns destes instrumentos são, por exemplo, o Mandado de Segurança (qualquer pessoa pode requerê-lo para proteger um direito ameaçado por ato de autoridade pública, em decorrência de ilegalidade ou abuso de poder) e a Ação Popular (qualquer cidadão pode propô-la, para preservar interesses da coletividade em contratos de improbidade administrativa). Outro instrumento importante na formação de uma atitude democrática e cidadã é a participação.

Quanto mais consciente de sua condição de cidadão participativo, mais o indivíduo torna-se apto a encontrar soluções para os seus problemas e os de sua comunidade. Apenas o indivíduo participativo, no pleno exercício de sua cidadania, consegue compreender o que se passa à sua volta, exigindo efetiva concretização de todos os seus direitos (CIC, CONDEPE, SENAC, 1997: 14).

Mesmo sendo a Constituição e a legislação educacional ricas em princípios, diversas em proposições e suficientemente claras para assegurar o exercício da cidadania, vivemos numa sociedade marcada pela dívida social do Estado para com milhões de pessoas. Numa democracia, que se constrói somente na afirmação cotidiana de direitos







e responsabilidades, a ação conjunta da sociedade civil organizada (instituições, movimentos sociais, entidades, associações comunitárias, grupos organizados, ONGs, fundações etc.) e o Estado é necessária para fazer valer tudo o que lhes é garantido no papel. Participação, solidariedade e parceria são atitudes e ações fundamentais no exercício de uma postura cidadã diante dos direitos educacionais que precisam ser efetivados, e no controle social das políticas públicas.

QUESTÕES PARA OS GRUPOS

Todos têm direito à educação e às condições materiais que assegurem plenamente esse serviço. A sociedade civil organizada, educadores e pessoas comuns têm um papel decisivo na luta pela defesa de direitos. Reflita com seus pares sobre as seguintes questões:

- a) Há crianças, jovens e adultos em sua comunidade que estão fora da escola ou não puderam estudar?
- b) Que ações são ou podem ser realizadas por você ou pelos grupos dos quais participa no sentido de garantir a todos o direito à educação?
- c) Se já realiza ações, conte para seus pares em que ela consiste, quem são as pessoas envolvidas, de que modo ela contribui para que todos tenham acesso e permaneçam em processos educativos, sejam eles escolares, sejam aqueles desenvolvidos em outros âmbitos.
- d) Faça uma síntese das ações apresentadas e registre-as num cartaz.

Financiamento e responsabilidades sobre a educação: a quem se dirigir?

Como apontado anteriormente, a Constituição Federal e a LDB definem o papel do Estado na promoção da educação escolar. Delimitam as competências e as responsabilidades de cada uma das esferas governamentais (federal, estadual e municipal). A sustentação de todo o sistema educacional brasileiro está baseada nas definições prescritas neste conjunto de leis. Nem sempre nos damos conta de que a responsabilidade pela educação pública é dividida entre os governos federal, estadual e municipal. Cada qual detém autoridade sobre sua rede de escolas e tem obrigações específicas na organização e funcionamento do sistema educacional. Em cada uma das esferas, órgãos, instituições e Conselhos de Educação regulam as responsabilidades,





a operação e o modo de realização das tarefas. Gestores, conselheiros, dirigentes educacionais, equipes técnicas devem atuar em conjunto para desenhar políticas, conceber programas e estabelecer planos e metas de acordo com as atuais demandas da sociedade e em concordância com a legislação educacional.

No modelo atual de sistema educacional, o governo federal cuida da manutenção da rede de ensino superior e tem uma pequena atuação direta nos ensinos fundamental, médio e profissional. O ensino superior público absorve cerca de 75% do orçamento federal para a educação. A maior parte das responsabilidades sobre a educação básica (a educação infantil, o ensino fundamental e médio) está nas mãos dos estados e municípios. A União também exerce um papel fundamental na determinação de políticas educacionais, no apoio técnico, no financiamento e articulação de toda a organização da educação nacional. Um exemplo nesse sentido foi a grande bandeira deflagrada pelo governo federal, nos anos 1990, no sentido de garantir o acesso de crianças e adolescentes (de 7 a 14 anos) ao ensino fundamental (quando a lei estende este direito a todos). A maior parte das ações desta esfera girou em torno deste fim. Além disso, o governo federal avalia o desempenho escolar e regula as desigualdades educacionais regionais.

Aos governos estaduais e ao Distrito Federal cabem a organização, a manutenção e o desenvolvimento dos órgãos e das instituições de seus sistemas de ensino. Também cabe a eles administrar as escolas de suas redes em todos os níveis. Desde 1988, os governos municipais passaram a constituir seus próprios sistemas de ensino, com os Conselhos Municipais de Educação, que detêm uma série de atribuições em relação ao atendimento da população nas modalidades do ensino fundamental e educação infantil.

As condições materiais e os recursos que viabilizam a formulação, implementação e avaliação de políticas são obtidos por meio do financiamento da educação. A maior parte deles é proveniente do recolhimento de impostos, como o Imposto Sobre Circulação de Mercadorias (ICMS) e o Imposto de Renda (IR). Cada uma das esferas de governo – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – possui fontes para financiar seus sistemas.







A União tem como fontes o Orçamento Nacional, contribuições sociais e outras fontes como operação de crédito, renda líquida da loteria federal, aplicação do salário-federal e outras fontes do FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação), entre outras. Estados e Municípios também têm fontes provenientes de seus orçamentos (vinculação da receita de impostos e subvinculação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério), de contribuições sociais, transferências e fontes diversas.

O regime de financiamento entre os entes federados é o de colaboração, tendo a União e os Estados uma ação supletiva e redistributiva de recursos. A União divide a aplicação dos recursos na manutenção do sistema federal e na execução de programas próprios.

Nos anos finais do século XX, apesar de todos os avanços legais, a reforma do Estado brasileiro, imposta pela conjuntura econômica internacional impactou a educação. O principal impacto, pautado pelo modelo neoliberal, diz respeito à reforma do sistema de ensino sem o aumento dos recursos, o que subordinou o sistema de ensino à lógica de mercado. Algumas orientações desta reforma referem-se a, por exemplo: reformar, com menos recursos, aumentando a sua produtividade e orientando a aplicação de seu orçamento dentro da lógica do custo/benefício; focalizar a ação, priorizando o ensino fundamental regular, para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos; descentralizar e municipalizar responsabilidades; privatizar alguns setores do ensino (o ensino superior, especialmente). Os dados apresentados anteriormente correspondem aos feitos destas orientações, largamente implementadas.

A dimensão do financiamento e sua aplicação é muito complexa e difícil de ser monitorada. A esse respeito Haddad e Graciano (2003: 26) comentam que:

A falta de tradição da sociedade civil em fiscalizar e controlar os recursos públicos, aliada à complexidade do "funcionamento" das peças orçamentárias dos recursos financeiros em educação, sobretudo nos municípios e estados, é uma verdadeira caixa-preta.







Mas para mobilizar-se em torno da defesa de direitos e do controle social das políticas, é preciso, como afirma Cury (2000b:18) saber em que porta bater a fim de cobrar deveres relativos a cada instância. Neste sentido, é importante criar uma nova cultura: a fiscalização do uso do dinheiro público pelos gestores de políticas públicas, processo que se inicia com o conhecimento das leis, dos modos de organização e funcionamento do sistema educacional e das orientações que pautam as políticas educacionais. É importante acompanhar o que cada esfera de governo realiza com esses recursos, conhecer o que dizem as plataformas políticas no tocante à educação, saber o que acontece em diversos estados e municípios, acompanhar as Comissões Parlamentares de Inquérito (CPIs), entre outros. É importante ainda estar representado em conselhos municipais

Outro passo decisivo é verificar a adequação de propostas e ações realizadas pelos gestores dos sistemas de ensino com a realidade local. Conhecer quantas pessoas estão sendo atendidas nas redes públicas (sejam elas crianças, jovens ou adultos), se há vagas suficientes, se a educação que se desenvolve está conectada às necessidades básicas da população. Todas estas ações permitem que se avaliem as propostas governamentais e a formulação e reivindicação de outras pela sociedade civil.

que têm, entre suas atribuições, fiscalizar o uso de recursos.

Do papel para a realidade: o controle social

Direitos são conquistas coletivas, mas o mero fato de estarem instituídos não garante a sua efetivação. A efetivação dos direitos demanda atualizações de acordo com as mudanças da sociedade e com as necessidades da população. Os direitos também precisam de controle social, para que possam ser assegurados de maneira igualitária.

O controle social realiza-se por atos concretos de pessoas unidas por interesses comuns, pela avaliação e monitoramento de políticas e propostas por cidadãos e grupos organizados. Tais ações demandam pesquisa e estudo, são aprendidas pelas pessoas no convívio e participação social. A denúncia e a luta contra a violação de direitos humanos, sejam eles educativos ou não, demandam sensibilidade social, mobilização e participação.







É fundamental conhecer os direitos, as políticas e suas orientações, as responsabilidades e as pessoas envolvidas na gestão dessas políticas. Não é possível, sem prévio conhecimento, qualificar e dizer se tais políticas e propostas são suficientes e adequadas. As propostas devem ser examinadas a partir de parâmetros da realidade local e nacional. Sua consistência e adequação diante dessa realidade precisa ser avaliada por todos aqueles que, de alguma maneira, estão envolvidos ou para quem elas se destinam. Cabe observar ainda se há coerência em relação aos princípios declarados e aos documentos oficiais. Para afirmar que algo é bom, é preciso questionar o que se quer dizer com isto: quem afirma que é bom? Por que é bom? Para quem é bom? É bom em relação a quê?

Atualmente, há um consenso em relação aos objetivos a serem alcançados pelo sistema educacional: o direito universal à alfabetização e à educação básica, a elevação do nível de escolaridade da população, a valorização dos profissionais da educação. Porém, pouco se discute e reivindica sobre a qualidade da educação que se quer. Que educação queremos e de qual necessitamos? Para quem se destina esta educação? Por que queremos esta e não outra? Que diretrizes e orientações guiam essas escolhas? Estas são perguntas fundamentais a serem respondidas pela sociedade civil, por grupos que lutam pela efetivação do direito humano à educação. Formular políticas e propostas também faz parte do exercício de participação e cidadania.

A premissa subjacente é de que a educação, como direito humano, é um elemento fundamental na construção de uma sociedade justa e democrática, que promova o desenvolvimento pleno das pessoas, que esteja conectada às necessidades básicas de todos a que ela se destina. E como afirma Haddad (2003: 49), a educação pública de qualidade pode ser um importante instrumento de melhoria social e de democratização de oportunidades.

Nesta perspectiva, a educação é uma poderosa ferramenta para a transformação da sociedade, para a criação de um mundo mais justo e solidário, onde todos estejam incluídos. O primeiro passo para o exercício da cidadania é não sermos indiferentes à condição humana.







QUESTÕES PARA OS GRUPOS

A educação tem sido apontada como uma das principais vias para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Mas, sabemos que não é qualquer processo educativo que concretiza as mudanças sociais necessárias.

Como as experiências, ações e as estratégias atuais da educação popular têm contribuído para qualificar a educação de que necessitamos e a que desejamos para essa construção?

BIBLIOGRAFIA

- ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo (2000). "Dignidade humana: o acesso a capacidades básicas". In: _______. Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança. São Paulo: Cortez, p. 107-133.
- CIC, CONDEPE, SENAC (1997). Guia cidadania e comunidade. CIC, CONDEPE, SENAC (material didático).
- CURY, Carlos Roberto Jamil (2000a). Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro: DP&A.
- (2000b). A evolução da legislação. In: IBASE/OBSERVATÓRIO DA CIDADANIA. *Cadernos do Observatório da Educação 2000*. Rio de Janeiro: Ibase, p. 17-26.
- DI PIERRO, Maria Clara (coord.) (2003). Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade. São Paulo: Ação Educativa.
- HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (2003). O Direito à Educação no Brasil. In: LIMA Jr., Jayme Benvenuto e outros (org.). Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais: meio ambiente, saúde, moradia adequada e direito à terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural. Recife: Projeto Relatores Nacionais em DhESC.
- VÓVIO, Cláudia Lemos; BICCAS, Maurilane Souza (2002). *Gestão educacional* 2. São Paulo: Redensinar, UNIARARAS (material didático).

Agradecimentos

Agradeço ao Mario Lasar Segall, à Lourdes de Fátima P. Possani, à Márcia Cristina Oliveira e à Maurilane Souza Biccas pela leitura crítica e apoio na elaboração deste artigo.











EDUCAÇÃO POPULAR: UMA INTRODUÇÃO AO DEBATE

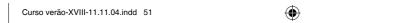
Regina Rocha¹

"**E**ducação popular" é um termo abrangente que nomeia um conjunto de práticas bastante diversificadas. São distintas as orientações teóricas, os tipos de inserção, as áreas temáticas, as ênfases, os grupos sociais envolvidos. Esta pluralidade faz parte da história da educação popular não só no Brasil, mas também em vários outros países da América Latina.

O que se deve ressaltar é que essas práticas têm uma marca constitutiva comum: afirmam-se e se reconhecem pelo conjunto de princípios ético-políticos que fundamenta seus trabalhos, orientando e comprometendo suas propostas e intervenções com a construção de uma sociedade pautada por justiça social, efetivando a equidade e o reconhecimento e valorização das diferenças socioculturais.

Unir o ético e o político, nessas práticas, significa não só afirmar uma intencionalidade, mas ainda, enquanto processo educativo, criar condições efetivas para a definição e apropriação de novos padrões de relacionamento social, impulsionando a disposição dos grupos-participantes para agir em conseqüência.

Toda prática educativa ou produz, ou reproduz conhecimentos que questionam ou dão suporte aos padrões de relações sociais vigentes



06/11/2019 14:16:20

¹ Regina Helena Sizenando Rocha. Socióloga e cientista política. Mestrado em Sociologia, Université Catholique de Louvain, Bélgica, 1967; pós-graduação em Sociologia dos Movimentos Sociais, École Pratique de Hautes Études, Sorbonne, Paris, 1969; Professora de Sociologia, Departamento de Educação e Departamento de Ciências Sociais, PUC-SP, 1970-1975. Pesquisadora da Nova Pesquisa e Assessoria em Educação, a partir de 1975. Alguns trabalhos publicados: "Educação Popular e Democracia", in *Atualidade em debate*, Rio: Ibrades, 1995; "Liderança Popular: mitos, possibilidades e desafios", Rio/Curitiba, Nova/Aditepp, 1997; "Adolescência, Cidadania e Saúde" (org.), Rio: Nova, 2003.

Educar para a justiça, a solidariedade e a paz

no contexto sociopolítico em que está inserida. A educação popular, em uma relação de diálogo com os grupos participantes, impulsiona a produção de conhecimentos que sejam instrumentos para o exercício de poder influir, decidir, encaminhar, optar, questionar e propor a transformação dos padrões de existência social que reproduzem uma sociedade de desigualdade e exclusão.

A ênfase dos trabalhos de educação popular está na reflexão e no debate crítico sobre a realidade existente, visando desenvolver as potencialidades dos participantes enquanto sujeitos da transformação de suas vidas e da coletividade.

Em grandes linhas, vale destacar aproximações e diferenças entre alguns trabalhos relevantes desenvolvidos no país a partir da década de 1960² uma vez que a educação popular reorganiza sua atuação diante de mudanças significativas no contexto sociopolítico, considerando o conhecimento teórico-prático acumulado e o potencial transformador dos sujeitos sociais.

No início da década de 60 o país viveu uma grande mobilização nacional em torno das "reformas de base": reforma agrária, reforma sindical, reforma política, reforma da educação. Nesse contexto, a educação popular ganha relevância e, enfatizando seu compromisso com as camadas populares, afirma-se como parte desse processo, somando seus esforços aos daqueles desenvolvidos pelos movimentos e iniciativas então em curso.

É neste período que surgem os Movimentos de Cultura Popular (MCP). O primeiro grupo, em 1960, ligado à Prefeitura de Recife, contou com a participação de Paulo Freire. O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado em março de 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que tinha uma participação ativa junto a vários movimentos sociais. Por iniciativa da União Nacional dos

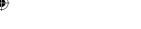






² A apresentação visa colocar apenas referências para localização no tempo, sem nenhuma pretensão de precisão cronológica.

Em trabalhos anteriores a 1960, segundo alguns autores, as ênfases político-pedagógicas, os espacos e os públicos priorizados em práticas de educação popular corresponderam às orientações desta ou daquela corrente política (socialistas, libertários ou comunistas) que, em dado período, teve predominância. Embora o significado e a forma de realizá-la fosse diferenciada, todos tinham como perspectiva a emancipação das classes populares.



Estudantes (UNE), foram criados os Centros Populares de Cultura (CPC). Como perspectiva comum, impulsionaram a participação ativa das camadas populares no encaminhamento de propostas de transformação social e estimularam sua afirmação como força social de pressão para realizar as mudanças então propostas.

A formação de lideranças populares e a ênfase na tomada do aparelho de Estado eram as marcas preponderantes dos trabalhos desenvolvidos. Segundo Bezerra (1980: 25), as atividades desenvolvidas no período privilegiaram a alfabetização de adultos, a educação de base e o fortalecimento da cultura popular.

Wanderley (2004: 75) destaca como contribuição importante da educação popular neste período a recriação do sentido do "popular". A ênfase desloca-se do significado de povo como massa para o papel privilegiado do povo como sujeito histórico — "classes populares", "classes oprimidas", "pobres", "trabalhadores" —, o que significa dar destaque ao seu potencial transformador. Embora reconhecendo a pertinência de determinadas críticas quanto ao romantismo e a ingenuidade de certas colocações daí decorrentes, segundo o autor, a ressignificação de povo como sujeito histórico — devido às características marcadamente elitistas, patrimonialistas e mandonistas deste país — provocou ampla repercussão no cenário sociopolítico existente. Nesse deslocamento, ganharam destaque os processos de conscientização e politização. Para tanto, contribuiu o avanço da reflexão teórica e o uso do método Paulo Freire bem como do método ver-julgar-agir da Ação Católica Especializada.

Em 1964, com o golpe militar, a repressão institucionalizada abateu-se sobre toda ação de educação, de organização e/ou de expressão vinculadas a um processo de transformação social, sobretudo àquelas que envolviam a participação das camadas populares. A educação popular também foi duramente atingida, mas, mantendo pressupostos e encaminhamentos do período imediatamente anterior, continuou, muito discretamente, a ser realizada localmente. As atividades se diversificaram; não se restringiam às atividades anteriores, mas abrangiam uma grande variedade de intervenções junto aos grupos populares, sempre mantendo a importância que se atribuía à ética e ao processo





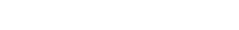


de construção de relações sociais mais justas e equitativas. As práticas de educação popular desenvolvidas por diversas organizações de base permaneciam privilegiando a tomada do poder de Estado e se realizavam com o apoio de setores da Igreja Católica e/ou de vários grupos "de esquerda" com perspectivas políticas diversas.

Nos anos 1970-80 ocorrem mudanças significativas nas práticas de educação popular que se concretizam na redefinição de objetivos, de formas de atuação e de organização, na reinvenção de suas estratégias. No decorrer desse período, vários segmentos das camadas populares dinamizaram e recriaram suas práticas de resistência aos padrões vigentes (Sader, 1991: 141-196), o que impôs àqueles envolvidos nos trabalhos de educação popular uma reflexão sobre o "novo" que estava ocorrendo. Reflexão que se tornou indispensável, ainda, porque este "novo" questionava o universo no qual tinham se instalado as discussões sobre e na educação popular.

As camadas populares desenvolveram – no âmbito concreto e no cotidiano – uma resistência ativa e efetiva ao exercício de um poder que mantinha e fortalecia padrões de desigualdade e discriminação nas mais diversas redes de relações. Assim, são exemplo disso, em São Paulo, os clubes de mães da periferia sul, os movimentos de moradia, o movimento de saúde na periferia leste e a oposição metalúrgica. Estas lutas se realizaram nos mais diferentes pontos da rede social. E não se realizavam inevitavelmente como luta de resistência ao poder de Estado. Elas se efetuaram justamente onde – integradas ou não ao Estado – estavam efetivando-se relações que mantinham e reforçavam os padrões sociais dominantes. O Estado deixa, portanto, de ser a referência central como lugar e instrumento privilegiado das mudanças sociais, assim como também deixam de ter primazia as lutas conduzidas por um único sujeito histórico (referências presentes em trabalhos de educação popular até então desenvolvidos).

As mudanças no contexto sociopolítico, nas perspectivas teóricas e práticas que embasavam grupos e movimentos e no potencial transformador dos sujeitos sociais deram impulso à gestação de novas práticas no âmbito da educação popular. Embora conservando referências teóricas anteriores na orientação de suas atuações, novos



conceitos e interpretações foram sendo trabalhados e incorporados, novas temáticas ganharam relevância.

A noção de "sujeito coletivo", ou seja, uma outra identidade social, uma nova forma de atuação coletiva surge com força.

Três grupos/espaços contribuíram decisivamente na época para os trabalhos: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), os grupos dispersos de uma "nova esquerda" e a "nova representação sindical" dos operários.

Sader (1991: 11) define sujeito coletivo como "uma coletividade onde se elabora uma identidade e organizam-se práticas por meio das quais seus membros pretendem defender interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas". A partir da década de 1970, os sujeitos históricos coletivos se ampliam: passam a ser formados por outras categorias além do proletariado e campesinato, tornando visível e fortalecendo a luta das mulheres, dos negros, dos indígenas.

Com o fortalecimento de novos sujeitos coletivos, diversificados e descentralizados, há uma ampliação dos lugares políticos onde esses sujeitos atuam (espaços políticos referenciados na experiência cotidiana, o que conduz a novas relações com o espaço público). E, ainda, há o descolamento das práticas destes movimentos dos sujeitos coletivos institucionais tradicionais: sindicatos, organizações/partidos políticos .

Nessa trajetória, a educação popular que mantivera como centro de sua atuação os movimentos populares, passa a interagir em seus trabalhos também com os movimentos sociais, ampliando sujeitos, espaços e temáticas. Considerando as mudanças nas condições históricas dadas, a educação popular rediscute seus conceitos, seus marcos interpretativos e os sujeitos com quem trabalha, mantendo seu compromisso com um projeto de sociedade igualitário e plural.

Estas mudanças demandaram tempo para se consolidar, mas, de forma renovada e contínua, marcam as atuações de educação popular desenvolvidas hoje.

Osório (2004: 15), analisando práticas de educação popular da década de 1990, considera que ela passou de uma educação "de" e "para" os setores populares a uma educação emancipatória e democrática que se torna capaz de oferecer uma proposta educativa a toda sociedade.





Nessa perspectiva, pode-se admitir que os trabalhos de educação popular têm hoje grandes desafios pela frente.

Esta é uma época marcada pelo aprofundamento dos processos de exclusão social, destruição da natureza, ampliação das formas de violência. No plano mundial, evidencia-se a busca – afetando todo o planeta – de afirmação de uma hegemonia neoliberal a qualquer custo; e, como suporte indispensável, instala-se a tentativa de implantar e fazer valer um pensamento único.

A afirmação da pauta ético-política, dos conceitos, proposições e atuação da educação popular, contrapondo-se à lógica que quer fazer passar por inevitável o que está ocorrendo, torna-se fundamental. Cada vez mais é preciso reafirmar a vinculação de seu trabalho com o fortalecimento de sujeitos coletivos capazes de pensar e problematizar o seu tempo, semeando valores, construindo caminhos e alternativas, criando possibilidades para a emergência do novo.

Com a experiência acumulada nestas décadas de atuação, os atuais trabalhos de educação popular mantêm a diretriz de, com a contribuição ativa dos grupos participantes, produzir um conhecimento que possibilite a ampliação da interferência destes segmentos no processo de construção de uma sociedade que seja pautada por padrões de eqüidade e justiça social.

Quando se fala em produção de conhecimento, nos trabalhos de educação popular, está se referindo a algo diferente da transmissão e assimilação de conhecimentos já sistematizados.³

Para que uma produção de conhecimento se efetive, é preciso *pensar* a experiência concreta dos participantes. É preciso aceitar o não-conhecimento da experiência (a determinação não-acabada) antes de um trabalho de reflexão. Isto é, necessita-se antes de um esforço para entender a experiência voltando-se depois sobre ela mesma, para examiná-la, compreendê-la e, então, apropriar-se dela.

Um processo de conhecimento requer que as suposições que antecederam e surgiram fora deste processo de reflexão sejam colocadas em





³ Partilhar o que já foi acumulado nas ciências e na cultura universal é também importante, e os segmentos populares têm direito a ter acesso a este conhecimento. No entanto, isto é absolutamente insuficiente para os propósitos da educação popular.



debate. Na educação popular, participantes — "educadores/educandos" — apresentam conhecimentos diferenciados que exprimem a apreensão da realidade de determinado ponto de vista. Isto porque o conhecimento surge em diferentes pontos da sociedade. Ele nasce nos diferentes atos pelos quais os homens e as mulheres se apoderam de certo número de coisas, reagem a certo número de situações. O conhecimento é, pois, o resultado da experiência histórica dos diferentes grupos.

Isso significa que não se pode admitir que algum dos participantes deste processo educativo tenha *a priori* completamente determinada (ou seja: completamente conhecida) antes de um trabalho de reflexão, a experiência concreta — ou seja, a experiência em-se-fazendo no concreto — que está sendo apresentada justamente para ser pensada, refletida, compreendida.

Visto que esta experiência não é necessariamente conhecida por ambos, por isso estão eles justamente envolvidos no trabalho de apreendê-la, de apropriar-se dela e de determiná-la. Determinação que nunca será acabada, visto que o trabalho do conhecimento está sempre sendo refeito, uma vez que a realidade é dinâmica e está sempre para ser apreendida, pensada, repensada, apropriada.

Da reflexão é que resultará uma nova forma de apropriação e interferência no real. É desta reflexão que surgirá um novo conhecimento, o qual, encontrando correspondência ao nível da prática concreta dos grupos, cria as possibilidades de sua utilização.

É possível verificar que pontos de partida formalmente iguais no encaminhamento dos trabalhos podem concretizar, inúmeras vezes, posicionamentos diferentes diante da participação dos diversos segmentos (sobretudo dos segmentos populares) neste processo. Um posicionamento seria "partir da realidade do povo" para ser mais eficiente na transmissão de um conhecimento, ou seja, "ouvir o que os populares têm a dizer" para levá-los até onde se quer que eles cheguem: a apropriação de um conhecimento prévio tido como definitivo. Outro encaminhamento é impulsionar as pessoas que estão concernidas a falarem por elas mesmas, para que uma reflexão e novas formas de conhecimento estabeleçam-se permitindo a emergência e fortalecimento do "novo" que já está ocorrendo.

Novas formas de conhecimento só surgem quando se instaura



06/11/2019 14:16:20



um processo onde as pessoas e os grupos envolvidos se expressam, tendo concretamente a possibilidade de exercer o poder de pensar, de questionar, de definir, de encaminhar, de decidir. Nesse tipo de processo, é possível potencializar os aspectos positivos, o embrião do novo, já presentes nas práticas sociais dos grupos participantes – o que consiste em uma das tarefas primordiais da educação popular hoje.

O atual momento brasileiro tem valorizado a participação de diferentes segmentos na discussão e negociação de novos rumos para o país, impulsionando uma disposição de "reinvenção da democracia". A participação da população na definição e no controle de questões que lhe dizem respeito já é um elemento fundamental para começar a reverter o atual quadro de forças no cenário nacional. No entanto, é preciso ressaltar que apenas a interlocução não é suficiente. Participação significa integrar os segmentos sociais concernidos como parte ativa na construção e controle do processo democrático brasileiro.

No atual contexto, a educação popular atua para incentivar e promover discussões sobre os processos que geram e sustentam uma situação de profunda desigualdade social. Não se trata de debruçar-se sobre os efeitos, mas de analisar os eixos dinâmicos desse processo. Processo este que não é nem inexorável, nem obra do acaso, mas resultado histórico de opções políticas deliberadas. A superação da atual situação requer a construção de um país radicalmente democrático. A democracia representativa, mundialmente e há muitas décadas, tem tido a sua legitimidade fortemente contestada. Os mecanismos de funcionamento das democracias representativas dizem respeito a democracias formais, não viabilizam uma democracia efetiva.

Trata-se de construir uma democracia substantiva, o que significa um modo de funcionamento da sociedade em que vigore a criação e o controle social e não apenas um modo de funcionamento de um regime de governo. Para que se construa esta democracia, a sociedade tem de ser modificada em todas as suas práticas, em toda a sua capilaridade.

A democracia participativa é aquela que se constrói com o fortalecimento e acúmulo de forças nos mais diversos segmentos sociais que afirmam, em suas práticas concretas, princípios igualitários (igualdade de oportunidades) e solidários (sentido e vivência do coletivo).







A democracia participativa exige, portanto, a participação ativa dos sujeitos coletivos nas mudanças socioculturais e políticas do país; sujeitos coletivos exercendo sua cidadania. Isto requer: conhecer, ser informado, trazer informações e conhecimentos, bem como atuar coletivamente. O esforço de democratização é o esforço de criação de uma esfera pública.⁴

E, sem dúvida, nesse processo os trabalhos de educação popular têm sua contribuição a dar – por sua trajetória, por sua história, por sua dinâmica atual. Junto a diferentes segmentos sociais, somando esforços com movimentos sociais e movimentos populares, têm atuado permanentemente diante das causas dos desafios concretos, criando novos padrões de interação e de resistência a práticas de exclusão e discriminação social. Essas novas práticas abrem possibilidades de transformação do que está dado na medida em que, inventando e afirmando padrões mais igualitários de convivência e de reestruturação das relações sociais, colocam a exigência de justiça e de solidariedade.

BIBLIOGRAFIA

BEZERRA, Aída. "As atividades em educação popular". In: BEZERRA & BRAN-DÃO (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

OSORIO, Jorge. "Profundizando el aporte de la Educación Popular y el CEAAL en A. Latina y el Caribe: Lectura del periodo 1993-1996". In: *La Piragua*, México, n. 20, II/2004.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular em Busca de Alternativas*. Porto Alegre: Tomo Editorial/Camp, 2001.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena.* 2ª. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1991.

WANDERLEY, L. E. "Metamorfoses e perspectivas da Educação Popular". In: *Debate Latinoamericano de Educación Popular II*. México: CEAAL, 2004.





⁴ É importante ressaltar que democracia representativa e democracia participativa não se opõem. Elas se completam, não sem divergências e conflitos, o que é próprio de um processo democrático. A democracia substantiva é a conjunção de uma forma de governo e de um modo de funcionamento da sociedade.



Educar para a justiça, a solidariedade e a paz







METAMORFOSES E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Luiz Eduardo W. Wanderley¹

O Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CE-AAL), em preparação à sua Assembléia Geral, em 2004, estimulou o debate em torno do tema: *Metamorfoses e Perspectivas da Educação Popular.* Convidou algumas pessoas para escreverem um texto provocativo, a partir de três perguntas:

- 1. Atendo-se às primeiras experiências de Paulo Freire, a princípio dos anos 1960, a educação popular já conta com 40 anos de desenvolvimento. Desde seu ponto de vista e de sua própria experiência, quais são as principais colaborações da Educação Popular (EP), em todos esses anos?
- 2. Nesses 40 anos, especialmente por motivo das profundas mudanças que vivemos em fins dos anos 1980, foram reformuladas diversas colocações sobre a mudança social e sobre a ação política. Afirmou-se a idéia da complexidade para compreender a realidade. Nesse contexto, qual é, ao mesmo tempo, a afirmação daquilo que se acumulou e a busca de novas referências conceituais e políticas? O que segue vigente das elaborações centrais da EP, e o que se reformulou (ou o que deve ser reformulado)?
- 3. A educação popular segue sendo um conjunto de práticas e enfoques realmente existentes e o CEAAL continuou seu esforço





¹ Luiz Eduardo W. Wanderley nasceu em Penápolis, SP, em 1935. É doutor em sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de pós-graduação do Programa de Ciências Sociais da PUC de São Paulo, da qual foi reitor de 1984 a 1988. Trabalhou no Movimento de Educação de Base (MEB), sobre o qual escreveu sua tese de doutorado: *Igreja Católica e Política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984. É assessor de movimentos populares e pastorais; tem vários outros livros e artigos publicados.

de difundi-la e aprofundá-la. Neste sentido e encarando o futuro: quais são os principais aspectos que devem ser trabalhados para fortalecer um movimento de EP na América Latina, que contribua para a transformação social?

A proposta era a de se escrever textos sintéticos para animar o debate. O espaço concedido permite apenas um olhar pela rama, pois cada tópico exigiria muitas explicações. Foi com este objetivo que escrevi o presente trabalho, tomando como foco a América Latina, com acento no Brasil.

Utilizarei, para cada questão, quatro categorias analíticas: sujeitos, orientações/métodos, meios e objetivos.²

1. Contribuições no período. Tendo em vista os sujeitos, uma primeira questão se centra no sentido do popular. E na crença no papel privilegiado do povo nas nossas sociedades – entendido como "classes populares", "classes oprimidas", "pobres", "trabalhadores" –, que seria detentor de um potencial transformador e mesmo revolucionário. Em nossos países, marcados pelo elitismo, patrimonialismo, mandonismo, estatismo etc., valorizar esta concepção de povo teve méritos notáveis. Passar de massa para povo, compreendê-lo como classe, combinar o individual e o coletivo, pensar nele como sujeito histórico, defendê-lo como cidadão, foram contribuições importantes. O destaque dado aos movimentos populares, tidos como atores mobilizadores e participantes, trouxe ampla repercussão no cenário sociopolítico.

Os críticos opositores acentuavam tendências fortes de populismo, vanguardismo, basismo, movimentismo, um reducionismo nesse sujeito histórico dado como um a priori pela teoria, pelo partido político, pelas igrejas. Esses opositores, não raramente se fixavam na racionalidade instrumental, na aceitação da modernização capitalista, na proposição dos intelectuais como os atores privilegiados. Porém, tanto eles como os críticos defensores tinham doses de razão,





² Este texto foi cedido pelo autor para ser publicado no volume XVIII do Curso de Verão. Saiu publicado originalmente no volume coletivo: CEAAL, Debate latinoamericano sobre educación popular II - Vigência de la EP: reflexiones de educadores e educadoras de América Latina. La Piragua - Revista Latinoamericana de educación política. México, nº. 21, III/2004, p. 71-75.



ao enfatizar o romantismo e a ingenuidade de certas colocações, os deslizamentos semânticos com relação aos conceitos.

Nas orientações-métodos, vale ressaltar a superação do funcionalismo e a impregnação pelo(s) marxismo(s). Realces devem ser dados ao uso do método Paulo Freire, ao método ver-julgar-agir (da Ação Católica Especializada), à valorização da cultura popular, aos argumentos em prol dos processos de conscientização e politização como essenciais na alfabetização e educação popular em geral. A ênfase numa educação baseada na práxis, no materialismo histórico, e posteriormente incorporando ou polemizando com a teologia da libertação (cuja contribuição foi expressiva e de enorme ressonância), que fosse capaz de integrar teoria e prática, de partir do diálogo educador e educando, de valorizar as modalidades de pesquisa participante e pesquisa ação, de utilizar a animação social como instrumento complementar da educação, tudo isto propiciou o surgimento de métodos criativos e fecundos. Aos críticos opositores repugnavam a opção única pelo(s) marxismo(s), o dirigismo dos educadores ao desenvolver certos conteúdos, a politização que, segundo eles, ignorava a "neutralidade" científica. Os defensores argumentavam se a utilização de outros paradigmas e modelos teóricos não teria dado maior abertura à visão e ação.

Nos *meios*, a polêmica recorrente era entre ensino formal e informal, e a ênfase nesta última derivava das dificuldades de manter uma escola pública de qualidade e voltada aos segmentos populares, o que levou à busca de uma formação para além da escola e empregando todos os espaços – sindicatos, partidos políticos, movimentos, associações, clubes, rádio, televisão etc.

Nos *objetivos*, perseguia-se a construção de um projeto societário antagônico ao capitalismo, e a escolha recaiu no *socialismo*. Durante anos, as ações se dirigiram em estímulo aos processos revolucionários, cuja meta maior seria a instalação de um modo de produção socialista, gerador de justiça e igualdade (no caso latino-americano, os modelos de Cuba e depois Nicarágua exerceram enorme atração). A democracia representativa era combatida por seu formalismo e incapacidade de levar a cidadania e os bens produzidos às maiorias. O tema da *libertação* plena e parcial, tanto nos planos objetivo como subjetivo,







abrangendo as esferas políticas, econômicas, sociais, culturais, servia de bandeira mobilizadora e sentido a alcancar.

2. Educação popular: o que segue e o que mudou. Considerando os sujeitos, houve mudanças significativas. Da ênfase nas classes (proletariado/operariado/campesinato), houve uma extensão para os indígenas, os negros, as mulheres, os subempregados e desempregados, o lumpemproletariado. Mas não bastava, era preciso ampliar o leque para os aliados: intelectuais, técnicos, setores de classe média, setores governamentais, clérigos, religiosas(os) etc. Da militância política e das determinações estruturais, passou-se a analisar a subjetividade. Constatou-se que havia uma maior facilidade do trabalho com as minorias organizadas, e era preciso atingir as massas. Se na origem o apoio fundamental girava em torno dos movimentos populares, na trajetória passou-se a apoiar determinados movimentos sociais mais amplos: dos direitos humanos, pela paz, em defesa do meio ambiente, de gênero etc. Um lugar especial foi dado às ONGs, muitas das quais de origem na educação popular e que permanecem nela.

As teorias e metodologias sofreram mudanças nas orientações e ações, derivadas da divisão social do trabalho (trabalho precário, desemprego estrutural), da queda do socialismo real, das críticas ao(s) marxismo(s), das análises dos pós-modernos. Irrompem novos paradigmas/teorias - holismo, cosmogonia, complexidade, transdisciplinaridade, caos, ciberespaço etc. Os conteúdos da formação vão se centrar em certas temáticas ligadas aos paradigmas e modelos teóricos anteriores, contemplando análises de conjuntura sociopolítica, do funcionamento do capitalismo, da globalização neoliberal, que permanecem válidos. Mas incorporando as contribuições dos novos paradigmas e modelos, que abarcam itens tais como exclusão social, publicização, políticas sociais, desejo, oportunidade, eficiência, flexibilidade, gestão, orçamento participativo, renda mínima, economia solidária etc.

Dentre os meios, valorizam-se as políticas públicas universais (saúde, educação etc.), ampliam-se as escolas comunitárias, renovam-se as escolas sindicais, prestigiam-se as ONGs educativas "históricas" e outras novas que trazem dinâmicas diferenciadas. A novidade maior talvez se







concentre no surgimento das redes e fóruns, locais, regionais, nacionais e mundiais. Publicações populares e mais elaboradas se ampliam.

Nos objetivos, há uma rejeição dos projetos socialistas anteriores, apesar de alguns ainda postularem um "socialismo democrático", o "ecossocialismo"; e muitos procuram desenvolver alternativas de outra natureza, como, por exemplo, economia solidária, renda universal, poder local, fortalecimento da sociedade civil, ampliação dos conselhos de representantes e tutelares (de composição paritária), que atuam nas áreas de educação, saúde, criança e adolescente etc. A consigna do Fórum Social Mundial "um outro mundo é possível" ainda serve como proposta utópica, tendo por eixo a libertação. Volta a discussão sobre reformas estruturais (agrária, política, urbana etc.) e reformas institucionais (planos diretores das cidades, leis, estatutos etc.).

3. Perspectivas futuras. Sob o ângulo dos sujeitos, é importante distinguir e integrar as noções de sujeito individual (líderes, dirigentes, militantes, políticos etc.) e sujeito coletivo. A cidadania, no sentido clássico de legitimidade dos direitos civis, políticos e sociais, deve ser estendida para todos, e incorporar a idéia do "direito a ter direitos" que incluem novos direitos em conquista. Não há um sujeito histórico único, mas sujeitos plurais que convirjam nas aspirações e lutas comuns, respeitando as diferenças e heterogeneidades sociais e culturais, eliminando os racismos, os nacionalismos xenófobos, as discriminações. Para além de continuar prestigiando sujeitos coletivos tradicionais – sindicatos, partidos políticos – que necessitam de uma revisão profunda em suas estruturas organizacionais e práticas coletivas, valorizam-se as ONGs, os movimentos sociais, certos setores governamentais, grupos das igrejas, políticos profissionais, desde que se unam no combate à exclusão, à corrupção, à violência, à pobreza, e demonstrem um efetivo compromisso social de superação das injustiças e desigualdades.

Nas orientações/metodologias, explicitar a diferença entre conhecer (conhecimento acumulado) e pensar (que leva à descoberta e à criatividade), compreender e acompanhar a evolução dos novos paradigmas e modelos teóricos citados, e as transformações em curso na teologia







da libertação. Resgatar e ressignificar valores e idéias de correntes teóricas formuladas em tempos pretéritos, mas que tenham validez: da modernidade (autonomia, liberdade, igualdade, solidariedade), do marxismo (em sua explicação dos fundamentos do capitalismo), e do socialismo utópico (cooperativismo, autogestão). Discernir o significado da ruptura epistemológica entre senso comum e ciência, e a necessidade de seu diálogo contemporâneo. Denunciar os erros da racionalidade instrumental e recuperar o ideário da racionalidade substantiva e afetiva.

Nos *meios*, a campanha por uma escola pública de qualidade é fundamental. Analisar a experiência brasileira de parcerias entre universidades e centrais sindicais, pela UNITRABALHO, e pensar na possibilidade de uma UNIONG. Ver condições de atuar na mídia (rádio e televisão). Analisar e incorporar os projetos de educação à distância.

No campo dos *objetivos*, ressurge o lema "pensar globalmente e agir localmente", que, para alguns, também pode ser invertido "pensar localmente e agir globalmente". Discernir as mudanças de fundo no capitalismo, na globalização neoliberal, nas relações internacionais (processos de integração regional, como o Mercosul e a Alca, suas vantagens e desvantagens), na política. Consolidar a democracia político-institucional e avançar na democracia econômica e social, na democratização do Estado. Estimular o desenvolvimento sustentável. Ampliar o sentido de público, com seus atributos: transparência, controle social, democratização, constituição de sujeitos políticos, cultura cívica. Integrar projetos micro (orçamento participativo, renda mínima, cooperativismo etc.) com projetos macro (reforma agrária, urbana, social etc.). Fortalecer a Sociedade civil planetária, o Fórum Social Mundial. É preciso reencantar o humano!





66



S E G U N D A P A R T E

Seção bíblico-teológica













4

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE JESUS DE NAZARÉ

UM ENSINAMENTO NOVO DADO COM AUTORIDADE

Carlos Mesters*
Francisco Orofino**1

Buscar a prática pedagógica de uma pessoa é mergulhar na sua vida, no seu ambiente, nas suas relações, na sua fala, no seu pensamento. Mas é também entender a proposta que ela oferece às pessoas que a estão escutando, bem como a sua maneira de oferecer esta proposta. Enfim, a pedagogia de uma pessoa revela quem ela é. Buscar a pedagogia de Jesus é entender o caminho que ele propôs, e a maneira de ele chamar as pessoas para trilhar este caminho. Mas, tratando-se de Jesus, é importante também nos determos no modo como ele mesmo trilhou o caminho que propunha às outras pessoas.

Este estudo quer aprofundar a prática pedagógica de Jesus olhando, em primeiro lugar, para a pessoa dele mesmo. E, em segundo lugar, para o seu relacionamento com as outras pessoas, na medida em que ele vai lhes oferecendo uma proposta de vida, e "vida em abundância" (Jo 10,10).







69

¹ Carlos Mesters e Francisco Orofino fazem parte do CEBI (Centro de Estudos Bíblicos), entidade ecumênica criada em 1977 para aprofundar, articular e intensificar a leitura da Bíblia que o povo já fazia nas comunidades. O objetivo do CEBI é promover uma leitura libertadora da Bíblia a serviço da pastoral popular das igrejas cristãs. Este escrito é fruto de um trabalho nas Comunidades Eclesiais de base e grupos dos movimentos populares.

^{*} Carlos Mesters nasceu na Holanda em 1931. Veio para o Brasil em 1949. Entrou na Ordem Carmelitana em 1952. Estudou Bíblia em Roma e Jerusalém. Voltou para o Brasil em 1963. Deu aula no seminário até 1971. De lá para cá tem ajudado o povo na leitura da Bíblia.

^{**} Francisco Rodrigues Orofino nasceu em 1955. Estudou filosofia e teologia no Instituto Sagrado Coração de Jesus dos franciscanos em Petrópolis. Especializou-se em Bíblia, é professor de Sagrada Escritura no Seminário Diocesano Paulo VI de Nova Iguaçu e membro do ISER-Assessoria.



Nós hoje também vivemos uma situação crítica no campo pedagógico e nas práticas educacionais. Muitas experiências são tentadas, algumas com resultados frustrantes. A realidade em que vivemos, aqui na América Latina, condiciona todo o nosso processo de formação, a nossa proposta e a nossa prática pedagógica. Para que a prática pedagógica de Jesus possa iluminar nossa caminhada de educação popular, temos de ver de perto o que aconteceu na vida de Jesus. Temos de buscar os aspectos mais marcantes da realidade do tempo dele. Pois foram estes aspectos que tiveram uma profunda influência sobre a formação que ele mesmo recebeu e que, posteriormente, transmitiu. A realidade da casa, da família, da aldeia, da sinagoga, do templo, da religião, da ocupação estrangeira, da invasão cultural, do movimento popular de sua época... tudo isso influenciou a prática pedagógica de Jesus. Traçando um quadro da época, podemos tirar algumas conclusões importantes sobre esta prática.

1. As propostas pedagógicas da época de Jesus

Antes, porém, de aprofundarmos na prática pedagógica de Jesus, seria bom darmos uma olhada para a prática pedagógica dentro da sociedade de sua época. Tal comparação é importante para entendermos melhor a prática pedagógica de Jesus. Na sociedade judaica, no primeiro século da Era Cristã, os rabinos eram os grandes educadores. Para exercer esta função de professor, o candidato deveria freqüentar a Escola dos Escribas em Jerusalém (Eclo 51,23; At 22,3). Durante seu tempo de preparação, os candidatos deviam apropriar-se de um conteúdo básico que incluía o estudo das Escrituras, das leis e da Tradição dos Antigos (Eclo 39,1-11). Depois de formados, voltavam para suas aldeias e educavam as pessoas, convivendo e compartilhando com elas os afazeres cotidianos. Dividiam seu dia em três partes: oito horas para o estudo, oito horas para o trabalho e oito horas para o descanso. Dando exemplo de uma vida disciplinada, os escribas eram respeitados e temidos pelo povo da aldeia.

Na sua prática educacional, os rabinos ocupavam também os dois principais espaços da aldeia. O primeiro espaço era o culto semanal na sinagoga. Aqui a leitura da Escritura era feita em hebraico e a





explicação para o povo era feita em aramaico. Esta interpretação visava dar ao povo elementos necessários para viver a fé e, ao mesmo tempo, resistir às forças desagregadoras da ocupação romana. Educar era, antes de tudo, preservar as tradições e não se deixar envolver pelas propostas do mundo cultural greco-romano. O segundo espaço era a escola, que funcionava junto à sinagoga (cf. At 15,21). Aqui o rabino era realmente um professor. Na escola os meninos da aldeia aprendiam a ler e a escrever. As meninas estavam excluídas. O estudo permitia que os meninos, aos treze anos, fizessem o rito de iniciação chamado de Bar Mitzvah. Neste dia, o menino, lendo e interpretando uma passagem da Escritura diante de sua aldeia, demonstrava ter o discernimento necessário para tomar decisões. A partir desse dia era considerado um adulto. Portanto, a prática pedagógica dos rabinos visava à maturidade da pessoa para que ela pudesse ser um membro ativo da vida social, participando das decisões tanto da aldeia quanto do país.

Ocupando estes dois espaços numa pequena aldeia, o escriba tornava-se uma referência forte e obrigatória, metendo-se na vida de todos, opinando e interferindo, mesmo quando não era chamado. Na verdade, um rabino era a grande autoridade do lugar. Ele podia entrar nas casas e vistoriar bens, comidas e roupas (Lv 14,33-56). Podia expulsar qualquer membro da comunidade que apresentasse algum sintoma de "lepra" e que poderia colocar em risco a vida das pessoas da comunidade (Lv 13,1-59). Sentado na cátedra da sinagoga (Mt 23,2), ele definia o rumo da vida das pessoas colocadas sob sua guarda. Tinha muito poder e sabia exercê-lo.

Jesus cresceu nesse ambiente. Até os doze anos deve ter frequentado a escola sinagogal, já que sabia ler (Lc 4,16) e escrever (Jo 8,6). Passou pelo ritual do Bar Mitzvah (Lc 2,41-46) e foi considerado adulto por sua comunidade. Este episódio relatado por Lucas não deixa de ser irônico, já que Jesus, tendo ainda doze anos, é considerado uma criança. O texto de Lucas quer insinuar que mesmo sendo criança, Jesus já confunde os doutores. Depois deste episódio, não sabemos mais nada sobre a formação intelectual de Jesus. Quando voltamos a ter notícias dele, vemos que Jesus vai participar do movimento profético





liderado por João, o Batista (Mc 1,9). Desta forma, ele completa sua formação. Estas suas decisões de vida, das quais não sabemos muita coisa, marcaram sua trajetória. Jesus faz sua opção pelo movimento popular de sua época.

Ao iniciar a sua "vida pública", Jesus percebe que, dentro da sociedade de seu tempo, uma grande multidão está sem rumos (Mc 3,7-8; Mt 9,36). Depois da morte de João, Jesus vai ao encontro desta multidão, mas sem fazer propriamente um trabalho de massa. Na verdade ele passa a relacionar-se com pessoas bem concretas, fazendo-lhes uma proposta: "O tempo já se cumpriu. O Reino de Deus está próximo. Mudem de vida e acreditem neste Evangelho" (Mc 1,15). O que devemos aprofundar então é a maneira pedagógica de Jesus oferecer esta proposta muito simples ao povo de sua época. Esta maneira peculiar de oferecer sua proposta é que podemos chamar de "pedagogia" de Jesus.

Alguns dados presentes nos evangelhos mostram que Jesus foi um professor singular, já que não tinha a idade de fazer pregações públicas nem tinha freqüentado a Escola dos Escribas (Jo 7,15). O que ele trazia era sua bagagem de educador caseiro, formado nas lutas da vida, no tempo em que era um simples artesão vivendo com os seus, na aldeia de Nazaré (Mc 6,3). Mas trazia também o que aprendeu na convivência com aqueles que participavam do movimento popular do Batista. Vamos então ver qual foi de fato a escola em que Jesus aprendeu.

A escola de Jesus

Cada um de nós, pelo simples fato de nascer neste mundo, nasce em determinado lugar, em determinada família, em determinado povo. Nasce marcado de muitas maneiras. Jesus também. A família, a cultura, a língua, o lugar do nascimento afetam a vida da gente de alto a baixo. E essas coisas ninguém escolhe, elas fazem parte da existência humana, são o ponto de partida para qualquer coisa que se queira fazer na vida. É o mistério da encarnação!

Jesus assumiu estes condicionamentos lá onde eles pesam mais, isto é, no meio dos pobres. Jesus era um "filho do carpinteiro" (Mt 13,55)







que, "sendo rico, se fez pobre" (2Cor 8,9). "Sendo de condição divina, esvaziou-se a si mesmo e assumiu a condição de empregado", um no meio de muitos (Fl 2,6-7). "Ele foi provado como nós, em todas as coisas, menos no pecado" (Hb 4,15). "Mesmo sendo filho de Deus, teve de aprender pelo sofrimento o que vem a ser a obediência" (Hb 5,8) e foi se formando, crescendo em sabedoria, tamanho e graça, diante de Deus e das pessoas do seu tempo (Lc 2,52).

Nascido em Belém da Judéia, no Sul (Mt 2,1), Jesus foi criado no interior, na roça, em Nazaré da Galiléia, no Norte (Lc 4,16). Em casa, falava o aramaico, com sotaque de judeu da Galiléia. Foi visto como um judeu pela samaritana (Jo 4,9), e como um galileu pelos judeus da Judéia (Mt 26,69.73). Jesus não pertencia ao clero que cuidava do Templo. Não era doutor da lei, nem pertencia ao partido religioso dos fariseus ou dos essênios. Ele nasceu e viveu como leigo, pobre, sem a proteção de uma classe ou de uma família poderosa. Muito provavelmente, a família de José era migrante, vinda de Belém da Judéia (Lc 2,4) para a Galiléia em busca de melhores condições de vida, como tantos outros judeus da Judéia do primeiro século antes de Cristo e como tantos pais de família hoje, aqui na América Latina.

Existem muitas controvérsias a respeito da duração da vida de Jesus. Dos cerca de trinta e cinco anos da sua vida, ele passou mais de trinta no anonimato, em Nazaré, uma aldeia pequena e sem importância (Jo 1,46)! Lá ele viveu e se formou, aprendendo em casa com a família e na comunidade com o povo (cf. Lc 2,52). Esta foi a ESCOLA de Jesus. Ele não teve a oportunidade, como o apóstolo Paulo, de estudar na escola superior de Jerusalém com um doutor, como Gamaliel (At 22,3).

A escola de Jesus era, antes de tudo, **a vida em casa**, na família, onde vivia com os pais, obediente a eles (Lc 2,51). Mas é bom sabermos que "família", naquela época, reunia muita gente. Na verdade eram famílias ampliadas, reunindo pessoas unidas por laços de parentesco e que hoje chamamos de "clã". Foi lá, no meio de muita gente, que ele aprendeu a amar, a andar, a falar, a conviver, a rezar, a trabalhar, a pensar. O povo rezava muito naquele tempo. Todos os dias, de manhã, à tarde e à noite. Até hoje conservam-se aquelas orações. Desde criança, eles aprendiam os salmos de memória. A pessoa responsável







pelos primeiros ensinamentos era a mãe. Toda criança tinha a mãe ou a avó que a ensinava (2Tm 1,5; 3,15). A vida em família nem sempre era fácil. Jesus teve problemas com seus parentes. Depois que ele começou a sua vida itinerante pela Galiléia, os parentes chegaram a pensar que ele fosse louco. Queriam que voltasse para casa (Mc 3,21). E quando Jesus chegou a ter certa fama, queriam se promover à custa dele (Jo 7,3-4). Nos dois casos, Jesus teve de enfrentá-los (Jo 7,5-6; Mc 3,31-35).

A escola de Jesus era a **Bíblia**, lida na comunidade e ruminada em casa. Pelos evangelhos, a gente percebe que Jesus conhecia muito bem a Bíblia. Se alguém juntar todas as alusões ou citações que Jesus faz da Bíblia, perceberá que ele conhecia a Bíblia de cor e salteado. Aprendeu em casa com a mãe e, mais tarde, participando ativamente na sinagoga (2Tm 3,15; Lc 4,16). Hoje em dia, todos temos a Bíblia em casa. Em Nazaré, no tempo de Jesus, ninguém tinha Bíblia em casa. Havia na sinagoga, na comunidade, uma única Bíblia para todos. Em casa, durante a semana, eles lembravam e ruminavam o que tinham escutado nos sábados, na reunião da comunidade. Isto significa que Jesus deve ter frequentado sempre as reuniões da comunidade, dos doze aos trinta anos de idade, no tempo em que viveu em Nazaré. Do contrário, não teria chegado a conhecer tão bem a Bíblia. Jesus recorre à Escritura como fonte de autoridade (Lc 4,18) e por ela se orienta e se forma, meditando as profecias do Servo de Deus e do Filho do Homem, para saber como realizar sua missão (Mc 1,11; 8,31). É na Bíblia que encontra as respostas contra as tentações do diabo e contra as provocações dos seus adversários, que procuram desviá-lo do caminho do Pai (Lc 4,4.8.12).

A escola de Jesus era a **Tradição**, transmitida pelos escribas ou doutores da lei. Jesus reconhece a autoridade dos escribas, os teólogos da época. Mas avisa: "Façam o que eles dizem, mas não o que eles fazem!" (Mt 23,3). Reconhece que eles transmitem a vontade de Deus. Mas denuncia: muita coisa do que transmitem não tem nada a ver com a vontade do Pai. Eles esvaziam o mandamento de Deus (Mc 7,13). Em Jerusalém, discutiu muito com eles (Lc 2,46). Enquanto viveu em Nazaré, escutou o ensinamento deles e o confrontava com a vida





do povo, com a Bíblia e com a experiência que ele mesmo tinha de Deus e da vida. O resultado deste longo aprendizado crítico aparece nas discussões de Jesus com os doutores da lei e com os fariseus, ao longo dos anos da sua vida apostólica.

A escola de Jesus era a **convivência com o povo** de Nazaré. Nazaré era um povoado pequeno, onde todos conheciam todos. Eles conheciam Jesus e a sua família (Mc 6,3). Jesus conhecia o povo (Jo 2,24-25). Nesta convivência de mais de trinta anos aprendeu as inúmeras coisas que todos nós aprendemos naturalmente, ao longo dos anos da vida: as tradições, os costumes, as festas, os jogos, os cânticos, os tabus, as histórias, os medos, as doenças, os poderes, os remédios. Quando Jesus, a partir da sua experiência de Deus como Pai, começou a agir e a falar diferentemente, o povo de Nazaré, onde tinha vivido durante todos esses anos, não gostou nem acreditou (Mc 6,4-6). E quando, numa reunião da comunidade, Jesus começou a ligar a Bíblia com a vida deles (Lc 4,21), a briga foi tanta que quiseram matá-lo! (Lc 4,23-30). Jesus concluiu com um ditado popular que, provavelmente, aprendeu em Nazaré: "Nenhum profeta é bem recebido em sua pátria" (Lc 4,24).

A escola de Jesus era o **trabalho**. Jesus se formou trabalhando. Aprendeu a profissão de seu pai (Mt 13,55). A palavra que define a profissão de Jesus dá a idéia de um artesão. Jesus serviu ao povo de Nazaré como carpinteiro, pedreiro e ferreiro (Mc 6,3). Além disso, como todo judeu do interior, trabalhava na roça como agricultor. Carpintaria e roça! Trabalho duro para viver e sobreviver. Na Galiléia a terra não é ruim. Dá o suficiente para o povo viver. Mas os impostos eram altos e o controle fiscal rígido. Havia muitos cobradores de impostos, chamados de publicanos (Mc 2,14.15). O povo não tinha defesa contra o sistema que o explorava.

A escola de Jesus era também a **escola** propriamente dita. Em todos os povoados, junto da sinagoga local, havia o que eles chamavam a "bet-hamidrash", a *casa da letra*. Era lá que os meninos aprendiam a ler e escrever. Jesus sabia ler, pois assim transparece do evangelho de Lucas, quando ele foi chamado para fazer a leitura do livro de Isaías na reunião da comunidade (Lc 4,16-17). Também sabia escrever, como





mostra o episódio narrado no evangelho de João (Jo 8,6).

A escola de Jesus era o **mundo**. O povo da Galiléia tinha uma maneira diferente de conviver com os outros povos. Era mais aberto e mais ecumênico que o da Judéia, no Sul. A Galiléia estava cercada de cidades pagãs, todas elas grandes centros comerciais: Damasco, Tiro, Sidônia, Ptolemaida, Cesaréia, Samaria e a Decápole. Por isso, os judeus da Galiléia tinham mais contato com os pagãos do que os da Judéia. Os do Sul achavam que o povo da Galiléia era muito tolerante e chamavam-no, pejorativamente, de "Galiléia dos pagãos" (Is 8,23; Mt 4,15). A palavra hebraica "galil" significa "distrito". Distrito dos Pagãos! Este contato mais frequente com os outros povos teve muita influência na formação de Jesus. Na sua vida apostólica, ele não se fecha nos antigos limites históricos de Israel. Por exemplo, ele viaja e vai para as regiões de Tiro e Sidônia (Mc 7,24.31), da Decápole (Mc 5,1.20; 7,31), de Cesaréia de Filipe (Mc 8,27) e de Samaria (Lc 17,11). Andando por esses lugares, ele conversa com o povo que os judeus mais fechados consideravam impuro (Mc 7,24-29; Jo 4,7-42). Conversar e tocar em impuros era proibido. Jesus reconhece o valor e a fé de pessoas que não eram judias e aprende delas (Mt 8,10; 15,28). Por exemplo, ele tinha dito aos discípulos: "Não fui enviado senão para as ovelhas perdidas de Israel" (Mt 15,24). Mas diante da resposta da Cananéia, ele diz: "Mulher, grande é sua fé! Seja feito como você quer!" (Mt 15,28). Jesus mudou de opinião. Na atitude corajosa daquela mulher paga ele soube ler a vontade do Pai.

A escola de Jesus era o **coração**. No tempo de Jesus, o livro do Eclesiástico ou de Jesus ben Sirac era muito conhecido. Este livro, para ensinar o povo como e a quem pedir conselho, recomendava: "Freqüente sempre aquelas pessoas das quais você sabe que elas são fiéis aos mandamentos de Deus e que têm a mesma disposição de você e que, quando você tropeça, sofrem com você e o ajudam. Porém, acima de tudo, siga o conselho do seu próprio coração, porque o coração da gente é de confiança, é fiel a você e lhe aconselha melhor do que sete sentinelas colocadas no alto da torre. E por fim, reze ao Deus altíssimo, para que Ele dirija o seus passos de acordo com a verdade" (Eclo 37,12-15). Jesus aprendeu a escutar o próprio





coração, onde morava Deus, seu Pai.

A escola de Jesus era a sua **vida de intimidade com Deus, seu Pai**. Jesus, o filho, rezava muito. Passava noites em oração (Lc 6,12). Na oração, procurava saber o que o Pai queria dele (Mt 26,39). Na medida em que crescia nele a intimidade com o Pai, Jesus adquiria um olhar diferente para ler e entender a Bíblia e a vida. A Bíblia era ensinada pelos fariseus e pelos escribas a partir de determinada idéia de Deus. Jesus, que experimentava Deus como Pai, já não podia concordar com tudo o que se ensinava na sinagoga. Logo, ele foi descobrindo que os apelos da vida humana falam mais de Deus que todos os preceitos e mandamentos transmitidos pela Bíblia.

Depois deste duro aprendizado, Jesus começa a transmitir sua experiência de vida. Jesus não quer ensinar as pessoas a viver melhor os mandamentos da Lei ou a obedecer às autoridades constituídas. Jesus quer que as pessoas cresçam para que mantenham um relacionamento adulto e consciente com Deus. Jesus não quer estabelecer uma relação de dependência entre professor-alunos, mas é como um amigo que está a serviço de seus amigos e amigas. Foi desta maneira que ele começou a educar.

As atividades pedagógicas de Jesus visavam, antes de tudo, aos relacionamentos humanos em total desintegração. Jesus percebe a situação concreta de desintegração em que se encontrava a vida comunitária de seu povo. No antigo Israel, o clã, isto é, a família ampliada, a casa, a comunidade, era a base da convivência social. Uma pessoa excluída desta convivência vagava sem rumo e sem identidade. A casa era a garantia de vida para uma pessoa. A casa garantia a terra, a proteção, a defesa, os relacionamentos, as tradições que davam identidade a uma pessoa. Era a maneira concreta de o povo daquela época encarnar o amor a Deus e ao próximo. Defender a casa, o clã, era o mesmo que defender a Aliança entre Deus e o povo. Mas na época de Jesus a casa estava muito enfraquecida. O que estava enfraquecendo as casas era, em primeiro lugar, a política dos romanos e de Herodes, que estava confiscando a produção das casas por meio dos impostos. Em segundo lugar, a prática religiosa centrada nos sacrifícios e nos dízimos, que canalizava para o templo de Jerusalém grande parte dos produtos







necessários para a sobrevivência das famílias. Tais políticas geravam doentes, famintos, marginalizados, viúvas, órfãos, possessos, pobres e mendigos. Mas geravam também forte oposição ao sistema, como os zelotas, os sicários, e o movimento profético popular, como o movimento do Batista. A participação de Jesus neste ambiente tenso e carregado, bem como sua opção pelo movimento popular de João Batista foram determinantes para a escolha de sua missão e para a formação que ele deu aos discípulos e discípulas.

3. Educando por meio das opções de vida

Podemos dizer, a partir dos Evangelhos, que o primeiro trabalho de Jesus foi cuidar de doentes (Mc 1,32). Os enfermos, por causa de sua doença considerada um castigo divino, eram afastados do convívio social, perambulando pelas ruas, aguardando uma esmola. Ao voltar-se para os doentes, Jesus conscientemente assumiu um lado da sociedade de seu tempo. Assumiu conscientemente uma marginalização social, a ponto de já não poder entrar nas cidades (Mc 1,45). Com esta sua atitude, a pessoa mesma de Jesus, compreendida a partir desta sua opção pastoral, é sua primeira proposta formativa. As pessoas ao seu redor passam a chamá-lo de *rabi*, palavra que significa *mestre* (Jo 1,38). Jesus não é um professor que ensina um saber acadêmico. Ele é um mestre que convive com seus seguidores e seguidoras. Podemos concluir que a vida pública de Jesus começa com seu trabalho educativo cuidando dos doentes, convivendo com os pobres e os marginalizados. Jesus sintetiza esta sua opção por meio de um ditado popular bastante óbvio: "Não são os sadios que necessitam de médico, mas os enfermos" (Mc 2,17).

Desta forma, Jesus adota um estilo de vida que revela sua pedagogia. Esta pedagogia é diferente da pedagogia dos escribas de sua época. No lugar de encerrar-se numa sinagoga ou numa escola e de exercer o poder de um escriba, Jesus resolve romper este esquema, tornando-se um pregador ambulante. Ele vai ao encontro das pessoas, estabelecendo com elas uma relação direta por meio da prática do acolhimento. Algumas pessoas começam a rever suas vidas e a encarar Jesus de uma maneira diferente. Ele não apenas ensina, mas apresenta sua







prática como exemplo. Estas pessoas começam a *seguir* Jesus. Vemos então que a proposta pedagógica de Jesus é a do discipulado. *Antes de propor ou expor um conteúdo básico doutrinário, Jesus propõe a estas pessoas um caminho de vida*. A resposta da pessoa é *seguir* Jesus neste caminho. Ele mesmo tem consciência de que seu exemplo de vida é pedagógico: "Venham para mim todos vocês que estão cansados de carregar o peso do seu fardo, e eu lhes darei descanso... aprendam de mim..." (Mt 11,28-30).

Olhando os evangelhos, vemos que um grande número de pessoas, das mais diferentes origens e ocupações, começam a seguir Jesus. Primeiro aparece um grupo de pescadores. Pedro, André, Tiago e João são trabalhadores da pesca, gente sem muita instrução (At 5,38), naturais de Betsaida, uma pequena aldeia da Galiléia (Mc 1,16-20). Desta mesma aldeia veio Filipe (Jo 1,44), provavelmente outro pescador. Mateus é um publicano, um cobrador de impostos, um judeu que serve aos romanos (Mt 9,9). Ao lado dele encontramos Simão, o zelota (Mt 10,4). Um zelota era um guerrilheiro que combatia duramente a ocupação romana. E agora Mateus e Simão caminham juntos, lado a lado, unidos pela mesma opção. Como Jesus conseguiu esta proeza, não sabemos. Sinal de que fazia parte de sua pedagogia aceitar gente das mais extremadas posições sociais dentro de Israel. Sua proposta era de construir uma comunidade que traduzisse toda a diversidade da sociedade de seu tempo e, ao mesmo tempo, mostrasse a possibilidade de uma reconciliação social, onde todas as correntes encontrassem um espaço de convivência.

A pedagogia de Jesus supera as mais difíceis barreiras de gênero, de raça ou de classe. Ele acolhe e conversa com Nicodemos (Jo 3,1), que era um membro da alta classe judaica, com assento no Sinédrio. Logo adiante vemos que Jesus também acolhe e conversa com uma mulher samaritana (Jo 4,7). Com esta mulher, da qual não sabemos sequer o nome, Jesus consegue estabelecer um diálogo construtivo, superando uma das mais difíceis barreiras, a religião. Para a samaritana, Jesus era um judeu (Jo 4,9), ou seja, um inimigo religioso, opressor dos samaritanos. Jesus teve de, pacientemente, desarmar a



samaritana e dizer: "Mulher, eu sou judeu, mas não sou teu inimigo!". Para estabelecer um diálogo com ela, Jesus começa a conversa revelando uma carência que só poderia ser saciada com o trabalho daquela mulher: "Dá-me de beber!" Revelar uma carência é uma boa maneira de estabelecer um diálogo! O longo diálogo entre Jesus e a samaritana mostra o quanto Jesus estava aberto para a presença das mulheres em seu grupo. Afinal, dentro da redação dos evangelhos, a primeira pessoa a quem ele se revelou como Messias foi para aquela mulher considerada herética pelos judeus! Contrariando um grande número de rabinos, que não aceitavam mulheres em seus grupos de estudo, sabemos que muitas mulheres seguiam Jesus. O texto de João mostra que os próprios discípulos ficam surpresos com o diálogo de Jesus com a samaritana (cf. Jo 4,27). Aceitar as mulheres em igualdade dentro do grupo não deve ter sido fácil para os discípulos (Lc 24,11).

4. A prática pedagógica de Jesus

Vimos que a palavra *seguir* era o termo que definia o sistema pedagógico de Jesus. Tal palavra indica um tipo especial de relacionamento entre Jesus, chamado de *mestre*, e os seus seguidores e seguidoras, chamados *discípulos* e *discípulas*. Este relacionamento mestre-discípulo é muito diferente de um relacionamento professor-aluno. Seguindo o mestre, o discípulo deve aprender sabendo conviver com ele. Só entenderemos o método pedagógico de Jesus se entendermos sua prática formativa desenvolvida na convivência com as pessoas que o seguiam. Formando uma comunidade com seus discípulos, Jesus aponta como caminho pedagógico sua prática de ser um com eles. Vamos destacar alguns passos deste método.

a) Uma pedagogia que parte da realidade

Jesus convida as pessoas à reflexão a partir das coisas ou dos fatos mais corriqueiros. Salgar a comida (Mt 5,13), acender uma lâmpada (Mt 5,14), pescadores que puxam rede (Mt 13,47), camponeses semeando (Mt 13,4), plantas que crescem (Mt 13,31), pastores trabalhando (Lc 15,4), uma galinha choca que protege seus pintainhos debaixo das asas (Mt 23,37), uma torre que cai sobre os operários (Lc 13,4),







mulher fazendo pão (Lc 13,20), filhos que saem de casa (Lc 15,13), brigas familiares (Mc 3,25), juízes corruptos (Lc 18,2), trabalhadores desempregados (Mt 20,7), mendigos sentados nas portas (Lc 16,20), odres que se rompem (Mc 2,22), roupas remendadas (Mt 9,16), festa de casamento (Mt 22,2)... Qualquer situação humana é material suficiente para Jesus transmitir um ensinamento. Sua pedagogia parte da observação, da realidade, do cotidiano. Nada de decorar conteúdos ou raciocinar em cima de abstrações, mas de analisar fatos e situações bem concretas. Partindo destas situações caseiras, Jesus consegue se fazer entender por qualquer pessoa (Lc 10,21), permitindo que sua mensagem atinja a todos, sem discriminação.

b) Uma pedagogia participativa

Ao optar pelo ensinamento por meio de parábolas, Jesus adota uma pedagogia de participação do ouvinte. A palavra *parábola* vem do grego e significa "comparação". Na verdade, parábola tenta traduzir o hebraico *mashal*. Um *mashal* é mais do que uma comparação. *Mashal* é uma sentença sapiencial, uma frase, um dito, um provérbio, enfim, o alicerce da Sabedoria que define o pensamento próprio do povo de Israel (cf. Sl 78,1-8). Ao adotar o *mashal* como instrumento pedagógico (Mc 4,33), Jesus está sendo fiel ao pensamento e à cultura de seu povo. Ao construir suas historietas, seus contos, seus "causos", Jesus sabe que o *mashal* só se completa com a reação e a participação do ouvinte. Desta forma, vemos que Jesus faz sua opção por uma pedagogia participativa e de fácil acesso, sendo compreendido por todos.

Contando ou inventando parábolas, Jesus revela toda a sua pedagogia aberta e livre. Aos ouvintes ele faz uma proposta, exigindo de cada um uma tomada de posição diante do que ele está narrando (cf. Lc 10,29-37). Desta forma, não podemos pensar que uma parábola, lida isolada de seu contexto, contenha todo o ensinamento de Jesus. Ou que qualquer detalhe ou imagem de uma parábola tenha um significado específico. As parábolas devem ser entendidas no seu conjunto e na sua situação. Sua mensagem explicitando a realidade nova do Reino de Deus é captada a partir deste conjunto.







c) Uma pedagogia libertadora

Mas um detalhe é importante no uso das parábolas. O pensamento construído a partir da parábola busca levar a pessoa a pensar dentro de uma lógica diferente. Ao analisarmos certos comportamentos dentro de uma parábola, pensamos que eles são ilógicos. Na verdade, muitos comportamentos dentro de uma parábola são alógicos, ou seja, revelam uma lógica diferente daquela com a qual estamos acostumados a lidar em nosso dia-a-dia. Por exemplo, nenhum pai age como o pai da parábola do filho perdido (Lc 15,11-32). Da mesma forma, nenhum patrão contrata trabalhadores faltando apenas uma hora para encerrar a jornada de trabalho (cf. Mt 20,1-16). Ao contar a parábola, Jesus chama a atenção para uma maneira diferente de resolver e enfrentar os problemas do cotidiano. É como se Jesus pedisse para que olhássemos para aquilo que está oculto nas coisas mais aparentes e banais. Desta forma, por trás dos gestos corriqueiros que ele toma para transmitir seus ensinamentos, Jesus tenta colocar-nos diante do comportamento alógico de Deus. Ao narrar as parábolas, Jesus está tentando nos comunicar o Reino de Deus e a sua justiça. Ele quer deixar claro que as atitudes do Pai não podem ser, de maneira nenhuma, confundidas com as atitudes humanas. A justiça de Deus não pode ser confundida com a justiça construída dentro da lógica humana.

Hoje, mergulhados dentro de propostas pedagógicas construídas a partir dos princípios racionais da filosofia grega, o pensamento judaico expresso pelas parábolas pode servir de importante instrumento para descobrirmos o profundo que se esconde nas situações ou coisas mais aparentes. Jesus vem nos alertar para aquilo que está oculto nas intenções ou nas situações mais evidentes. Ele nos convida para ir além do que é evidente e buscar o que está oculto. E o Pai, "que vê o que está oculto" (cf. Mt 6,4.6.18), nos recompensará.

Jesus propõe um caminho. No seu esforço de ser um com seus discípulos e discípulas, Jesus oferece a todos uma convivência. Nesta proposta ele não seleciona pessoas. Acolhe a todos e todas. Sabe conviver com todos, transmitindo e ensinando a qualquer um que se proponha a ouvi-lo. Por outro lado, Jesus não trata a todos por igual. Ele sabe distinguir as pessoas com métodos particulares, conforme a situação







peculiar de cada uma delas. Tanto Nicodemos quanto a samaritana receberam um ensinamento sobre o batismo. Mas o diálogo de Jesus com Nicodemos não é o mesmo que ele estabelece com a samaritana.

Ao longo daqueles três anos, Jesus acompanha os discípulos e as discípulas. Ele é o amigo (Jo 15,15) que convive com elas e eles, conversa com eles, come com eles, anda com eles, alegra-se com eles, sofre com eles. É por meio desta convivência pedagógica que os discípulos e as discípulas se formam. Muitos pequenos gestos refletem o testemunho de vida com o qual Jesus marcava presença na vida dos discípulos: o seu jeito de ser e de conviver com os amigos e amigas, de relacionar-se com as pessoas e de acolher o povo que vinha falar com ele. Era a maneira de ele dar forma humana à sua experiência de Deus como Pai:

Com esta comunidade Jesus soube ser:

- Amigo, já que comparte tudo, até mesmo o segredo do Pai (Jo 15,15).
- Carinhoso, capaz de provocar respostas fortes de amor (Lc 7,37-38; 8,2-3; Jo 21,15-17; Mc 14,3-9; Jo 13,1).
- Atencioso, preocupa-se com a alimentação dos discípulos (Jo 21,9), cuida do descanso deles e procura estar a sós com eles para descansar (Mc 6,31).
- Pacificador, ele inspira paz e reconciliação: "A Paz esteja com vocês!" (Jo 20,19; Mt 10,26-33; Mt 18,22; Jo 20,23; Mt 16,19; Mt 18,18).
- Compreensivo, aceita os discípulos do jeito que são, até mesmo a fuga, a negação e a traição, sem romper com eles (Mc 14,27-28; Jn 6,67).
- Comprometido, defende os amigos quando são criticados pelos adversários (Mc 2,18-19; 7,5-13).
- Realista e observador, desperta a atenção dos discípulos para as coisas da vida por meio do ensino das parábolas (Lc 8,4-8).
- Livre e liberto, desperta e provoca liberdade e libertação: "O







- ser humano não foi feito para o sábado, mas o sábado para o ser humano!" (Mc 2,27; 2,18.23)
- * Misericordioso, manso e humilde, acolhe a todos, especialmente os pobres: "Venham todos a mim" (Mt 11,28).
- * Preocupado com a situação do povo, esquece o próprio cansaço e acolhe o povo que o procura (Mt 9,36-38).
- * Sábio, conhece a fragilidade do ser humano, sabe o que se passa no seu coração e, por isso, insiste na vigilância e ensina-os a rezar (Lc 11,1-13; Mt 6,5-15).
- * Homem de oração, aparece rezando em todos os momentos importantes de sua vida e desperta nos outros a vontade de rezar: "Senhor, ensina-nos a rezar!" (Lc 11,1-4; Lc 4,1-13; 6,12-13; Jo 11,41-42; Mt 11,25; Jo 17,1-26; Lc 23,46; Mc 15,34)
- * Numa palavra, Jesus é humano, muito humano, tão humano como só Deus pode ser humano!

Deste modo, pelo seu jeito de ser e pelo testemunho de sua vida, Jesus encarnava o amor de Deus e o revelava aos discípulos (Mc 6,31; Mt 10,30; Lc 15,11-32). Tornava-se para eles uma pessoa significativa que os marcou pelo resto de sua vida como "caminho, verdade e vida" (Jo 14,6).

Mas um ponto importante nesta prática pedagógica é saber delegar, engajar e envolver os discípulos e discípulas na sua própria missão. Desde o primeiro momento do chamado, ele os envolve na missão (Lc 9,1-2; 10,1). Devem ir, dois a dois, para anunciar a chegada do Reino (Mt 10,7; Lc 10,1.9), curar os doentes (Lc 9,2), expulsar os demônios (Mc 3, 15), anunciar a paz (Lc 10,5; Mt 10,13) e rezar pela continuidade da missão (Lc 10,2). Ele os forma dentro da ação, envolvendo-os na missão que ele mesmo estava realizando em obediência ao Pai.

Eis alguns aspectos desta sua atitude formadora:

- * depois de os ter enviado em missão, faz revisão com eles na volta (Lc 9,1-2; 10,1; 10,17-20);
- * corrige-os quando erram e ficam disputando lugares e posições





(Mc 9,33-35; 10,14-15);

- sabe aguardar o momento oportuno para corrigir (Lc 9,46-48; Mc 10,14-15);
- ajuda-os a discernir (Mc 9,28-29);
- interpela-os quando são lentos (Mc 4,13; 8,14-21);
- prepara-os para o conflito e a perseguição (Jo 16,33; Mt 10,17-25):
- manda observar a realidade (Mc 8,27-29; Jo 4,35; Mt 16,1-3);
- reflete com eles as questões do momento (Lc 13,1-5);
- confronta-os com as necessidades do povo (Jo 6,5);
- ensina que as necessidades do povo estão acima das prescrições rituais (Mt 12,7.12);
- tem momentos a sós com os discípulos para instruí-los (Mc 4,34; 7,17; 9,30-31; 10,10; 13,3);
- sabe escutar, mesmo quando o diálogo é difícil (Jo 4,7-42);
- ajuda as pessoas a aceitarem a si mesmas (Lc 22,32);
- é exigente e pede para deixarem tudo por amor a ele (Mc 10,17-31):
- é severo com a hipocrisia (Lc 11,37-53);
- faz mais perguntas do que dá respostas (Mc 8,17-21);
- é firme e não se deixa desviar do caminho (Mc 8,33; Lc 9,54).

Engajar a comunidade numa participação efetiva no anúncio do Reino faz parte do processo formador, pois a missão é a razão de ser da vida comunitária ao redor de Jesus.

5. Uma pedagogia que gera maturidade e autonomia

Por meio de seu trabalho de educador, Jesus reúne seguidores e seguidoras em comunidade. Para poder manter-se sempre na missão do lado dos pobres e excluídos e não se acomodar na mentalidade de "tarefa cumprida", é necessário um processo contínuo de conversão





85



e de atenção à realidade do povo, para que a comunidade possa ser uma amostra do Reino e para que o seu estilo de vida seja, de fato, uma revelação do rosto de Deus, transformado em Boa Nova para o povo. Eis alguns aspectos do estilo de vida da comunidade ao redor de Jesus que a caracterizavam como amostra do Reino e que marcavam a formação dos discípulos e das discípulas ao longo do tempo de convivência com Jesus:

1. Todos são irmãos e irmãs

Ninguém deve aceitar o título de mestre, nem de pai, nem de guia, pois "um só é o mestre e todos vocês são irmãos" (Mt 23,8-10). A base da comunidade formadora não é o saber, nem o poder, nem a hierarquia, mas sim a igualdade de todos como irmãos. É a fraternidade ou irmandade de todos ao redor do mesmo Deus, que é Pai e Mãe.

2. Igualdade entre homem e mulher

Jesus muda o relacionamento homem-mulher: 1) Tira o privilégio do homem com relação à mulher (Mt 19,7-12). 2) Não só os homens, mas também as mulheres "seguem" Jesus, desde a Galiléia (Mc 15,41; Lc 23,49; 8,1-3). 3) Ele revela os seus segredos tanto aos homens como às mulheres. À samaritana revelou que é o Messias (Jo 4,26). A Pedro revelou que é o Filho de Deus (Mt 16,16). A Madalena apareceu por primeiro depois de ressuscitado e lhe deu a ordenação de anunciar a Boa Nova aos apóstolos (Mc 16,9-10; Jo 20,17).

3. Partilha dos bens

Na comunidade que se formou ao redor de Jesus, ninguém tinha nada de próprio (Mc 10,28). Mas havia uma caixa comum que era partilhada por todos e também com os pobres (Jo 13,29). Nas viagens o missionário devia confiar no povo que o acolhia. Ele dependia da partilha que recebia (Lc 10,7). Jesus elogiou a viúva que soube doar até do seu necessário (Mc 12,41-44).

4. Amigos e não empregados







A partilha tem como base o econômico, mas deve crescer e atingir a alma e o coração (At 1,14; 4,32). A comunhão deve chegar ao ponto de não haver mais segredo entre eles: "Já não os chamo de empregados, mas sim de amigos. Pois tudo o que ouvi do meu Pai contei para vocês" (Jo 15,15).

5. Poder é serviço

É o ponto em que Jesus mais insiste. "Os reis das nações as dominam e os que as tiranizam são chamados benfeitores. Entre vocês não seja assim" (Lc 22,25-26). "Quem quiser ser o primeiro seja o último!" (Mc 10,44). Jesus deu o exemplo (Jo 13,15). "O Filho do Homem não veio para ser servido, mas para servir e dar sua vida em resgate para muitos" (Mt 20,28). Aprendeu da sua mãe, que disse: "Eis aqui a serva do Senhor!" (Lc 1,38)

6. Poder de perdoar e reconciliar

O poder de perdoar em nome de Deus foi dado a Pedro (Mt 16,19), aos apóstolos (Jo 20,23) e às comunidades (Mt 18,18). O perdão de Deus passa pela comunidade, que deve ser um lugar de perdão e de reconciliação, e não de condenação mútua.

7. Oração em comum

A comunidade ia junto com Jesus em romaria ao Templo (Jo 2,13; 7,14; 10,22-23), rezavam antes das refeições (Mc 6,41; Lc 24,30), freqüentavam as sinagogas (Lc 4,16). E em grupos menores Jesus se retirava com eles para rezar (Lc 9,28; Mt 26,36-37).

8. Alegria

Jesus diz aos discípulos: "Felizes são vocês!", porque seus nomes estão escritos no céu (Lc 10,20), seus olhos vêem a realização da promessa (Lc 10,23-24), o Reino é de vocês! (Lc 6,20). É alegria que convive com dor e perseguição (Mt 5,11). Ninguém consegue roubá-la (Jo 16,20-22).

Estas são algumas das características da comunidade que nasceu







ao redor de Jesus. Jesus quer que a comunidade seja uma amostra do Reino. Ela se tornou o modelo para a comunidade dos primeiros cristãos, descrita nos Atos dos Apóstolos (At 1,14; 2,42-47; 4,32-35). Serve de modelo para todos nós! Este tipo de convivência humana é necessariamente formadora. Assim como Jesus foi educador, a principal tarefa da comunidade é ser formadora, num processo pedagógico que gere maturidade e autonomia.

Para Jesus, o verdadeiro processo pedagógico é aquele que permite à pessoa ficar de pé, sustentando-se em suas próprias pernas e com suas próprias forças. A prática de Jesus é permitir que os paralíticos possam andar sem a ajuda de ninguém (Mc 2,12), que os cegos possam ver com seus próprios olhos (Mc 10,51-52), que os surdos possam ouvir e os mudos possam proclamar (Mc 7,34), que os encurvados fiquem retos (Lc 13,13). A verdadeira pedagogia é aquela que permite ao ser humano conquistar a sua autonomia, participando ativamente da construção da sociedade humana como prefiguração do Reino de Deus.

Resumindo assim a pedagogia de Jesus, podemos pensar que tudo é muito bonito e que, ao tocar nas pessoas fazendo seus milagres, Jesus está facilitando a vida de algumas pessoas privilegiadas. O evangelho de João nos ensina que os milagres de Jesus, na verdade, são sinais pedagógicos e que eles pedem de nós uma reflexão para entendermos o que Jesus quer da pessoa humana que recebeu determinado sinal. A luta do cego de nascença para ser aceito em sua comunidade superando os preconceitos de parentes e vizinhos, fariseus e escribas (cf. Jo 9,1-41) mostra que uma pessoa tocada por Jesus deverá lutar muito para viver dentro da autonomia conquistada no seu encontro com Jesus.

Não existe autonomia sem esforço, sem luta interior, sem idas e vindas, sem cabeçadas na vida. Jesus nos ensina tudo isto ao nos contar a parábola do filho perdido (Lc 15,11-32). Mergulhado na frustração, perdido em meio aos porcos, ao fedor e à sujeira, o rapaz começa a refletir sobre os passos que ele tinha dado até então. Desta reflexão, surge um primeiro gesto de maturidade, quando ele se reconhece como o único responsável pelo rumo que sua vida tinha tomado. Esta reflexão madura gera autonomia. O rapaz deci-







de levantar-se, ficar de pé e dar um rumo definitivo à sua vida. Ele decide voltar, reconhecer a derrota e pedir emprego na casa de seu próprio pai. Afinal, ele mesmo admitia que não era mais possível ser acolhido como filho. Maturidade é assumir também as conseqüências de seus próprios atos.

Tanto o silêncio do pai quanto as decisões que ele toma diante do filho recém-chegado são a maneira de Jesus nos revelar o processo pedagógico do Pai. Neste processo pedagógico, completamente alógico, ao deixar o filho sair na total liberdade e com o dinheiro necessário para a sua aventura, o pai aponta-lhe o caminho para a maturidade. O pai, querendo um filho adulto dentro de sua casa, abre o espaço necessário para que ele saia do espaço protegido da casa e enfrente a vida: sair de casa, gastar tudo, dar cabeçadas, passar fome, buscar trabalho... enfim, amadurecer e descobrir, por ele mesmo, o rumo da vida. Segundo Jesus, tudo isso faz parte do processo pedagógico do Pai. Esta autonomia conquistada pelo filho que volta é celebrada pelo pai na festa, na música e no churrasco em que se consome o novilho cevado. Na triste comparação feita na parábola entre o filho mais velho e o filho mais novo, Jesus mostra que, para Deus, mais vale ter um filho todo machucado pela vida, cheio de galos na cabeça, mas que tenha encontrado o seu caminho, do que ter um filho obediente e trabalhador, que nunca saiu de casa, mas que é invejoso e mentiroso. Em suma, um completo medíocre. Maturidade, autonomia, decisão e liberdade são os frutos dos ensinamentos de Jesus. Estes valores formam um único conjunto. Este conjunto é o grande resultado do processo pedagógico proposto por Jesus de Nazaré.

Para você refletir sobre o assunto e aprofundá-lo:

- 1. Como foi o seu processo educacional? Qual foi a sua escola? Como você se formou?
- 2. O que mais chamou a sua atenção neste texto sobre a prática pedagógica de Jesus? Por quê?







Educar para a justiça, a solidariedade e a paz

- 3. De que maneira a prática pedagógica de Jesus pode iluminar nossos trabalhos educacionais hoje?
- 4. Como está sendo a prática pedagógica na sua comunidade cristã?

BIBLIOGRAFIA

A bibliografia disponível sobre Jesus e sua prática libertadora é muito vasta. Vamos dar aqui apenas algumas indicações mais acessíveis.

THEISSEN G. A sombra do Galileu. Petrópolis: Vozes, 1990.

NOLAN, A. Jesus antes do Cristianismo. São Paulo: Paulus, 1988.

CROSSAN, J. D. O Jesus Histórico. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

ECHEGARAY, H. A prática de Jesus. Petrópolis: Vozes, 1982.

MEIER, J. P. *Um judeu marginal – Repensando o Jesus Histórico* (volume I). Rio de Janeiro: Imago, 1993.







LEITURA POPULAR DA BÍBLIA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CEBI¹

Elaine Neuenfeldt²

A pergunta que move estas reflexões é: de que forma a prática pedagógica desenvolvida no CEBI, a partir de sua abordagem de leitura popular da Bíblia, contribui no processo de "Educar para a justiça, a solidariedade e a paz"? Nesta questão está centrada a temática geral. A reflexão da prática de leitura popular da Bíblia, no CEBI irá percorrer um caminho que aponta as contribuições e as possibilidades, mas também as limitações e os desafios que a metodologia de leitura popular da Bíblia vem tendo neste processo.

O CEBI é uma organização, uma instituição com estruturação própria, mas antes de tudo é um movimento, um espaço onde se articulam vários jeitos de se ler a Bíblia. Não nos entendemos os proprietários da Leitura Popular da Bíblia, mas, num processo dinâmico e participativo, somos enriquecidos pelas diferentes perspectivas que direcionam a própria metodologia de leitura popular. Enriquecemo-nos também com a troca de experiências e perspectivas que são desenvolvidas por outros grupos e/ou movimentos de estudo da Bíblia, no Brasil ou na América Latina.³





¹ Este texto foi construído junto com as reflexões de José Edmilson Schinelo e Maria Soave Buscemi, companheiro e companheira de caminhada no CEBI.

² Elaine Neuenfeld é pastora da IECLB e doutora em Antigo Testamento pelo IEPG – São Leopoldo. Sua tese versa sobre as práticas e experiências religiosas das mulheres no antigo Israel, a partir de Ez 8,14-16 e 13,17-23. Atualmente, é diretora adjunta do CEBI-Nacional e coordenadora da Dimensão de Gênero do CEBI. E-mail: elainenf@terra.com.br

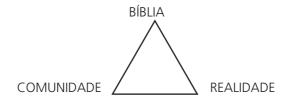
³ Para conhecer um pouco a organização do CEBI, algumas informações: O CEBI está organizado em 25 dos 26 estados brasileiros e, através de 174 sub-regiões, está presente em 598 cidades. A organização, em nível nacional, se dá em pólos regionais, que seguem as referências geográficas: Pólo Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte, Nordeste e Amazônico. A estruturação conta com um Programa de Formação e outro de Publicações, além do Serviço

O CEBI procura captar, entender e explicitar um jeito de se ler a Bíblia que preserva a fidelidade da opção de Deus em caminhar junto com o povo, revelando-se na história.

Esta leitura comunitária e ecumênica que brota do meio da realidade do povo e participa na construção de comunidade, quer promover a fé e aumentar a mística e a espiritualidade comprometida. É uma leitura militante e orante. Ela quer aquecer o coração, mas também quer dar forças para que os pés e mãos, enfim, para que os corpos das pessoas sejam impulsionados para uma prática comprometida com os caminhos do Reino.

A metodologia

A Leitura Popular da Bíblia tem como um dos seus instrumentais o assim chamado triângulo hermenêutico: **realidade**, **texto/Bíblia e comunidade**. O método caracteriza-se pela sua circularidade, ou melhor, *espiralidade*. Ou seja, como círculo, não há uma definição rígida por onde se deve começar a leitura, e como espiral, indica-se que não é um processo encerrado em si, mas, por um lado, aberto a novas perspectivas, e, por outro, que permite e promove aberturas de perspectivas na própria leitura. A figura do triângulo já é bastante conhecida, mas segue sendo útil. Em alguns momentos pode ser também representado por um círculo ou uma espiral.



A realidade - chão da Leitura Popular da Bíblia

A **realidade** em que se vive é o **chão que determina a porta de entrada** no texto bíblico. Neste sentido é que se pode dizer que a





de Articulação e Intercâmbio, com América Latina, África e Europa. O espaço de decisões dos rumos do CEBI é a Assembléia Nacional, que acontece a cada 3 anos. Para as decisões e os encaminhamentos da caminhada, o órgão de articulação é o Conselho Nacional.

Leitura Popular da Bíblia parte da realidade, pois a vida, em sua concretude, com suas mazelas e prazeres, com seus sonhos e dissabores, é o lugar onde se articula e se entretece a Palavra de Deus. Esta porta de entrada toma em conta as necessidades concretas da vida diária, mas também a estruturação mais ampla da sociedade deve estar no horizonte da compreensão. Para entender a realidade, o uso de instrumentais advindos de outras áreas de conhecimento são necessários. Aqui é imprescindível o diálogo com as ciências sociais que auxiliam com ferramentas de análise do contexto social, político, econômico e cultural no qual os grupos estão inseridos.

Ao estabelecer a realidade como chão que determina o acesso ao texto, vão surgir, de forma dinâmica, sempre novas situações que problematizam e desafiam a leitura. Nesta perspectiva hermenêutica dinâmica, outras categorias sociais buscam identificação e força na palavra de Deus. São os que chamamos de novos sujeitos protagônicos da leitura bíblica. De acordo com o lugar onde a leitura acontece é que irá despontar de forma mais enfática um ou outro grupo específico. Ou seja, se a realidade é marcada pela vida rural, com seus conflitos em torno de terra, de produção, de sementes etc., a atenção e o acesso ao texto serão direcionados a partir destas perguntas e *pré-ocupações*.

O que deve ser ressaltado neste ponto, é que a parcialidade é um fator assumido no acesso ao texto. Parcialidade é uma postura que explicita a consciência da incapacidade de ser universal. A presunção de universalidade das abordagens tradicionais vem de mãos dadas com as perspectivas de neutralidade e objetividade. Estas pretensas posturas que englobam todos os aspectos e que se dizem valer para todas as situações já não se enquadram mais na perspectiva que assume seu compromisso com uma parte da sociedade que é marginalizada, excluída e empobrecida.

A Bíblia encontra-se misturada na realidade. Valores religiosos estão implícitos, e às vezes explícitos, nos valores ou concepções morais assumidos, muitas vezes, como senso comum na sociedade. O texto bíblico está plasmado nas canções populares, como, por exemplo, os salmos que são cantados no *hip hop*, ou no *rap*. O exemplo que Nancy Cardoso trabalha no texto citado é do Salmo 23 cantado pelos Racionais MC, ou







93



do 24, cantado por um grupo de hip hop do RJ.4

O movimento de aproximação ao texto bíblico que é definido como popular, está baseado numa postura participativa, contextualizada e crítica. Esta postura articula a consciência da ausência, da Bíblia com o desejo de que ela esteja presente. É um movimento que re-conhece a própria casa, numa procura animada pelo sentimento de ausência. A procura é empreendida com método, com opções que delimitam o caminho. O texto da mulher que procura a moeda perdida, de Lc 15,3-7, ajuda a iluminar este movimento de busca, de procura. A mulher precisa passar por um processo de re-conhecimento do espaço já tão conhecido para ela. Ela busca de forma incansável, em cada canto, em cada esquina, já tão familiares, mas ao mesmo tempo tão velados para ela. A procura causa estranheza diante de espaços não mais reconhecidos como seus. Mas traz uma sensação de familiaridade. pois retoma velhos objetos, antigas recordações e as relê de um jeito diferente, com um novo olhar, com novas perguntas.

As perdas e aprisionamentos da Bíblia aconteceram e acontecem a partir de concepções fundamentalistas que arrancam o texto de seu contexto histórico, que não tomam em conta o seu lugar social, nem olham para as condições que produziram e releram os textos.

Outra forma de aprisionar a Bíblia acontece no academicismo, que é diferente de academia.⁵ Academicismo é um jeito de fazer academia - estudo aprofundado e sistematizado, descolado da vida concreta e da realidade do povo. Os artifícios científicos apregoados nas academias, institutos, nas teses e nos manuais, pretensiosamente se dizem objetivos e universais. Mas, ao se anunciarem desta forma, enclausuram e ressecam a vivacidade e a espiritualidade do testemunho bíblico.

A dinamicidade da leitura popular brota do meio do povo e articula explicitamente a sua opção pelas pessoas excluídas e marginalizadas do sistema dominante. Assim, ela devolve ao povo o poder de tomar a Bíblia em suas mãos, conquistando o direito de articular a sua própria





⁴ Ver Nancy Cardoso PEREIRA, "Pé quebrado verso mudo grito no hospital da gente - Salmos e vida cotidiana - Um estudo do Salmo 91". Ribla 45. Vozes, p. 91-104.

⁵ Nancy Cardoso PEREIRA e Carlos MESTERS, A leitura popular da Bíblia: à procura da moeda perdida, p. 11-14.



fala sobre Deus, enfim, de fazer teologia.

Neste sentido, a leitura popular da Bíblia não significa somente um espaço de aprendizado e informação. É, antes de tudo, um jeito que cria um lugar de exercitar e experimentar laços comunitários, onde a oração é o elo de fortalecimento e compromisso. A Bíblia torna-se motivadora e interpeladora no estabelecimento de relações recriadas.

Os jeitos de conhecer a Bíblia

O jeito de lidar com a Bíblia é um outro aspecto que deve ser analisado na Leitura Popular da Bíblia. O texto bíblico é tomado em diferentes formas: o nível literário implica uma aproximação ao estilo e à linguagem usada nos textos. Requer também uma análise literária crítica que observe as construções culturais que determinam as escolhas de terminologias e construções específicas.

Insere-se aqui a preocupação pela formação, pelo estudo que estimula e capacita pessoas e grupos no exercício exegético e hermenêutico. A leitura popular por si só não releva o aprofundamento e o estudo dedicado com as várias metodologias exegéticas. É preciso perguntar pelas condições que geraram o texto bíblico, pelo processo de compilação e redação, pela geografia, pela articulação lingüística plasmada no texto. A linguagem está entrelaçada com a questão do poder. As traduções são construções que refletem as motivações e a localização social e cultural dos tradutores. Aqui a exegese feminista tem ajudado a suspeitar de conceitos dados e cristalizados pela tradição interpretativa.

Fazemos isso de forma consciente, pois entendemos que o próprio Jesus foi parcial, em suas opções e sua prática, como pode ser observado em Mt 5,1-12, nas Bem-aventuranças; ou em Lc 4,14-21, nos ensinamentos retomados da profecia, que explicita a opção pelos pobres, pelos cativos, pelos excluídos.

PROBLEMAS COM TRADUÇÕES ANDROCÊNTRICAS E A CRÍTICA FEMINISTA







Gn 4,1 – Eva diz: "eu fiz surgir um homem, como YHVH!"

Qnt pode ser traduzido como "adquiri" "comprei" – cfr. Gn 47,23, onde José compra o povo e a terra para o faraó. Para a preposição et, o dicionário indica a possibilidade de tradução: com, junto com. A maioria das traduções, versões traduz o versículo assim: adquiri um varão com o auxílio do Senhor.

Optar pela tradução com, junto com é muito mais forte em relação ao papel da mulher no processo de criação, maternidade. Silvia Schroer assinala que "traduções tradicionais escondem esta reminiscência à (Deusa) Mãe de todos os seres vivos..."

1 Rs 1.1-4 – De Abishag de Sunem diz-se que é a que "esquenta" o velho Davi. Denota claramente uma situação de "serviço" (sexual). Já em Is 22,15 o mesmo termo sokenet é traduzido como administrador ou prefeito, quando a função se refere a um homem.

Claro que em nossa língua portuguesa há diferenças que se originam nas construções de gênero, em relação a alguns termos: homem público e mulher pública!

Não é só uma casualidade! As acepções denotam as relações e construções de papéis de gênero que são usados por determinado contexto cultural e social.

Gn 35,18 – Raquel dá nome ao seu filho. Nomear é uma função social importante/interessante (ver o papel dado a adam em Gn 2,20). O nome que Raquel dá é bem-'oni, que normalmente é traduzido como: filho de minha desgraça, minha tristeza, filho da dor. Jacó, o pai o re-nomeia como Benjamin – filho da mão direita, filho da graça. Mas, em contraposição, em Gn 49,3 a palavra oni é traduzida de forma diferente. Jacó diz de Rubem. Tu es meu primogênito, minha **força** e as primícias do meu vigor. Se traduzirmos a fala de Raquel como: "filho de minha força, de minha potência", reconhecemos que a realidade de parto pode ser fonte de poder e força para as mulheres e não desgraça e tristeza.

Aqui outras ciências auxiliam na abordagem. A arqueologia, a antropologia, a lingüística, a sociologia, a psicologia, entre outras, são







interlocutoras neste empreendimento. É aqui que se estabelece uma articulação entre as pessoas exegetas e os grupos de estudos bíblicos e as comunidades. A pessoa exegeta tem seu papel de ajudar a parir processos. Seu conhecimento específico é colocado em diálogo com o conhecimento das pessoas participantes.

O conjunto de instrumentais exegéticos deve ser colocado a serviço, participando com informações que ampliem e abram os horizontes de mundos que podem ser desconhecidos para as pessoas das comunidades. O vínculo entre exegetas e comunidade é orgânico. O exegeta não precisa desvestir-se de seus conhecimentos, camuflá-los. Pelo contrário, explicita a sua postura e seus saberes e os coloca em diálogo, sem criar hierarquias. Supera-se, desta forma, o falso dualismo entre saber popular e saber acadêmico.

A concepção de autoridade das Escrituras é entendida em relação com a experiência de vida, concreta e cotidiana, que tem lugar nas redes de relações sociais. O texto está em diálogo com a vida em suas diferentes realidades, contradições, frustrações, sonhos, desejos e esperanças. Cabe à teologia bíblica proporcionar instrumentais que possam avaliar criticamente o corpo literário considerado normativo e aceito, porque este corpo está em relação com outros corpos, literários e pessoais, individuais e comunitários. Neste encontro, a Bíblia é testemunho histórico da fé de um povo, de uma época, de uma cultura, que ilumina, inspira, motiva e fomenta a fé das comunidades e pessoas cristãs hoje.

Entender a Bíblia como palavra histórica e testemunho de fé auxilia na superação de outro dualismo que coloca uma visão crítica de um lado e a fé, no outro lado. O testemunho está baseado numa racionalidade que não se opõe à fé, mas que mescla sentimento, mistério, utopia, esperança e razão.⁶

Criar comunidade





97

⁶ Gottfried BRAKEMEIER, A autoridade da Bíblia, p. 89-90.

O CEBI, na sua caminhada de leitura ecumênica e popular da Bíblia, promove vivências que envolvem nosso corpo, nossa história pessoal e comunitária e nossos textos sagrados.

A leitura impulsionada pelos grupos do CEBI parte das experiências cotidianas da vida das pessoas marginalizadas, e, com um significado político e social, busca contribuir na construção de um outro mundo possível, que se concretiza no exercício de novas formas de relacionarse, mais equitativas e mais justas. Esta é uma metodologia que não encerra o texto em si mesmo, mas tem como finalidade promover a cidadania religiosa, política e social.

A Leitura Popular da Bíblia quer promover experiências que envolvam nosso corpo e história com os textos sagrados. Quer refletir a respeito do sagrado a partir do cotidiano, na busca de uma espiritualidade que resgate a vida nos corpos, nas relações e nos textos. Retomando a reflexão de Elsa Tamez:

"O texto é corpo e o corpo (de um ser) é texto e pode dar-se uma relação profunda entre ambos. Relação que pode ser de amor ou de ódio; de indiferença ou de aniquilação; ou simplesmente de prazer como em alguns textos poéticos que fazem reagir os corpos humanos ao revolver os sentimentos mais profundos e sublimes. O texto escrito qualificado de sagrado adquire uma autoridade maior do que todos os demais textos, inclusive aqueles que promulgam leis, pois estes podem ser mudados. Os textos sagrados, ao serem assumidos como tais, não podem mudar, pois o cânon os enclausurou. As mudanças possíveis dependerão exclusivamente da interpretação que é factível graças à polissemia e outros recursos literários manejados no interior do próprio texto sagrado."⁷

Assim, pode-se exercitar um método de releitura bíblica com significado político e social, que toma como ponto de partida a experiência cotidiana e plural das pessoas marginalizadas, de homens, mulheres e crianças empobrecidas, seus corpos e suas utopias. Enfim, esta



⁷ Elsa Tamez, A vida das mulheres como textos sagrados, p. 74.



abordagem tem como objetivo suscitar novas práticas e reflexão para a emergência de "um outro mundo possível".

No CEBI, insistimos na estreita relação que há entre o "livro da vida e o livro da Bíblia".⁸ A Bíblia é a fonte da água viva que alimenta vidas secas e sofridas pelos modelos de organização social excludentes. Mas, para que a Palavra caia em terra fértil, cresça, desenvolva-se e frutifique, é necessário conhecer esta terra, desvendar os mecanismos que configuram as relações sociais.

O propósito de estudar, ler e re-ler a Bíblia a partir de uma metodologia popular não é unicamente voltado para adquirir mais conhecimentos ou aperfeiçoar as aproximações ao texto e contexto bíblico. As metáforas ajudam a entender como se dá o processo de leitura bíblica promovido pelo CEBI: é luz que ilumina o caminho, a realidade, a vida cotidiana; é como uma janela que reflete a realidade atual, mas que traz presente o contexto da época em que os textos foram compilados ou resgatados como memória histórica e testemunho de fé de um povo. A partir dessa porta de entrada, exercitam-se diferentes perspectivas hermenêuticas nos grupos de base e ecumênicos que praticam a leitura popular no CEBI.

Dentre estas, destaca-se a hermenêutica feminista, com perspectivas de gênero e ecofeministas latino-americanas. Tendo como ponto de partida as experiências plurais das mulheres, a hermenêutica feminista busca analisar o papel das mulheres na história do povo de Deus, a partir de movimentos de suspeita e desconstrução das normatividades patriarcais dominantes.

No método de Leitura Popular da Bíblia, a articulação dos saberes e experiências de vida das pessoas e os textos bíblicos são colocados lado a lado. O propósito é de que as pessoas vão descobrindo a sua realidade, vão desvendando a vida nas suas relações de poder e se situando nesse contexto. Esse processo implica nomear, dizer a própria palavra.

Um exercício que tem iluminado a caminhada de Leitura Popular da Bíblia, no CEBI, é o registro que Carlos Dreher fez, a partir de um



⁸ Ver: Carlos MESTERS, Flor sem defesa; Carlos MESTERS, Por trás das Palavras.



seminário nacional de formação, do ano de 1992, que tinha como objetivo discutir a relação entre Leitura Popular da Bíblia e Educação Popular. As reflexões tomaram como texto bíblico motivador, o "Caminho de Emaús", que está em Lc 24,13-35. Sintetizo aqui alguns pontos de provocação que me parecem importantes para a reflexão da prática pedagógica que experimentamos e ensaiamos. Estas reflexões resumidas querem ajudar na compreensão de posturas em relação ao uso da Bíblia e à práxis desenvolvida nos setores populares.

O papel da Bíblia - o momento certo (Lc 24,25-27)

De acordo com o relato, Jesus começa o seu caminho solidário a partir da escuta da vida. É a partir da constatação e da sistematização destas experiências que o diálogo inicia-se. Ou seja, não é a simples descrição, ou a listagem de fatos da realidade que é o ponto de partida. Mas é a experiência histórica, contextualizada em seu complexo emaranhado de situações sociais, culturais, políticas e econômicas que formam a rede de onde brotam os temas geradores da discussão e da reflexão.

Os temas geradores que brotam da experiência analisada vão fornecendo novas chaves para abrir os textos bíblicos. Essas chaves não são sempre fixas, nem são aplicáveis em qualquer texto ou contexto. Mas são janelas que vão deixando novos ares entrarem no diálogo com o testemunho bíblico, fazendo com que este se torne atual, próximo, Palavra de Deus em nossa vida.

Contudo, o uso da Bíblia como um todo, evita o perigo de uma seleção ou redução a certos temas que justificam e legitimam certo caminho de leitura. Também na Leitura Popular da Bíblia o desafio está em não permanecermos presos a textos ou temas que embasam uma única via, como o êxodo ou os profetas, por exemplo. As leituras bíblicas feministas já denunciam o perigo das seleções que legitimam poderes androcêntricos e patriarcais.

O diálogo entre as metodologias de educação popular e as leituras da Bíblia nos desafia a um passo maior do que ter alguns textos ou temas como paradigmas dos processos de libertação. Impulsiona sim, a ler e interpretar todo o testemunho bíblico a partir de novos para-







digmas, também naqueles textos onde a memória escrita contradiz a proposta de novas relações baseadas na justiça e igualdade.

Além de ter o momento certo, há também uma sensibilidade histórica em dialogar com os "textos certos". Não foi qualquer texto que foi sendo escolhido aleatoriamente, mas os textos que reanimassem a esperança e a luta nos discípulos e nas comunidades. Textos que servem de fundamento e sentido para a vida "apavorada" (no latim, pavor vem de *pávere*, que significa chão), no chão, daquela gente. Contudo, sempre tomando o cuidado de explicitar esta seleção e parcialidade de textos. Caso contrário, corre-se o risco de seguir relegando ao esquecimento alguns textos, porque são considerados "secundários", "menos importantes".

Mais uma vez, o lugar e as condições históricas condicionam e determinam a leitura e a abordagem. Explicitar esta aproximação evita posturas que se proclamam universais. É nesta perspectiva que entra a insistência de uma Visão Geral da Bíblia. Esta visão geral dá uma perspectiva histórica ao processo da relação de Deus com o seu povo registrado como testemunho bíblico. Contudo, não a toma de forma homogênea ou monolítica. A Bíblia é vista como uma "colcha de retalhos" onde a beleza da diversidade é preservada e a harmonia do conjunto, igualmente é garantida.

A prática abre os olhos, a teoria só esquenta o coração (Lc 24,28-32)

As relações estabelecidas entre os três caminhantes⁹ são de proximidade e conhecimento mútuo. A comunhão de mesa é o momento de partilha, de celebrar a confiança construída no processo feito juntos. É esta comunhão que "esquenta o coração". A partilha do pão, da vida,





⁹ Podemos supor que se tratava de um casal caminhando com Jesus. O homem tem seu nome citado, chama-se Cléofas (v. 18). Da outra pessoa, a redação final do evangelho de Lucas não nos informa o nome. É a mão androcêntrica que exclui os nomes das mulheres? Podemos suspeitar que a outra pessoa seja a companheira de Cléofas, uma vez que o ambiente sugere isto: voltam para a casa, preparam a comida. Tal suposição é reforçada se olharmos para o texto de Jo 19,25: aos pés da cruz, quando os homens fogem, está uma certa Maria, mulher de Cléofas.



do aconchego é que vira fermento, mística e espiritualidade que move o corpo para empreender uma nova jornada.

No CEBI o objetivo do estudo da Bíblia não é só adquirir mais e novos conhecimentos, mas acima de tudo almeja-se a transformação da realidade social injusta. Por isso, a formação bíblico-teológica deve estar pensada de uma forma que viabilize a tomada de consciência em relação às estruturas de opressão, de injustiça e capacite para a transformação destas. Relações comunitárias baseadas no amor e na justiça. Relações eqüitativas que testemunhem a presença de Deus.

Nas palavras de Carlos Mesters:

O desafio que provoca a releitura não é nem pode ser o desejo de restaurar o passado ou de repeti-lo como expressão de nossa fidelidade a Deus, mas é a obrigação que temos de: 1) captar e experimentar a novidade de Deus presente na história humana; 2) verbalizá-la e transformá-la em Boa-Nova para o povo; 3) encarná-la e expressá-la em novas formas de vida de tal maneira que, por meio dela, o povo possa perceber, novamente, o seu alcance para a vida e despertar para a sua missão. 10

A coragem de desaparecer (Lc 24,31b)

Educar para a liberdade é também o nosso sonho, parafraseando o título do livro de Paulo Freire. Esse é o propósito de toda prática popular, de toda leitura bíblica que prima pela metodologia participativa e libertadora. O texto dos caminhantes de Emaús inspira esse projeto. Jesus tem a coragem de desaparecer no momento que os discípulos abrem os olhos. É entregar o projeto nas mãos e corpo das pessoas envolvidas diretamente na comunidade. É dar mais um passo no processo de confiança mútua, como mãe que deixa sua filha ou seu filho caminhar sozinho, mesmo em meio a caídas e tropeços, aprender que cada pessoa, cada grupo faz seu próprio processo.

A coragem de desaparecer implica uma postura pedagógica durante todo o processo, no qual as pessoas interagem como co-participan-



102



¹⁰ Carlos MESTERS, A Bíblia lê a Bíblia, p. 44.



tes, co-intencionadas em relação à realidade. Todas são sujeitos no reconhecimento da realidade, na aproximação crítica e na perspectiva de recriar conhecimentos, de recriar as relações. Este engajamento concreto faz com que os grupos saibam caminhar sozinhos e decidam a sua ação histórica. Implica assumir sua condição de sujeitos de sua própria história.

O objetivo é formar sujeitos históricos (Lc 24,33-35)

O casal de discípulos levanta-se, naquele mesmo instante, e faz o caminho de volta para Jerusalém. Não estão mais tristes, ou abatidos, cabisbaixos. Apesar de que já a noite sobreveio, este casal não tem mais a acomodação em seu corpo. O medo não é mais ditador e limitador de movimentos. Existe uma plasticidade de corpos: antes corpos "apavorados", corpos no chão, rebaixados, esquecidos pela cultura violenta, opressora e patriarcal, agora corpos de pé, corpos a caminho de novo. O mesmo caminho, mas em outra direção e perspectiva. Já não mais o mesmo caminho!

Ser sujeitos históricos é tomar nas próprias mãos o processo. E tomar para si o poder de nomear, de escolher caminhos, de ver as direções e optar. A partilha, a solidariedade, a confiança mútua experimentadas mais uma vez, concretamente em sua vida, na sua casa, no caminho encorajam, reanimam, estimulam esse casal a retomar seu próprio caminho. Os avanços históricos acontecem assim, com deslocamentos, com marchas em frente, mas com grandes recuos ou retrocessos. Esse é o desafio permanente no processo de Leitura Popular da Bíblia. É ler a Bíblia **com** o povo, não para o povo, ou no lugar do povo. É um caminhar solidário, com seus ritmos e tempos, que marcam um projeto de libertação.

Questões para debate:

- 1. Quais são os critérios para a promoção de uma Leitura Popular da Bíblia?
- 2. Quais os caminhos possíveis para entretecer a Leitura Popular da







Bíblia com o processo que promove a Educação para a justiça, a solidariedade e a paz?

SEGUNDA PARTE

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA LEITURA POPULAR DA BÍBLIA DIANTE DAS QUESTÕES EMERGENTES

No processo de reflexão e caminhada do CEBI, a discussão da metodologia sempre tem sido o motor que dá dinamicidade e movimento, bem como o ponto que motiva para o aprofundamento diante das novas temáticas que vão surgindo. Neste sentido, são provocadoras de discussão as questões advindas das reflexões sobre os instrumentais feministas e de gênero, com seus desdobramentos em temáticas como a masculinidade, as opções sexuais que questionam as normatividades heterocentradas, ou as questões que surgem das reflexões ecológicas, como o ecofeminismo, as experiências de espiritualidade que deslocam o ser humano da centralidade, e redirecionam as práticas para as relações, o espaço e o cosmos.

Estas temáticas emergentes, ou que já são até há mais tempo discutidas, mas de forma isolada, devem interagir com as novas discussões levantadas a partir da Educação Popular. A questão que se coloca é como articular e aprofundar algumas mudanças no campo da Educação Popular, tanto na construção de seu arcabouço teórico quanto na inter-relação com os movimentos populares.

Um diálogo com a Educação Popular

A reflexão motivada por Danilo Streck e Edla Eggert é provocativa na busca de fios e pontos em comum que vão entretecer as questões.¹¹ A reflexão sobre os **deslocamentos** que ocorreram na discussão sobre

¹¹ Estas reflexões estão baseadas num diálogo entre Danilo Streck, Edla Eggert e Remi Klein e as pessoas que compõem o Conselho Nacional do CEBI, em sua reunião de março de 2004, em São Leopoldo. A possibilidade de aprofundamento encontra-se em: Danilo STRECK, Edla EGGERT. Mediações pedagógicas na implantação do orçamento participativo no Estado do Rio Grande do Sul. Disponível na Internet: http://www.ufrgs.br/gtóedpop/noticias.html









Educação Popular é que servirá de ponto de encontro na proposta de metodologia da Leitura Popular da Bíblia exercitada pelo CEBI, que quer ser uma contribuição na proposta de educar para a justiça, a solidariedade e a paz.

Uma constatação inicial feita pelo autor e pela autora é de que a idéia de deslocamento não é tomada no sentido de substituição onde ocorre uma anulação da realidade primeira pela última. Deslocamento, aqui, está fundamentado na idéia de processo, num movimento dinâmico que arrasta e altera a atração de um pólo para outro. Percebe-se uma situação em que a Educação Popular ocupa quase um "lugar-comum" no discurso pedagógico. Por outro lado, dificilmente ela é mencionada explicitamente, com suas conceituações e propostas desenvolvidas. Há um silêncio que se articula sobre uma intenção de se tomarem como dado e já incorporados o jeito e as implicações desta metodologia. Este silêncio gera uma situação de engessamento que impossibilita a crítica.

Um primeiro deslocamento apontado vai do político ao econômico. As lutas e reivindicações dos anos 80 e 90 estavam centradas, especialmente, na transformação política. Acreditava-se que com as mudanças de cunho político, as questões de ordem econômica e social seriam delas decorrentes. O movimento que desloca o peso das questões políticas para as discussões e aprofundamentos das questões econômicas aponta para o poder inerente do mercado e de sua capacidade de transmutação, porque se aloja na consciência e na subjetividade da pessoa. O capital e o desejo são realidades que se inter-relacionam e se nutrem mutuamente.

Um segundo deslocamento se daria no entendimento **da cultura para as culturas**. Aqui o movimento acontece de uma postura que enfatiza a diferenciação, ressaltando a dicotomia entre cultura popular x cultura de elite, ou cultura dos pobres x cultura das classes dominantes, para uma postura que admite uma maior pluralidade de culturas. Esta pluralidade extrapola as definições, muitas vezes limitadas demais. Igualmente, supera, amplia e torna mais complexa a noção de "troca de saberes", pois admite uma maior aceitação na idéia de convivência de diferentes construções culturais no interior







de grupos sociais afins. A convivência entre pluralidades leva a uma anuência da possibilidade de processos que são marcados pela ambigüidade. A própria possibilidade de ambigüidade não é tão estritamente descartada.

O conceito de "cultura de tolerância" desenvolvido por Marcela Lagarde, antropóloga mexicana, amplia a idéia de como se dá a qualificação deste deslocamento.

A única coisa que pode enfrentar a injustiça é que os sujeitos sociais sejam, em verdade, equiparáveis politicamente. Que sejam sujeitos que participem, dialoguem e compartam de maneira equitativa a riqueza social, econômica, material e simbólica. E que façam tudo isso em paz. A cultura que pode nos conduzir a este trânsito é, sem dúvida, a cultura da tolerância, entendida como uma rede na qual se conjugam a pluralidade, a amplidão de espaços e de normas respeitadas, o compromisso, a crítica e a dissidência, assim como os pactos políticos de maiorias e de minorias. A tolerância dá corpo à ética que hoje conduz a nossa política a partir da inclusão de sujeitos nos limites outrora ocupados por uns quantos, a correlativa ampliação de seu campo de ação no mundo e a retribuição de seus esforços vitais. Requer-se dar voz a quem não a tem, escutar a quem tem sido silenciado, e incluir a quem tem sido excluído. Por meio de processos educativos dialógicos, queremos construir as condições indispensáveis para dar, com vontade, um salto na história social e da cultura, marcado pela postergada humanização de mulheres e homens, de seus espaços sociais e de suas criações.¹²

É preciso destacar que a cultura de tolerância não tem um sentido que normalmente a palavra tolerância adquire: tolerar, como "agüentar", "deixar passar", "fechar os olhos" diante de uma situação injusta, ou de algo com que não se está de acordo. A proposta que se assume aqui tem a ver com o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural e a firme convicção da possibilidade de estabelecer relações recriadas que permitam a expressão e a tensão criativa.

Um terceiro deslocamento, segundo o autor e a autora, é aquele



106

¹² Marcela LAGARDE, *Democracia genérica*, Disponível em: http://www.laneta.apc.org/cidhal/lectura/genero/texto2b.htm



que se configura da história para o cotidiano. Este movimento toma a vida cotidiana como espaço onde são gestadas as histórias, dando um novo significado ao conhecido ponto metodológico que afirma a necessidade de "partir da realidade". Neste deslocamento a idéia de experiência é tratada com maior afinco.

Estes deslocamentos que são trabalhados pelo autor e pela autora em relação à Educação Popular querem servir de inspiração e parâmetro na discussão das novas formas de abordagens que deveriam ser introduzidas na Leitura Popular da Bíblia, a partir de novos referenciais e categorias que são desenvolvidas ao incorporar a noção de inter/transdisciplinaridade nos estudos bíblicos. Em outras palavras, a pergunta é pelas implicações na metodologia de leitura bíblica que assume os três eixos – realidade, Bíblia e comunidade – como seus referenciais, das discussões que são trazidas desde estes novos referenciais.

Quero clarificar que esta proposta é um caminho diante de várias possibilidades que poderiam ser tomadas. Com certeza, a reflexão sobre os processos de mudança e transformações, no campo da educação popular, pode ser abordada de diferentes perspectivas. Há muitos e variados estudos nesta direção, até os que antecedem a temática neste curso de verão. Minha opção está delimitada a esta perspectiva, pois se insere num momento de discussão no interior do CEBI, sobre as opções metodológicas que são tomadas na leitura popular da Bíblia assumida pelos grupos de estudo da Bíblia.

Em 1998, foi realizada uma pesquisa, com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre o jeito, o rosto e o corpo do CEBI, nos seguintes aspectos: 1) a relação e a inserção do CEBI junto aos movimentos sociais; 2) o trabalho bíblico e a participação popular em Conselhos, Comitês e Fóruns municipais; 3) a relação das pessoas que participam do CEBI com a política partidária; 4) de que forma o CEBI e o trabalho bíblico estão envolvidos, estimulando e fortalecendo o surgimento de iniciativas de economia popular. 13





¹³ José Edmilon SCHINELO, Luiz José DIETRICH (orgs.). "Retratos da caminhada. O CEBI e a BÍBLIA na luta pela cidadania". A Palavra na Vida, n. 163/164. São Leopoldo, 2001. Toda as referências em relação à pesquisa são tiradas desta publicação. Algumas serão citadas de forma direta.



A organização da casa: oiko-nomia solidária

Em relação ao movimento que caminha a partir de um esforço centrado nas questões políticas para a "organização da casa", a *oikonomia*, dentro da proposta de leitura exercitada pelos grupos de estudo bíblicos, estamos timidamente colocados. Há envolvimento de pessoas que integram o CEBI, que assumem o jeito de ler a Bíblia de forma popular, ecumênica e participativa, em experiências concretas de produção: artesanato, produção coletiva de alimento, associações, cooperativas, saúde alternativa etc. Os grupos entrevistados "destacaram que o CEBI e a Bíblia foram importantes para o surgimento, a formação, a motivação e a organização de muitas destas iniciativas econômicas." ¹¹⁴

Na Assembléia Nacional do CEBI, realizada em Salvador, em outubro de 1999, cujo tema foi Bíblia e Cidadania na prática do CEBI, foram levantadas algumas questões que me parecem interessantes no debate das questões econômicas. Uma definição de economia popular foi ensaiada: "É o esforço do grupo produtor em se manter como dono do processo. É buscar autonomia de vida. É feita para o sustento e não para o acúmulo". Em relação à participação de iniciativas governamentais como o Orçamento Participativo (OP): um cuidado deve ser tomado: este espaço é um espaço público e civil, e assim deve ser preservado. Contudo, o trabalho bíblico pode aprender e ser enriquecido a partir das experiências que acontecem no OP.

A reflexão bíblica pode colaborar na busca de sinais concretos de economias solidárias. Uma abordagem neste sentido está expressa numa publicação que tem como título "A Economia do Reino". ¹⁶ Este estudo consiste em roteiros que trabalham com a proposta de uma economia do reino feita por Jesus. Um exemplo concreto é a oração do Pai-Nosso, Mt 6,9-13, onde os temas econômicos são evidentes. A petição pelo Reino é para que haja pão e perdão de dívidas.

¹⁶ Carlos MESTERS, Francisco OROFINO, *A economia do Reino*. Círculos Bíblicos sobre a partilha. São Leopoldo, São Paulo, Rio de Janeiro: CEBI, Paulus, Mitra diocesana de Duque de Caxias. 2002.





108

¹⁴ José Edmilon SCHINELO, Luiz José DIETRICH (orgs.), Retratos da caminhada, p. 16.

¹⁵ Ibidem, p. 58



Como desafios, percebo que a discussão sobre produção e reprodução dos bens e da vida pode ser aprofundada. Há diferentes formas de se abordar as questões de "organização da casa", que conhecemos por economia. Não são caminhos frutíferos, desde uma perspectiva popular, aqueles que buscam uma economia ditada a partir das prescrições divinas. Não dá para pensar numa economia de Deus, a partir de leis reveladas e que teriam uma validade para todos os tempos. Uma perspectiva que traçasse um histórico sobre os sistemas econômicos que estão envolvidos na configuração do contexto dos textos bíblicos teria utilidade. Ela teria um caráter mais informativo, pois traria conhecimento sobre o sistema econômico no qual estão inseridos os ditos proféticos ou as práticas de Jesus, por exemplo. Uma abordagem que pode ser mais produtiva é aquela que busca as orientações sobre produção e acumulação de riquezas e seu uso.

Um texto que pode iluminar é Provérbios 30,7-9:

Duas cousas te peço; não mas negues, antes que eu morra: afasta de mim a falsidade e a mentira; não me dês nem a pobreza nem a riqueza; dá-me o pão que for necessário; para não suceder que, estando eu farto, te negue e diga: Quem é o Senhor?

E que empobrecido não venha a furtar, e profane o nome de Deus.

Uma perspectiva desafiadora seria buscar um entrelaçamento nas discussões sobre poder e organizações de poder local e participativo, que têm sido uma das tônicas dentro da Leitura Popular da Bíblia, com as perspectivas da economia solidária. Esta reflexão abriria o debate sobre a autodeterminação solidária com alternativas de





¹⁷ Para maior aprofundamento, ver: Jorge PIXLEY, "Um apelo da Bíblia: lutar por uma sociedade mais humana", p. 71-93. In. Jorge PIXLEY (org.), *Por um mundo diferente*. Alternativas para o mercado global. Petrópolis: Vozes, 2003.

¹⁸ Veja, sobre este tema, o recente estudo: Jether RAMALHO e Maria Helena CORREA Arrochellas (org.), *Desenvolvimento, subsistência e trabalho informal no Brasil:* a história da economia a partir dos excluídos. São Paulo: Editora Cortez, 2004.



desenvolvimento sustentável.¹⁹ Aqui as reflexões bíblicas deveriam ser direcionadas a buscar as possibilidades de fortalecimento das resistências que são ensaiadas como alternativas econômicas e que entrelaçam a produção e reprodução, com seus aspectos concretos e implicações para a organização da vida cotidiana.

As reflexões que a hermenêutica bíblica feminista tem proposto buscam tratar a economia a partir de sua organização na casa. Assim, têm-se buscado as alternativas de organização e resistência das mulheres, a partir da casa, com suas funções atribuídas na produção, como tecelagem, compra, venda, trabalho agrícola, pastoril etc. Provérbios 31 nos traz uma longa lista de envolvimento das mulheres em questões econômicas.

A pluralidade ecumênica da vida

O movimento que vai de uma abordagem singular da cultura para uma aproximação plural, traz implicações concretas no entendimento básico, primeiro e fundante do CEBI, que é o entender-se de forma **ecumênica**. O ecumenismo é entendido como uma atitude e uma postura que têm origem na convivência e nas relações cotidianas. O ecumenismo forja-se na luta em defesa da vida que se trama nas relações solidárias. A pergunta ecumênica se abre para um "desafio do diálogo inter-religioso com a cultura indígena e afro-brasileira que questiona as construções teológicas do passado".²⁰

Aqui se destaca o esforço de buscar as raízes afro-asiáticas do mundo bíblico que implica uma postura que deverá denunciar o etnocentrismo da pesquisa bíblica.²¹ A leitura da Bíblia a partir da negritude implica uma mudança de paradigma das questões ecumênicas e de jeitos de abordar os textos. No estudo da história de Israel, por exemplo, outras temáticas deverão ser tocadas, como: as genealogias, percebendo uma múltipla origem étnica do povo; na

²¹ Peter T. NASH, Negritude na Bíblia e na Igreja, p. 100.



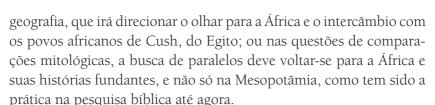






¹⁹ Ver Giulio GIRARDI. "Desenvolvimento local sustentável, poder local alternativo e refundação da esperança", p. 95-127. In. Jorge PIXLEY (org.), idem.

²⁰ Carlos MESTERS, Francisco OROFINO, Sobre a Leitura Popular da Bíblia no Brasil.



Outra pergunta que brota desta perspectiva de pluralidade é como lidar com a ambigüidade, com a simultaneidade de opções que é enfrentada nos diversos grupos populares. Aqui também estamos em busca de linguagem. Nossos conceitos parecem estreitos demais para abraçar tanta prática. Por isso, podemos falar de diálogo, inculturação, *bricolagem*, transversalidade, entre outros termos, para analisar as questões de trânsitos, caminhos e descaminhos religiosos.

Aprender de outras leituras e estabelecer um diálogo criativo preservando as tensões é um desafio que surge com esta postura. A tensão criativa se estende também em relação a outros mitos, outros povos, outras culturas, outras experiências de Deus. Tudo se torna mais fácil quando se coloca a vida no centro, ensaiando uma leitura que assume sua parcialidade, mas que se esforça por ser integral e holística. Uma leitura intercultural vai buscar o diálogo, respeitando o outro e, ao mesmo tempo, não negando a si mesmo.

Aqui, é interessante buscar diálogo com as leituras da Bíblia que são propostas por grupos sociais marginalizados. Por exemplo, outras hermenêuticas, como, por exemplo, a leitura indígena, a leitura americana nativa, a leitura feita por pessoas homossexuais, ou a leitura desde uma perspectiva de diáspora, podem desestruturar as nossas "caixinhas", onde enquadramos as nossas perspectivas populares. A proposta de descolonizar a Bíblia representa uma destas chacoalhadas hermenêuticas que são necessárias quando as convições já estão muito bem cimentadas, ou supomos que nossas consciências estão bem definidas. Descolonizar implica assumir que o texto guarda muitas vozes, ou que muitos grupos manifestam-se em códigos diferentes dos costumeiros, como os da escrita ou da fala. Silêncios, danças, cantos, ritmos ou gestos também são manifestações de fé.

Outra pergunta é hermenêutica: como se dá o entretecimento no estudo das práticas religiosas populares na América Latina com o mé-







todo de Leitura Popular da Bíblia? Ou seja, como o popular do método relaciona-se com o popular das práticas? Este entrelaçamento deve dar mais porosidade e tornar menos monolítica a abordagem da religião testemunhada nos textos bíblicos. Contudo, deve ser uma ponte de diálogo nas relações ecumênicas. Ou seja, este exercício de tornar visíveis os sujeitos e as práticas, resgatando e positivando-as, pode fortalecer os grupos populares na interpretação dos textos bíblicos.

A espiritualidade entretecida com o cotidiano

A questão de tomar a realidade como ponto de partida na leitura bíblica é problematizada a partir das categorias de gênero e feminista. A hermenêutica feminista tem desafiado a compreender a experiência não de forma idealizada, estática e naturalizada. Importa é tornar histórica a experiência. Tomar a experiência como evidência implica um cuidado metodológico que evite o risco de naturalizar as diferenças, ou seja, tomar as identidades construídas, atribuídas nos processos históricos, como dadas, inatas.

Historicizar a experiência implica tomá-la não como "origem da nossa explicação"... "mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento". ²² A hermenêutica feminista, quando atravessada pelo instrumental de gênero, levanta alguns pressupostos metodológicos, que ampliam as possibilidades de abordagens. Estes instrumentais permitem não isolar as mulheres para analisá-las, como um grupo à parte, sem interconexão com outros grupos e outras condições, mas buscar o contexto das tramas de relações sociais. Isto faz com que se vá além da visibilização, para perguntar pelas relações de poder, de classe, de gênero e de geração presentes no texto e na vida.

É neste movimento que se insere o olhar sobre o cotidiano como lugar e espaço da revelação e da relação com o sagrado. Cotidiano aqui é entendido com todas as suas complexidades e particularidades, o que o caracteriza em sua heterogeneidade. "A vida cotidiana não está

²²Joan W. SCOTT, "Experiência", p. 27. SCOTT, Joan. "Experiência". In. Alcione Leite da SILVA, Mara Coelho de Souza LAGO, Tânia Regina Oliveira RAMOS (orgs.), *Falas de gênero*: teorias, análises, leituras. Florianópolis: Mulheres, 1999, p. 21-55.







"fora" da história, mas no "centro" do acontecer histórico: é a verdadeira "essência" da substância social.²³ Por ser a cotidianidade o lugar dos acontecimentos históricos, apesar de muitas vezes não serem registrados, é por ali que os fatos históricos devem ser analisados. Com esta configuração, o cotidiano é simultâneo, sendo particular e genérico ao mesmo tempo. É este lugar simultâneo e histórico onde acontece a relação com o divino, com o sagrado. Esta relação se dá a partir dos objetos, dos elementos, das coisas que conformam a cotidianidade: a comida, a roupa, as panelas, o rio, a água, as árvores, o tear, a reprodução, a educação, a terra, os cheiros, as ervas, os animais, as crianças, as vizinhas, o sal, a farinha, o óleo, os potes, e tantas outras.

É aqui que se insere a questão da **espiritualidade** ou da **mística**. A leitura bíblica como exercício de contemplação e oração fomenta uma experiência de Deus que vai se revelando nos textos e cujo sentido vai sendo descoberto nos caminhos espirituais que se desdobram e se mesclam em nosso contexto. A Bíblia, como Palavra de Deus, orienta para uma espiritualidade coadjutora com a prática da justiça, da solidariedade e de paz. A espiritualidade é o fermento que faz crescer a esperança, é o que anima e aquece o coração em meio a um mundo marcado pela frieza e secura das relações.

A prática de respeito e de reconhecimento da diversidade é força motora na convivência de relações de afeto e carinho. Estas relações são o espaço da revelação de Deus, são lugares de sentir o abraço de Deus. É uma espiritualidade de luta e resistência, que não acomoda, mas conforta, que não tapa os olhos, mas ajuda a olhar para muitos lados. É uma mística que é vivenciada no meio do povo empobrecido, que sofre em seu corpo as exclusões. Esta mística é comunitária, porque revela o testemunho e o compromisso diário, nas relações nossas de cada dia, nas pequenas coisas como nas grandes coisas, em níveis micro e macro.

As discussões mais recentes no CEBI, enriquecidas com o processo da Assembléia Nacional de 2002, cuja temática foi a Ecologia, provocam um movimento de alargamento de compromissos. Para a







continuidade de sua prática de leitura popular da Bíblia, na busca de uma vivência de uma **espiritualidade ecológica**, **holística**, o CEBI deveria se balizar por eixos que ampliam a opção pelas pessoas empobrecidas e excluídas.

As opções e as práticas de solidariedade, impulsionadas pelas reflexões ecológicas, levam a um compromisso de convivência mais ampla. Inserem o ser humano no corpo cósmico, numa casa maior. Esta solidariedade é corporal, pois abraça o corpo pessoal, o corpo comunitário e o corpo cósmico. Eis que assim somos convidados a uma nova postura de estar no mundo. Sentindo-nos menos no centro. Um mundo menos antropocêntrico, e mais interligado. E, com isso, um Deus mais próximo, mais em relação com sua criação.

A Leitura Popular da Bíblia pode ser um instrumento, um serviço que ajuda a criar mecanismos de efetivação das opções de solidariedade política com o povo. O esforço centrado na construção de relações humanas, de respeito entre si e com o cosmos é exigência do amor de Deus.

Estas opções metodológicas não se restringem a momentos delimitados de estudos, de reflexões. Elas movem a vida. Alimentam o corpo. Nutrem os sonhos e as utopias de cada dia.

Um ensaio a partir de 1 Reis 17,17-24 – a religião e a economia nos corpos de crianças restabelecidos para a vida

Proponho um exercício com um texto específico: 1 Reis 17,17-24. Aponto algumas possibilidades que tomam em conta as questões levantadas. É uma abordagem aberta e que quer ser motivadora para a continuidade de estudos e debates.

O texto conta a história de uma mãe com seu menino. O menino, filho de uma viúva que mora em Sarepta fica doente. E sua doença se agrava tanto, que morre. Esta viúva havia sido solidária com o profeta Elias. Havia lhe dado pão. O resto do pão que tinha em sua casa. A solidariedade atravessou fronteiras culturais, pois a viúva era de Sidon, a mesma região da rainha Jezabel. A esta o texto, de redação deuteronomista, imputa práticas de idolatria.

No primeiro encontro do "homem de Deus", Elias, com a mulher, ele







se nutre da solidariedade desta mulher empobrecida e excluída pelo sistema patriarcal da época. A solidariedade, a partilha do pão, é o momento em que acontece a experiência com o sagrado. É a divindade manifestando-se na casa, nas panelas e nos potes desta mulher. A economia – a organização da casa aponta para a falta. Não há mais farinha. Há fome. O milagre é que esta organização é revertida. O pão volta a ser partilhado.

Contudo, não só de pão é que se organiza a casa. Há corpos que adoecem. Há crianças que sofrem com a miséria, com a falta, com as limitações. Os corpos doentes de crianças e a solidão de mulheres viúvas, que choram a perda de seus maridos e filhos são os lugares em que os mecanismos de opressão econômica podem ser percebidos concretamente. Falta algo mais que panela cheia. Parece que falta contato de corpo, abraço. Pois é o abraço que vivifica este menino. É o corpo do profeta – que se entrelaça no corpo sem respiração desta criança, numa atitude de afeto, de clamor pela vida – que traz de volta a respiração, o hálito, enfim a vida.

O sagrado, o milagre da vida é experimentado no cotidiano. Nas relações concretas entre mãe e filho, entre a mulher e suas panelas, entre "homem de Deus" e gente excluída é que a vida em sua dimensão mais sagrada é restabelecida. É uma religião que é gestada no ventre dos grupos populares, que se opõem aos mecanismos da monarquia. Não acontece nos espaços "oficiais" do templo. Não se organiza num corpo especializado e seleto de "conhecedores e produtores" de conhecimento. É uma religião movida por gestos, por abraços, por afeto, por panelas e corpos que se encontram, sem olhar limites geográficos ou fronteiras culturais.

Questões para debate:

- 1. Como promover uma Leitura Popular da Bíblia que se assume como parcial, mas que assuma novas temáticas gênero, ecologia, etnia, raça, geração, entre outras como categorias que provoquem, de fato, mudanças de paradigmas ou de posturas?
- 2. Após estas reflexões, que novas descobertas você e seu grupo podem fazer, a partir de um dos textos abaixo propostos?





3. Como reler estes textos (e toda a Bíblia), com os referenciais de gênero, de ecologia, étnico-raciais etc., tendo como propósito a contribuição na educação para a justiça, a solidariedade e a paz? Textos sugeridos: 1 Reis 17,17-24; Provérbios 30,7-9; 31,10-31; Mateus 6,9-13.

BIBLIOGRAFIA

(Algumas obras são citadas no texto. Aqui, sugiro algumas específicas.)

- BRAKEMEIER, Gottfried. *A autoridade da Bíblia*. Controvérsias. Significado. Fundamento. São Leopoldo: CEBI/Sinodal, 2003.
- DREHER, Carlos A. *A caminho de Emaús*. Leitura Bíblica e Educação popular. São Leopoldo: CEBI, 1993, Série A palavra na Vida, n. 71/72.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.
- MESTERS, Carlos. "A Bíblia lê a Bíblia". *Estudos bíblicos*, n. 32. Petrópolis: Vozes, 1991, p. 39-45.
- MESTERS, Carlos. Flor sem defesa. Petrópolis: Vozes, 1983.
- MESTERS, Carlos; OROFINO, Francisco. *Sobre a Leitura Popular da Bíblia no Brasil*. Disponível em: http://www.cebi.ong.org e neste volume do Curso de Verão 2005.
- MESTERS, Carlos. *Por trás das Palavras Um estudo sobre a porta de entrada no mundo da Bíblia*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- PEREIRA, Nancy Cardoso; MESTERS, Carlos. "A leitura popular da Bíblia: à procura da moeda perdida". São Leopoldo: CEBI, 1994, *A Palavra na Vida*, n. 73.
- STRECK, Danilo R.; EGGERT, Edla. Mediações pedagógicas na implantação do orçamento participativo no estado do Rio Grande do Sul: alguns deslocamentos na educação popular. Disponível em: http://www.ufrgs.br/gt6edpop/noticias.html
- TAMEZ, Elsa. "A vida das mulheres como textos sagrados". Concilium, 276, 1998/3
- NASH, Peter; MENA-LÓPEZ, Maricel. *Abrindo sulcos. Para uma teologia afro-a-mericana e caribenha*. São Leopoldo: CEBI, EST, Sinodal, 2004.







TERCEIRA PARTE

Seção pastoral











A CAMPANHA DA FRATERNIDADE 2005 ECUMÊNICA: "SOLIDARIEDADE E PAZ"

CONIC¹

I. O CONIC E A CAMPANHA DA FRATERNIDADE ECUMÊNICA

O Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil (CONIC) está promovendo, pela segunda vez, uma Campanha da Fraternidade ecumênica que será realizada durante a Quaresma de 2005.

O CONIC tem a missão de servir às Igrejas cristãs no Brasil, no fortalecimento do ecumenismo e do diálogo fraterno, na vivência da comunhão em Cristo, promovendo a justiça e a paz, para a glória de Deus.

É na fidelidade a esta missão que o CONIC propõe uma segunda Campanha da Fraternidade (CF) Ecumênica, conclamando tanto cristãos e cristãs como todas as pessoas de boa vontade para contribuírem na superação da violência, promovendo a solidariedade e a construção de uma cultura de paz.

Esta iniciativa é também a resposta que o CONIC pode dar aos que solicitaram, depois da primeira CF ecumênica do ano 2000, outras e mais frequentes campanhas ecumênicas.

As expressões favoráveis à CF ecumênica superam em muito as preocupações dos que vêem no ecumenismo um perigo ou um esforço





¹ O presente texto foi oferecido ao Curso de Verão como contribuição por parte do CONIC, o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs, atualmente presidido pelo Bispo Adriel Souza Maia, da Igreja Metodista. O CONIC foi fundado como associação fraterna de Igrejas Cristãs, em 1982. As Igrejas fundadoras foram: Igreja Cristã Reformada do Brasil – ICR, Igreja Católica Apostólica Romana – ICAR, Igreja Episcopal Anglicana do Brasil – IEAB, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB, e Igreja Metodista – IM. A elas juntaram-se depois a Igreja Católica Ortodoxa Siriana do Brasil – ICOSB e a Igreja Presbiteriana Unida – IPU, entrando também como observadora a Igreja Presbiteriana Independente – IPI.



inútil. Foi lançada uma pesquisa no site da CNBB, com link no site do CONIC, com o intuito de avaliar o consenso e apoio de cristãos e cristãs em relação à campanha ecumênica. O altíssimo interesse dos internautas pela CF ecumênica e as expressões a seu favor não deixam dúvidas

A campanha 2005 será ecumênica. Que você acha?

- Ótima idéia = 54,35%
- Deveria ser católica = 15,48%
- Todas deveriam ser ecumênicas = 30,17%

(Site do CONIC: resultado em 19 de junho de 2004)

Pode ser que uma pesquisa limitada aos internautas que acessam os sites da CNBB e do CONIC não cubra devidamente o universo todo dos interessados em temas religiosos, mas o índice de preferência pela CF ecumênica é tão alto que deveria servir para uma reflexão mais atenta por parte dos responsáveis das Igrejas que promovem campanhas ou ações públicas, sobre os rumos e os métodos da missão cristã.

A primeira Campanha da Fraternidade Ecumênica: "Dignidade humana e Paz"

No ano 2000, a primeira Campanha da Fraternidade realizada em conjunto pelas Igrejas membros do CONIC surpreendeu a opinião pública, que deparou com Igrejas visivelmente colocadas na contramão da competição cotidiana que vem caracterizando o cenário religioso no Brasil. Surpreendeu também a abertura generosa da CNBB, que, ao celebrar o jubileu da Encarnação do Filho de Deus, colocou à disposição das demais Igrejas um instrumento tão eficaz para sua ação evangelizadora e de tão ampla repercussão nacional e internacional.

Muitos esperavam uma campanha sobre ecumenismo que tivesse, ao mesmo tempo, a finalidade de debater o ecumenismo como forma de superação da fragmentação cristã no Brasil e força para promover a unidade dos cristãos. As Igrejas do CONIC preferiram, porém, conti-





nuar na sua caminhada ecumênica de quase 20 anos e explorar todo o potencial ecumênico que brota da natureza mesma da Campanha da Fraternidade. Percebia-se a dimensão ecumênica da Campanha por seu vínculo ao testemunho da fraternidade, que é a expressão mais completa do mandamento evangélico do amor ao próximo. Decidiu-se, assim, propor um tema abrangente que unisse não só o povo cristão, mas toda a sociedade brasileira num esforço comum para a construção de uma cultura de paz. O debate sobre o ecumenismo ficou, obviamente, em pauta. Contudo, o acento permaneceu voltado para as soluções que o ecumenismo aponta.

O tema da CF-2000, "Dignidade humana e Paz" e o lema "Novo milênio sem exclusões", nascidos de consulta às Igrejas, inspiraram todos os debates e ações da Campanha. Constituiu-se uma plataforma comum capaz de desdobramentos fecundos para futuras campanhas ecumênicas. Concordou-se em reconhecer nesse tema a âncora para o testemunho comum dos cristãos no início do novo milênio. O respeito à dignidade humana foi visto como o ponto de encontro entre a missão das Igrejas cristãs e a tarefa da sociedade no seu esforço para construir uma cultura de paz.

Para as Igrejas cristãs comprometidas com a CF ecumênica, esta constituiu um tempo importante de conversão, na busca de uma vida mais fraterna a ser celebrada no mistério do Cristo morto e ressuscitado. O impulso dado pela campanha à aproximação entre as Igrejas, à oração em comum entre cristãos e cristãs de diferentes tradições, à colaboração no resgate e na promoção das pessoas feridas em sua dignidade, está ainda vivo na memória de muitos.

A Campanha Ecumênica constituiu também uma maneira nova de evangelizar por parte das Igrejas. Certas de que a evangelização no mundo contemporâneo não será nova nem eficaz se não for caracterizada pelo testemunho comum, as Igrejas quiseram contribuir juntas para a construção da *koinonia* cristã, baseada não apenas na comunhão, na graça e na fé dos cristãos entre si, mas também na justiça e na solidariedade entre abastados e famintos, entre incluídos e excluídos do mundo do bem-estar.

As Igrejas hesitam em colaborar na evangelização, por causa das





divisões doutrinárias que ainda as separam; em função do medo de perder a identidade construída nas suas tradições e por causa da preocupação com a sua própria conservação e expansão. De modo algum a Campanha quis colocar entre parênteses as questões teológicas ou a solidez institucional desta ou daquela Igreja, abrindo espaço para o proselitismo. A perspectiva ecumênica da CF concentrou-se diretamente na forma evangélica de vida que as Igrejas devem testemunhar: a convivência fraterna, a recusa de todo tipo de exclusão, uma abertura a outras expressões religiosas, a promoção da dignidade humana para a construção de uma cultura de paz, sem exclusões.

Com a CF-2000, a boa nova do ecumenismo chegou aos recantos mais afastados do país, alegrando muitos corações. As notícias recebidas pela secretaria do CONIC foram surpreendentes, mas o impacto da Campanha foi bem maior do que se conseguiu registrar. O secretário executivo do CONIC, Pastor Ervino Schmidt, ousou afirmar que a história do CONIC poderia ser escrita de novo, dividindo-a em dois períodos: o período anterior à CF ecumênica e o período posterior. A CF-2000 permitiu a descoberta de grupos ecumênicos, até então desconhecidos; incentivou a formação de novas representações regionais do CONIC; deu visibilidade ao esforço ecumênico entre as Igrejas e provocou entre elas um apreço até então desconhecido.

II. AS OBJEÇÕES CONTRA A CAMPANHA DA FRATERNIDADE ECUMÊNICA

A CF-2000 Ecumênica foi considerada um marco histórico também por observadores externos e foi avaliada com atenção, sob todos os aspectos, pelas Igrejas promotoras. Houve dificuldades: a agenda própria de cada igreja teve de ser adaptada; medos e resistências e até conflitos internos com pessoas que ainda consideram o ecumenismo um perigo; a precariedade da formação e organização ecumênicas nas comunidades; a tendência de alguns segmentos eclesiais de se desvincularem dos compromissos sociais. Do ponto de vista do serviço ecumênico do CONIC, essas e outras dificuldades, mais do que apagar o entusiasmo, serviram para estimular o compromisso das Igrejas na







busca de caminhos novos de testemunho e de anúncio do Evangelho.

1. A formação ecumênica

É fácil comprovar a carência de formação ecumênica mesmo no âmbito das Igrejas membros do CONIC, apesar dos esforços do Conselho e de outros organismos ecumênicos. Há quem diga que isto seria negativo para a realização da Campanha e que não foi devidamente considerado. Por que não debater antes o compromisso ecumênico das Igrejas e depois fazer a Campanha ecumênica? Por que não preparar antes os membros das Igrejas e depois promover uma campanha em conjunto? Por que uma Campanha ecumênica? Por que não uma Campanha sobre ecumenismo?

O CONIC avaliou profundamente as possibilidades de uma Campanha sobre ecumenismo, refletindo se uma Campanha seria um espaço adequado para uma ação ecumênica educativa. Que incentivo ela daria para um debate positivo dentro e fora das Igrejas sobre a necessidade de novas relações entre as Igrejas e também entre as religiões?

Preferiu-se o caminho da aprendizagem ecumênica, por meio da experiência vivida, do empenho comum em favor do resgate e promoção de tantos irmãos e irmãs feridos em sua dignidade humana. Essa cooperação e caminhada conjunta é ecumenismo vivido que carrega uma grande densidade de comunhão eclesial. A pessoa humana necessitada é imagem de Cristo. É como um sacramento vivo que o revela.

As Igrejas, nos seus compromissos ecumênicos, declaram-se a favor da busca comum de uma renovada comunhão cristã. A elas cabe o esforço de formação ecumênica de seus membros, aproveitando os espaços das atividades de educação cristã e revendo a formação de seus pastores. A busca da unidade cristã exige a criação de novos serviços eclesiais, de espaços novos que facilitem ao povo cristão a compreensão e o exercício do seu direito natural a viver em comunhão eclesial com todos os batizados do mundo.

Entramos agora na fase de preparação e concretização da segunda CF ecumênica, depois de cinco anos da primeira. Poderíamos nos perguntar como as Igrejas do CONIC trabalharam a educação ecumênica no seu interior, durante esse período, a fim de que os seus







membros estivessem preparados para um segundo evento ecumênico da dimensão da Campanha da Fraternidade.

A partir de julho de 2004, foi oferecido às comunidades cristãs um Caderno de Capacitação que pode ajudar a preparar a Campanha e orientar as Igrejas sobre os elementos básicos do compromisso ecumênico. De julho de 2004 até a Páscoa de 2005, as comunidades cristãs terão um período de nove meses que poderá proporcionar também um tempo de reflexão sobre ecumenismo. É, pois, com ânimo e empenho renovados que voltamos a propor uma segunda Campanha ecumênica.

2. A agenda própria de cada Igreja

Todas as Igrejas, incluindo as que assumiram compromissos ecumênicos, conservam o direito e a liberdade para estabelecer suas próprias agendas. Nestas agendas, porém, não deveriam contemplar seus compromissos ecumênicos?

Ecumenismo é um compromisso relativamente recente das Igrejas no Brasil. Não deveriam os líderes das Igrejas colocar em pauta a reforma das estruturas eclesiais, dos métodos e conteúdos do ensino teológico e da educação cristã, para que sejam objeto de reflexão e debate em todos os níveis das Igrejas, na perspectiva de atender aos compromissos ecumênicos assumidos? Recuar desses compromissos é assumir a responsabilidade de condenar as comunidades cristãs a viverem divididas.

Não há como negar que a CF apresenta exigências que alteram qualquer agenda rotineira. Mas a CF quer colocar às Igrejas um questionamento: Qual é o espaço dado ao ecumenismo nas suas agendas? Qual é o lugar na programação das comunidades para a Semana de Oração pela Unidade dos Cristãos? Como é celebrado o ecumenismo no interior de cada Igreja? As Igrejas têm se preocupado em criar estruturas de promoção do ecumenismo, assim como vêm se preocupando com a organização da liturgia, da catequese ou da missão?

A Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), de maneira louvável, no ano 2000, assumiu durante o ano inteiro, para toda a Igreja, o tema da CF "Dignidade humana e Paz". Ela constituiu







recentemente um grupo de assessoria ecumênica. A mesma coisa tem feito a 3.ª Região Eclesiástica da Igreja Metodista. Na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), existe um setor de ecumenismo e diálogo inter-religioso desde os anos 70 do século passado.

Sem estruturas internas de serviço para a unidade, os esforços do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs e de outros organismos que atuam no Brasil podem tornar-se estéreis. Os serviços do CONIC podem ser incômodos e facilmente transformados em um serviço terceirizado que cada Igreja aproveita quando quer e dispensa quando não lhe agrada. Criar espaços amplos para a unidade dos cristãos nas agendas das Igrejas é uma tarefa urgente de fidelidade à declarada pertença de todos à única Igreja de Cristo.

3. A marca católica e a natureza ecumênica da CF

Há quem se pergunte: por que o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil insiste em propor às Igrejas cristãs o compromisso conjunto e o espírito ecumênico, numa Campanha da Fraternidade que é amplamente conhecida como uma ação evangelizadora da Igreja Católica no Brasil há 40 anos, que envolve grande parte de seus segmentos e que é tradicionalmente coordenada pela CNBB? Foram manifestadas resistências, divergências de opiniões e posicionamentos contrários à decisão do CONIC.

As considerações feitas no âmbito do CONIC correspondem a um método de reflexão baseado em alguns princípios ecumênicos. As Igrejas colocam em comum os bens espirituais que elas acumularam em sua tradição e realizam tudo em conjunto, com exceção daquelas poucas ações que a consciência eclesial de cada uma impede que sejam realizadas em comum, como, por exemplo, a mesa aberta para a intercomunhão eucarística, no caso de algumas delas. Devese considerar que o movimento ecumênico lida com processos que buscam levar as Igrejas a privilegiar a comunhão eclesial, dando-lhe visibilidade. Deve-se criar um consenso cada vez mais amplo ao redor dessa finalidade do movimento ecumênico. A Campanha da Fraternidade ecumênica é, sem dúvida, um projeto ousado e de grande alcance, mas ela não foi imposta às Igrejas. Foi discutida e aprovada









em Assembléia Geral, concordada e organizada em conjunto, sem supremacia alguma de uma Igreja sobre a outra. As características ecumênicas da Campanha da Fraternidade são tão evidentes que fazem da marca católica apenas um rótulo que não afeta a dimensão ecumênica da Campanha.

O CONIC congrega sete Igrejas cristãs há mais de vinte anos.² Ao longo de sua história, ofereceu às Igrejas membros um grande número de serviços e propôs as mais variadas iniciativas: encontros, seminários de estudo, celebrações, documentos comuns, roteiros para a Semana de Oração pela Unidade dos Cristãos e outros eventos. Um Conselho de Igrejas não existe para inventar e reformar a vida das Igrejas, que são autônomas nas suas estruturas organizativas, mas para facilitar o intercâmbio da riqueza evangélica de suas tradições. No Conselho, as Igrejas membros procuram crescer juntas rumo a uma plena comunhão eclesial, ajudando-se mutuamente no testemunho comum de sua fé em Jesus Cristo. O intercâmbio de interpretações do Evangelho, de iniciativas pastorais ou evangelizadoras é parte integrante da atividade ecumênica das Igrejas membros do Conselho.

Existem ainda resquícios de antigas barreiras levantadas entre Igrejas que devem ser superadas por meio de processos educativos que re-orientem atitudes de desconfiança, de exclusão e de competição eclesial, herdadas de outros momentos. A Campanha da Fraternidade foi julgada pelas Assembléias do CONIC e pelas suas diretorias como uma graça especial para incentivar, no meio do povo, esse processo

² As Igrejas que integram o CONIC são as seguintes: Igreja Católica Ortodoxa Siriana do Brasil – ICOSB, Igreja Católica Apostólica Romana – ICAR, Igreja Cristã Reformada – ICR, Igreja Episcopal Anglicana do Brasil – IEAB, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB, Igreja Metodista – IM, Igreja Presbiteriana Unida – IPU. O CONIC acolhe como alguns membros fraternos alguns Centros, Igrejas e Instituições ecumênicas: Comissão Ecumênica de Combate ao Racismo – CENACORA; Koinonia, Presença Ecumênica e Serviço; Igreja Ortodoxa Bielo-russa Eslava; Coordenadoria Ecumênica de Serviço – CESE; CESEP – Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular. O CONIC mantém ainda representações regionais: CAIC: Conselho Amazônico de Igrejas, em Manaus, AM; Movimento Ecumênico de Curitiba, PR; Cristãs, em Belém, PA; AFIC – Associação Fraterna de Igrejas Cristãs de Pernambuco, em Recife, PE; CONIC Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, RS; MOFIC – Movimento de Fraternidade de Igrejas Cristãs, em São Paulo, SP; CEBIC, em Salvador, BA; CONIC Espírito Santo, em Vitória, ES; CONIC Minas Gerais, em Belo Horizonte, MG; CONIC Mato Grosso, em Cuiabá, MT; CONIC Rio Grande do Norte, em Natal, RN; CONIC – Rio de Janeiro, RJ; Conselho de Igrejas para Estudo e Reflexão – CIER, em Florianópolis, SC.



de criação de novas atitudes no relacionamento entre os cristãos e, ao mesmo tempo, de testemunho cristão autêntico na sociedade. Não houve proselitismo na CF. Não houve intento de se obter vantagens de uma Igreja sobre a outra, mas sim o testemunho evangélico comum que as levou a percorrer, com a sociedade brasileira, um caminho histórico e solidário na construção de uma cultura de justiça e de paz, sob o reinado de Deus. O movimento ecumênico desafia os costumes das Igrejas, sua visão tradicional, sua vivência cristã, mas, se assim não fosse, qual seria o seu aporte para a superação das atávicas divisões

que marcam há séculos a história do cristianismo?

A percepção da idoneidade ecumênica da Campanha da Fraternidade é antiga na CNBB e nas Igrejas membros do CONIC. A CNBB, na sua Assembléia Geral de 1978, aprovou a participação oficial da Igreja Católica no Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil, ainda em formação. Antes mesmo da constituição do CONIC, nas informações e comentários gerais sobre a Campanha da Fraternidade do ano de 1979, cujo tema era: "Por um mundo mais humano", encontramos as seguintes reflexões: "Tratando-se de uma atividade de Igreja e propondo-se construir a fraternidade, não pode a CF prescindir de uma clara e sincera dimensão ecumênica. Sendo embora uma iniciativa da Igreja Católica e subordinada à CNBB, a CF deve levar em conta a existência de outras Igrejas cristãs e buscar a sempre maior unidade em Cristo. Desde agora haverá diversas possibilidades de impregnar de espírito ecumênico a CF, v.g.:3 desenvolvimento do tema com abertura e respeito às outras Igrejas; alguma atividade comum na abertura e realização da Campanha; reflexão comum para a escolha de objetivos concretos. Pode ser útil aqui lembrar que a explanação do tema da CF-79 contou com subsídios teológicos da Igreja Evangélica de Confissão Luterana na Argentina, a qual havia feito uma assembléia sobre os problemas da Ecologia. O futuro dirá se é ou não conveniente e viável fazer da CF uma ação conjunta das várias Igrejas cristãs. Antes de qualquer deliberação a esse respeito, deverá também pronunciar-se o recém-criado (sic) Conselho Nacional



127

³ V.g.: *verbi gratia*, expressão latina que significa "por exemplo".



de Igrejas Cristãs".4

Esse auspício foi repetido em outras Campanhas da Fraternidade, solicitando também a preparação de subsídios ecumênicos (1988, 1990). Desde então, a dimensão ecumênica da Campanha da Fraternidade estava vinculada ao seu núcleo inspirador: a construção de uma sociedade penetrada pela fraternidade, cristã nas suas relações. As outras dimensões do ecumenismo terão êxito na recomposição da unidade visível do povo cristão, somente se contribuírem para a convivência solidária de toda a família humana. É nesse sentido profundo que a CF é uma Campanha ecumênica, também quando é realizada somente pela Igreja Católica. Mas, quando as Igrejas cristãs se unem para realizar em conjunto a Campanha, seu testemunho comum assume uma força bem mais eficaz em meio à sociedade.

III. A CAMPANHA DA FRATERNIDADE ECUMÊNICA DE 2005

A segunda Campanha ecumênica quer ser um esforço para afirmar que campanhas ecumênicas desse tipo são possíveis. Quer resgatar do episódico e excepcional a Campanha do ano 2000. A Comissão ecumênica organizadora colocou-se, portanto, em sintonia com aquela primeira campanha e buscou uma maneira de dar-lhe continuidade. Esta nossa segunda campanha, obviamente, se realiza no contexto social e eclesial do ano de 2005. A questão da superação da violência faz parte das preocupações cotidianas dos brasileiros. Mais de 60% da população declara viver em estado de medo. Os meios de comunicação social se encarregam de manter viva a tensão da população por meio de notícias, reportagens e comentários e, às vezes, contribuem eles mesmos para criar um clima que pode ter reações violentas.

A superação da violência está também nas agendas das Igrejas. Desde o lançamento da "Década pela Superação da Violência" pelo Conselho Mundial de Igrejas, o CONIC e outros organismos ecumênicos assumidos no Brasil não têm poupado esforços para contribuir,

128



⁴ CNBB, CF-79, Manual. Brasília, 1979, p. 4.



cada vez mais, na construção de uma cultura de paz. Uma avaliação dessa "Década pela Superação da Violência" faz parte também da agenda da IX Assembléia do CMI que será realizada em Porto Alegre, em fevereiro de 2006, com o tema "Transforma o mundo, Deus, em tua graça".

Estas circunstâncias e as numerosas sugestões recebidas influenciaram a escolha do tema da CF-2005, realizada pela Comissão ecumênica responsável pela organização da Campanha. Em continuidade com os compromissos da Campanha 2000 na construção de uma cultura de paz no Brasil, foi escolhido o tema "SOLIDARIEDADE E PAZ". O resgate e a promoção da dignidade humana só se dão por meio de uma visão nova e de uma ação individual e social norteadas pela solidariedade. A visão positiva dos esforços de todas as pessoas que se empenham na construção da paz é expressa com o lema: "FELIZES OS QUE PROMOVEM A PAZ" (Mt 5,9).

1. Superar a violência

Em continuidade com a Campanha da Fraternidade 2000 Ecumênica, o objetivo geral da Campanha de 2005 é:

"Unir Igrejas cristãs e pessoas de boa vontade na superação da violência, promovendo a solidariedade e a construção de uma cultura de paz".

Incentivar o encontro e a cooperação das Igrejas é, portanto, o primeiro intuito da Campanha, mas isso se faz em torno do compromisso comum de se superar a violência, por meio da solidariedade e da construção de uma cultura de paz. As Igrejas se unem, dando testemunho do caminho que estão percorrendo para poderem elas mesmas superar a violência que as atinge diretamente: competição, discriminação, exclusão. Esse testemunho reforça a autenticidade da mensagem e garante que a solução ecumênica é compartilhada pelas Igrejas promotoras. Essa unidade é força que impulsiona, cada vez mais, cristãos e cristãs a contribuírem na construção de uma sociedade justa e solidária.

A questão da violência e da sua superação é tema complexo. A violência é uma das maneiras escolhidas pelos seres humanos para resolver os conflitos inerentes à diversidade de pessoas e situações. É







evidenciada em atos individuais ou coletivos, bem como por meio de estruturas construídas e solidificadas pela afirmação indevida de poder e domínio sobre os outros. Mas, o caminho da violência não é nem o único nem o melhor para a solução dos inevitáveis conflitos que acompanham as relações humanas. O exercício de um poder regulador que defenda os direitos e proporcione a satisfação das necessidades dos cidadãos nas sociedades organizadas é necessário. Às vezes, contudo, o poder torna-se um regime de dominação e se sustenta pela violência. Posições conflitantes precisam de energia, dedicação e constância para ser resolvidas. A violência não é o caminho para a solução dos conflitos. A não-violência ativa, que preferimos chamar de solidariedade, é que deve nortear a solução dos conflitos.

As Igrejas aceitam o desafio de discutir, com toda a sociedade brasileira, a questão da violência, a partir da visão cristã. A Bíblia e, sobretudo, o testemunho de Jesus Cristo, são a nossa referência.

O problema principal que a Campanha quer discutir é o de uma visão limitada da violência que assola o país: aquela que é repassada como notícia cotidiana — assaltos, assassinatos, roubos, seqüestros, chacinas, estupros... Estas são violências chocantes e extremas, mas não são as únicas e acabam encobrindo outras violências que, em grande parte, são causas desses comportamentos próximos a atos de loucura.

Gandhi considerava as estruturas sociais, econômicas, políticas, jurídicas, culturais e religiosas como formas de violência maiores do que os atos ocasionais. Incentivo à competição excludente; estruturas de dominação, às vezes solidificadas há séculos, são ainda hoje uma ação violenta continuada e por vezes incentivada. A fome e a miséria, o analfabetismo, a dominação sobre os povos indígenas, a discriminação das mulheres e dos afro-descendentes, a exploração da infância, a exclusão dos idosos são formas antigas e novas de violência, resultantes não apenas de ações, mas de estruturas sociais, muitas vezes garantidas em leis.

As Igrejas unidas querem apontar caminhos para a construção de uma cultura de paz no difícil equilíbrio das relações entre indivíduos e grupos humanos, na elaboração da cultura e na organização da







sociedade brasileira. A visão global de uma sociedade onde imperam as leis do mercado, isto é, baseadas apenas no valor comercial de compra e venda, perturba e inverte a visão dos seres humanos como membros de uma única e mesma humanidade ou da única família de todos os seres humanos. As relações de comércio, porquanto reguladas por normas, são relações baseadas em objetos que se compram ou vendem e não nas pessoas e em suas necessidades e seus direitos. Qual é a visão cristã e qual o caminho para reverter a situação, fruto de violência, já institucionalizada de tantas maneiras e não apenas do crime organizado?

2. O tema: "Solidariedade e Paz"

Desde a Campanha da Fraternidade do ano 2000, Igrejas cristãs propuseram a todos o compromisso de construir juntos uma cultura de paz. Entendíamos por cultura de paz um processo participativo de construção de uma sociedade justa para com todas as pessoas e pronta a reconstituir a justiça quando esta fosse desrespeitada. As relações de justiça devem estar baseadas não somente sobre direitos adquiridos por nós ou pelos nossos antepassados, mas sobre a dignidade de cada pessoa humana. Tentamos estabelecer uma relação estreita entre dignidade humana e paz. A dignidade da pessoa humana é algo sagrado e deve ser sempre defendida, respeitada, promovida ou resgatada, quando for ferida ou humilhada. Quando a dignidade não é respeitada na prática, pouco adianta ter bonitos Códigos de Direito. Quando a dignidade da pessoa é ferida e os direitos humanos são desrespeitados, não há paz que possa ser mantida ou invocada. Uma cultura de paz se constrói sobre este primeiro alicerce da dignidade da pessoa humana, portadora, de per si, de direitos inalienáveis.

Nesta segunda Campanha ecumênica, as Igrejas apontam outro alicerce para a construção de uma cultura de paz: a solidariedade. Entendemos por solidariedade não o gesto de dar esmola aos pobres ou de fornecer uma cesta básica a famílias famintas, mas o fato de que todos os seres humanos carregam a responsabilidade conjunta por um destino comum de vida e de paz sobre este pequeno planeta. Estamos todos no mesmo barco, e a paz de um depende da paz de







todos. Entendemos por solidariedade tanto a orientação de pessoas que estabelecem relações umas com as outras, para construírem juntas a paz, como também a orientação das instituições e dos estados que são constituídos como instrumentos para promover essa solidariedade das relações e garantir a inclusão de todos os cidadãos e cidadãs no bem-estar comum. Todos os estados serão construídos sobre a violência se não forem estados solidários, isto é, orientados a garantir a convivência solidária de todo um povo.

Existe uma relação estreita entre solidariedade e justiça e entre solidariedade e paz. A solidariedade é caminho para a paz, porque ela inclui sempre o direito do outro na solução dos conflitos. A solidariedade é caminho para a paz porque permite às vítimas oferecer o perdão e aos opressores reconstituir as condições que façam justiça aos oprimidos. A solidariedade é, portanto, em primeiro lugar, uma atitude das vítimas. São elas as primeiras construtoras da paz, porque, pela sua solidariedade, oferecem o perdão aos agressores que se dispuserem a restabelecer a justiça. São elas as grandes construtoras da paz pela força nova da não-violência que as leva a usar meios não violentos para dobrar, de maneira ativa, a injustiça dos opressores.

A paz é vivida solidariamente. Deve ser partilhada, pois é direito de todas as pessoas. Ela deve ser oferecida e recebida. Quem dá a paz não é mais importante do que aquele que a recebe, pois acolher a paz é também um presente para a pessoa que a doa. Ninguém é dono da paz. Ela pertence a todos.

Nos jogos da política, a defesa dos interesses partidários e a ocupação de espaços de poder só se justificam numa visão solidária do destino de toda a sociedade. As relações entre os grupos organizados ou entre os estados respondem à necessidade da interdependência, do bem comum global e da sustentabilidade. Também, nesse nível, somente o caminho da solidariedade pode levar uma sociedade e cada um dos seus membros a construir uma cultura de paz. Um estado democrático não se alicerça somente sobre a liberdade, mas também sobre a justiça, uma justiça dinâmica, solidária, que promove o bemestar de todas as pessoas, respeitando sua dignidade.





3. As exigências da solidariedade

Que ações concretas a Campanha ecumênica vai propor para que as Igrejas e a sociedade trabalhem juntas na superação do atual estado de violência que apavora a todos? A Campanha propõe às Igrejas que dêem um passo novo na organização de seu serviço solidário, formando "Grupos Ecumênicos de Vivência Cristã". No mundo complexo em que vivemos, marcado por muitos conflitos, visões diferentes de espiritualidades, de atitudes e estilos de vida, os cristãos são chamados a se unirem para dar sua contribuição na construção da paz. Esses grupos são compostos por membros de diferentes Igrejas, mas que conhecem o único Evangelho de Jesus Cristo e seguem-no, dando o mesmo testemunho. Não se trata de reproduzir nesses grupos as práticas próprias das Igrejas às quais pertencemos. Trata-se de refletir juntos sobre os caminhos da solidariedade e tomar iniciativas conjuntas para a construção de uma cultura de paz.

Não sendo a paz propriedade privada dos cristãos, a Campanha quer unir-se a todas as pessoas de diferentes religiões ou orientações filosóficas que estejam dispostas a contribuir para a paz. Formar um "Fórum Pela Paz" em cada lugar, em cada ambiente (na escola, no bairro, no município), significa constituir um instrumento de cooperação eficiente entre cristãos e todas as entidades e pessoas comprometidas com a superação da violência. O "Fórum Pela Paz" não tem dono, como a paz não tem dono. No Fórum, todos os participantes, com sua própria identidade percebem-se interdependentes e solidários e buscam soluções não violentas aos conflitos estruturais e conjunturais, com meios não violentos. Estes dois instrumentos correspondem a uma consolidação de formas ecumênicas, inter-religiosas e inter-culturais necessárias para a convivência pacífica numa sociedade cada vez mais complexa e pluralista.

4. Primeira tarefa: "Desarmar-se"

Em meio a tanta violência que nos rodeia, a Campanha ecumênica propõe desarmar-nos voluntariamente e promover a devolução espontânea de armas de fogo registradas ou clandestinas.









Como pessoa particular, andar armado ou conservar armas significa apoiar soluções violentas dos conflitos que surgem nas relações individuais e sociais. O Brasil é, no mundo, o país onde mais se mata com arma de fogo. Cerca de metade dos assassinatos são cometidos por pessoas sem antecedentes criminais. A grande maioria dos crimes são cometidos com armas fabricadas no Brasil e de calibre permitido. As armas representam muito mais risco do que segurança para quem as porta. Desarmar-se é condição para preservar a dignidade humana. Pessoas dignas não se armam, mas se tornam solidárias também na hora de buscar saídas não violentas e negociadas para os conflitos.

O testemunho de Jesus, como sempre, é maravilhoso. Na hora do conflito extremo no Jardim das Oliveiras, "vendo o que ia acontecer, os que estavam com Jesus disseram: 'Senhor, vamos atacá-los com a espada?' E um deles feriu o servo do sumo sacerdote, cortando-lhe a orelha direita. Jesus, porém, ordenou: 'Deixai, basta!' E tocando a orelha do homem, o curou" (Lc 22,49-51).

A cura dada por Jesus, nessa hora do conflito, foi o grande sinal da solidariedade, para a qual foram educados seus seguidores.

Desarmar-se e não comercializar armas são atos de respeito à vida e exigências fundamentais da solidariedade e da paz. A Campanha aposta na iniciativa de Igrejas, Grupos Ecumênicos de Vivência Cristã, Fóruns pela Paz e de outras organizações que já atuam neste campo, para organizar, em todo o país, a devolução voluntária das armas de fogo.

No ano de 2005, a população será chamada a se manifestar positivamente em favor da paz, aprovando, por meio de referendo, a proibição da comercialização de armas de fogo e munição, em todo o território nacional, salvo para as entidades previstas na Lei. O Estatuto do desarmamento prevê o referendo para outubro de 2005. A Campanha da Fraternidade ecumênica assume o compromisso de mobilizar a população brasileira para que participe desse processo de forma democrática e mediante sufrágio universal. As Igrejas que estão atentas à questão do desarmamento podem informar, mobilizar e orientar as comunidades, oferecendo a contribuição específica de uma visão ética, espiritual e teológica à campanha nacional e internacional







para a proibição do comércio de armas.

5. Outra tarefa: participar da elaboração e controle social das políticas públicas

Não é suficiente devolver as armas para construir a paz. Desarmar-se não é simplesmente devolver as armas, mas implica um ato interior de conversão à solidariedade. Ações positivas de construção da paz devem ser empreendidas. A democracia, como a paz, é uma construção cotidiana que acontece por meio da participação ativa da população na elaboração e no controle das políticas públicas. Os pleitos eleitorais, a mobilização da população para a defesa e a promoção da justiça e do direito, são instrumentos necessários e legítimos, em que os cristãos se fazem, no mundo, companheiros de todas as demais pessoas, como construtores de uma sociedade justa e solidária.

Há, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, um espaço amplo de participação ainda não devidamente explorado e utilizado pela sociedade. A Campanha quer contribuir para a ativação e funcionamento eficiente desses instrumentos. O Art. 204 da Constituição Federal assegura a participação direta do povo na elaboração e controle social das políticas públicas, em todas as suas esferas: nacional, estadual, municipal. Existe no Brasil um grande número de Conselhos. São espaços abertos para a participação popular: Conselhos de Direitos Humanos, Conselhos de Saúde, Conselhos de Direito e Conselhos Tutelares da Criança e do Adolescente, Conselhos de Idosos, Conselhos de Comunidade. Ocupar esses espaços públicos, contribuir para seu funcionamento, controlar as políticas públicas para que sejam elaboradas conforme o direito e a justiça, são ações solidárias que contribuem eficazmente na construção de uma cultura de paz.

Educar-se para a paz é uma necessidade humana, pois constantemente enfrentamos situações conflituosas e somos chamados a transformá-las em relações justas e solidárias. A Campanha ecumênica propõe um cuidado especial para com as categorias mais débeis da sociedade humana: crianças, mulheres, portadores de necessidades especiais, enfermos e idosos. Se soubermos cuidar adequadamente dessas pessoas, saberemos cuidar da paz de toda a sociedade. A Campanha aposta







na ativação dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e no resgate e funcionamento adequado dos Conselhos Tutelares. O Estatuto do Idoso é Lei desde 1.º de outubro de 2003, mas é pouco conhecido. E, para ser aplicado, precisa naturalmente ser conhecido. Levar ao conhecimento da população o Estatuto do Idoso, contribuir para sua mobilização e organização e exigir a constituição do Conselho do Idoso, nos Estados e em todos os municípios onde ainda não existem, é uma prioridade da Campanha da Fraternidade ecumênica.

CONCLUSÃO

As tarefas de construção da paz são numerosas. Muitas organizações pediram espaço e visibilidade neste nosso empreendimento ecumênico, como as organizações que se empenham na prevenção de acidentes de trânsito e transporte; nos grupos de Igreja e nos Conselhos da Comunidade que enfrentam, com a lógica da justiça curativa e da solidariedade, a recuperação dos presidiários e sua inserção no convívio civil. A Campanha valoriza e apóia essas e outras iniciativas que estão contribuindo ativamente para construir uma cultura de solidariedade, de justiça e de paz, mesmo se não pode, por limitações de espaço, detalhar a todas elas, no texto-base.

As Campanhas servem para desencadear processos que, a longo prazo, com certeza, produzirão a paz, como fruto da justiça e da solidariedade.

Se a Campanha da Fraternidade 2005 Ecumênica conseguir consolidar, ainda mais, o pacto ecumênico dos cristãos e cristãs, em favor da justiça, da solidariedade e da paz, terá contribuído eficazmente para manter vivo o processo que nos aproxima da paz.

Questões para debate:

Desde o ano 2000, com a primeira Campanha da Fraternidade Ecumênica, as Igrejas do CONIC deram às campanhas ecumênicas a finalidade da construção de uma cultura de paz no Brasil.





- 1. Como se relacionam dignidade humana e solidariedade com a construção da cultura da paz?
- 2. O que representa a Campanha da Fraternidade Ecumênica em nosso contexto religioso?

BIBLIOGRAFIA

Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil. *Dignidade Humana e Paz, Novo Milênio Sem Exclusões*. Campanha da Fraternidade 2000 Ecumênica, Texto-base, 2.ª Edição. São Paulo: Salesianas.

Cipriani, G. "CF 2000 Ecumênica: Episódio ou nova fase da CF?". *Perspectivas Teológicas*, 33 (2001) 235-250.

CONIC e CLAI. *Diversidade e Comunhão, Um Convite ao ecumenismo*. São Paulo: Paulinas e Sinodal, 3.ª Edição, 2000.

Igreja Metodista 3.ª Região Eclesiástica. Assessoria Ecumênica. *Conversando sobre Ecumenismo*. São Paulo: Assahi Gráfica e Editora, 2003.

Wolff, Elias. *Caminhos do ecumenismo no Brasil, História – Teologia – Pastoral.* São Paulo: Paulus, 2002.

Sede Nacional do CONIC

Secretaria Executiva

SCS Quadra 01 Bloco E Edifício Ceará Sala 713

CEP: 70303-900 - Brasília - DF

Fone: (61) 321-4034 www.conic.org.br

conic.brasil@terra.com.br

DIRETORIA

Presidente

Bispo Adriel de Souza Maia – IM

1.º Vice-Presidente

Pr. Dr. Rolf Schünemann – IECLB

2.º Vice-Presidente

Dom Antonio Celso de Queiroz - ICAR









Educar para a justiça, a solidariedade e a paz

3.º Vice-Presidente

Dom Celso Franco de Oliveira – IEAB

Secretária

Presbítera Elinete Paes Miller – IPU

Tesoureiro

Pr. Carlos Augusto Möller – IECLB

Secretário Executivo

Pr. Ervino Schmidt

Secretário para Programas

Pe. Gabriele Cipriani

PRESIDENTES DAS IGREJAS MEMBROS

Igreja Católica Apostólica Romana – ICAR Dom Geraldo Magella Agnelo

SE/Sul Qd. 801 Conj. B Caixa Postal 02067

CEP: 70259-970 – Brasília – DF Fone: (61) 313-8300 Fax: 313-8303

cnbb@cnbb.org.br

Igreja Católica Ortodoxa Siriana do Brasil – ICOSB

Presidente: Dom Leolino Gomes Neto QSB 4/5 Lote B Setor Sul AE Templos CEP: 72015-540 – Brasília – DF

Fone: (61) 352-7708 ortodoxadf@aol.com.br

Igreja Episcopal Anglicana do Brasil – IEAB Bispo Primaz Dom Orlando Santos de Oliveira Av. Eng.º Ludolfo Boehl, 278 – Teresópolis

CEP: 91720-130 – Porto Alegre – RS Fone: (51) 3318-6199 / 3318-6031

osoliveira@ieab.org.br

Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB Pastor Presidente Walter Altmann

138







Rua Senhor dos Passos, 202 - Caixa Postal 2876

CEP: 90020-180 - Porto Alegre - RS

Fone: (51) 3221-3433 secretariageral@ieclb.org.br

Igreja Metodista – IM

Presidente do Colégio Episcopal: Bispo João Alves de Oliveira

Rua Oswaldo Cruz, 182

CEP: 16200-000 - Birigüi - SP

Fone: (18) 642-1198 sede5re@ssnet.com.br

Igreja Presbiteriana Unida – IPU

Moderador Rev. Gerson Antonio Urban

Av. Chrisanto Henrique Duarte Filho, 26 – Jardim Morumbi

CEP: 12945-330 - Atibaia - SP

Fone: (31) 3291-7513

Igreja Cristã Reformada – ICR

Sr. Antonio Bonzoi

Rua Domingos Rodrigues, 306 – Lapa CEP: 05075-000 - São Paulo - SP Fone: (11) 2607514 / 3625-0561

IGREJA OBSERVADORA:

Igreja Presbiteriana Independente – IPI

Rev. Assir Pereira

Rua Amaral Gurgel, 452 – Sobreloja CEP: 01221-000 - São Paulo - SP Fone/Fax: (11) 258-1422 / 259-0009

Representações Regionais

1- Conselho Amazônico de Igrejas Cristãs – CAIC

COORD: Pr.ª Cibele Kuss

End.: Av. Visconde de Inhaúma, 1557

CEP: 66087-640 - Belém - PA Fone: (91) 276-3196 / 276-5922 e-mail: cibele@nautilus.com.br







Educar para a justiça, a solidariedade e a paz

2- Movimento Ecumênico de Curitiba

Coord.: Rev. Jerson Darif Palhado

End.: Rua Jorge Cuquel, 15 – B Seminário

CEP: 80.440-100 - Curitiba - PR

Fone: (41) 342-0367 / 3018-5667 / 9995-5885

e-mail: jdarif@uol.com.br

3- Associação Fraterna de Igrejas Cristãs – AFIC

Coord.: Margarida Maria Mendonça

End.: Rua Marques Amorim, 599 – Ilha do Leite

CEP: 50070-330 - Recife - PE

Fone: (81) 3427-3006 e-mail: naida@uol.com.br

4- CONIC Rio Grande do Sul

Coord.: Pe. José Carlos Stoffel End.: Rua do Rosário, 401

CEP: 97430-010 - Santa Maria - RS

Fone: (55) 221-4004

e-mail: pstoffel@sercontel.com.br

5- Movimento Ecumênico de Igrejas Cristãs – MOFIC

Coord.: Pe. José Bizon

End.: Rua Afonso de Freitas, 704 - Paraíso

CEP: 04006-052 - São Paulo - SP

Fone: (11) 3884-1544 - Fax: (11) 3885-5191 e-mail: padrebizon@casadareconciliacao.com.br

6- CONIC/Cuiabá

Coord.: Pr. Ivo Schoenherr

Caixa Postal, 551

CEP: 78005-970 – Cuiabá – MT Fone: (65) 322-5481 / 322-6154 e-mail: ivoschoenherr@terra.com.br

7- CONIC/ Rio Grande do Norte

Coord.: Jorge Aquino

End.: Rua Dr. José Neves, 561 – Quintas

CEP: 59052-050 - Natal - RN

Fone: (84) 653-3095

Email: rev.aquino@ig.com.br

140







8- Conselho Ecumênico Baiano de Igrejas Cristãs - CEBIC

Coord.: Pr. Armindo Klumb

End.: Av. Professor Aristides Novis, 07 – Federação

CEP: 40210-630 - Salvador - BA

Fone: (71) 247-3440

e-mail: manskeklumb@uol.com.br

9- CONIC – Espírito Santo Coord.: Pr. Norberto Berger

End.: Rua Engenheiro Fábio Ruschi, 161 – Bento Ferreira

CEP: 29050-670 - Vitória - ES

FONE: (27) 3325-4188

e-mail: norberge@terra.com.br

10- CONIC – Minas Gerais Coord.: Frei Geraldo Buul End.: Rua Espinosa, 676

CEP: 30710-320 - Belo Horizonte - MG

Fone: (31) 3412-9788

e-mail: gvanbull@cfo.com.br

11- CONIC – Rio de Janeiro Coord.: Dom Filippo Santoro

End.: Rua Benjamim Constant, 23 – Glória CEP: 20241-150 - Rio de Janeiro – RJ

Fone: (21) 2292-3132 - Fax: (21) 2221-8093

e-mail: arquid@pontocom.com.br

12- Conselho de Igrejas para Estudo e Reflexão – CIER

Coord.: Dom Oneres Marchiori

End.: Rua Dep. Edu Vieira, 1524 – Pantanal CEP: 88040-901 – Florianópolis – SC

Fone: (48) 222-0836

e-mail: domoneres@twc.com.br

13- CONIC/João Pessoa

Contato: Ma Laura de Albuquerque

End.: Rua Praia de Guarapari, 164 – Água Fria

CEP: 58073-550 - João Pessoa - PB

Fone: (83) 9303-9097 / 2323-3019 (Irmã)







•





CRITÉRIOS E MÉTODO DA LEITURA POPULAR DA BÍBLIA

Frei Carlos Mesters* Francisco Orofino**

I. DEZ CARACTERÍSTICAS DA LEITURA POPULAR

- 1. **A** Bíblia é reconhecida e acolhida pelo povo como *Palavra de Deus*. Esta fé já existia antes da chegada do que se convencionou chamar *leitura popular*. É nesta raiz antiga que se enxerta todo o nosso trabalho com a Bíblia junto do povo. Sem esta fé, todo o método teria de ser diferente. "Não és tu que sustentas a raiz, mas a raiz sustenta a ti" (Rm 11,18).
- 2. Ao ler a Bíblia, o povo das Comunidades traz consigo a sua própria história e tem nos olhos os problemas que vêm da realidade dura da sua vida. A Bíblia aparece como um espelho, "símbolo" (Hb 9,9; 11,19), daquilo que ele mesmo vive. Estabelece-se uma ligação profunda entre Bíblia e vida que, às vezes, pode dar a impressão de um *concordismo* superficial. Na realidade, é uma leitura de fé muito semelhante à que faziam as primeiras comunidades (cf. At 1,16-20; 2,29-35; 4,24-31) e os Santos Padres.
- 3. A partir desta ligação entre Bíblia e vida, os pobres fazem a descoberta, *a maior de todas*: "Se Deus esteve com aquele povo no





^{*} Carlos Mesters nasceu na Holanda em 1931. Veio para o Brasil em 1949. Entrou na Ordem Carmelitana em 1952. Estudou Bíblia em Roma e Jerusalém. Voltou para o Brasil em 1963. Deu aula no seminário até 1971. De lá para cá tem ajudado o povo na leitura da Bíblia.

^{**} Francisco Rodrigues Orofino nasceu em 1955. Estudou filosofia e teologia no Instituto Sagrado Coração de Jesus dos franciscanos em Petrópolis. Especializou-se em Bíblia e faz, junto com Carlos Mesters, parte do CEBI (Centro de Estudos Bíblicos), entidade ecumênica criada em 1977 para aprofundar, articular e intensificar a leitura da Bíblia que o povo já fazia nas comunidades. É professor de Bíblia no Seminário Diocesano Paulo VI de Nova Iguaçu e membro do ISER-Assessoria.



passado, então Ele está também conosco nesta luta que fazemos para nos libertar. Ele escuta também o nosso clamor!" (cf. Ex 2,24; 3,7). Nasce assim, imperceptivelmente, uma nova experiência de Deus e da vida que se torna o critério mais determinante da leitura popular e que menos aparece nas suas explicitações e interpretações. Pois o olhar não enxerga a si mesmo.

- 4. Antes deste contato mais vivido com a Palavra de Deus, a Bíblia ficava longe. Era o livro dos "padres", do clero. Mas agora ela chegou perto! O que era misterioso e inacessível começou a fazer parte da vida quotidiana dos pobres. E junto com a sua Palavra, o próprio Deus chegou perto: "Vocês que antes estavam longe foram trazidos para perto!" (Ef 2,13). Difícil para um de nós avaliar a experiência de novidade e de gratuidade que isto representa para os pobres.
- 5. Assim, aos poucos, foi surgindo uma nova maneira de se olhar a Bíblia e a sua interpretação. Ela já não é vista como um livro estranho que pertence ao clero, mas sim como o *nosso* livro, "escrito para nós que tocamos o fim dos tempos" (1Cor 10,11). Às vezes, ela chega a ser o primeiro instrumento de uma análise mais crítica da realidade. Por exemplo, a respeito de uma empresa opressora do povo, o pessoal da comunidade dizia: "É o Golias que temos de enfrentar!"
- 6. Pouco a pouco, cresce a descoberta de que a Palavra de Deus não está só na Bíblia, mas também na vida, e de que o objetivo principal da leitura da Bíblia não é interpretar a Bíblia, mas sim interpretar a vida com a ajuda da Bíblia. A Bíblia ajuda a descobrir que a Palavra de Deus, antes de ser lida na Bíblia, já existia na vida. As comunidades descobrem que a sua caminhada é *bíblica*. "Na verdade, o Senhor está neste lugar, e eu não o sabia" (Gn 28,16)!
- 7. A Bíblia entra na vida do povo não pela porta da imposição autoritária, mas sim pela porta da experiência pessoal e comunitária. Ela se faz presente não como um livro que impõe uma doutrina de cima para baixo, mas como uma Boa-Nova que revela a presença libertadora de Deus na vida e na luta do povo. Os que participam dos grupos bíblicos, encarregam-se eles mesmos de divulgar esta *Boa Notícia* e atraem outras pessoas para participar. "Vinde ver um homem que me contou toda a minha vida!" (Jo 4,29).





- 8. Para que se produza esta ligação profunda entre Bíblia e vida, é importante: a) Ter nos olhos as perguntas reais que vêm da realidade, e não perguntas artificiais que nada têm a ver com a vida do povo. Aqui aparece como é importante o intérprete ter convivência e experiência pastoral inserida no meio do povo. b) Descobrir que se pisa o mesmo chão, ontem e hoje. Aqui aparece a importância do uso da ciência e do bom senso, tanto na análise crítica da realidade de hoje como no estudo do texto e do seu contexto social. c) Ter uma visão global da Bíblia que envolva os próprios leitores e leitoras, e que esteja ligada com a situação concreta das suas vidas hoje.
- 9. A interpretação que o povo faz da Bíblia é uma atividade envolvente que compreende não só a contribuição intelectual do exegeta, mas também todo o processo de participação da Comunidade: trabalho e estudo de grupo, leitura pessoal e comunitária, teatro, celebrações, orações, recreios, "enfim, tudo o que é verdadeiro, nobre, justo, puro, amável, honroso, virtuoso ou que de qualquer maneira merece louvor" (Fl 4,8). Aqui aparecem a riqueza da criatividade popular e a amplidão das intuições que vão nascendo.
- 10. Para uma boa interpretação, é muito importante o ambiente de fé e de fraternidade, por meio de cantos, orações e celebrações. Sem este contexto do Espírito, não se chega a descobrir o sentido que o texto tem para nós hoje. Pois o sentido da Bíblia não é só uma idéia ou uma mensagem que se capta com a razão e se objetiva por meio de raciocínios; é também um sentir, um conforto que é sentido com o coração, "para que, pela perseverança e pela consolação que nos proporcionam as Escrituras, tenhamos esperança" (Rm 15,4).

Convém não esquecer que tudo isto de que estamos falando, refere-se apenas às Comunidades Eclesiais de Base, que são uma pequena minoria. A grande maioria tem outro jeito de olhar a Bíblia, menos libertador e mais fundamentalista.







II. A DINÂMICA INTERNA DO PROCESSO DA INTERPRETAÇÃO

1. TRÊS FATORES

Muitos fatores contribuíram para que se chegasse a este tipo de leitura da Bíblia aqui na América Latina. O mais importante de todos, que nunca foi pego em flagrante, embora atue em todos os outros fatores, é a ação do Espírito Santo. Ele atua nesta realidade e a conduz. Ouvir o que o Espírito diz às Igrejas! Destacamos três deles que não podem ser ignorados para se entender a atual conjuntura.

1. O Trabalho da JOC: uma nova maneira de ver a revelação

O método Ver, Julgar, Agir trouxe, aos poucos, uma nova maneira de se considerar e experimentar a ação reveladora de Deus dentro da história. Antes de se procurar saber o que Deus fala, procura-se *ver* a situação do povo, os seus problemas. Em seguida, com a ajuda de textos bíblicos, procura-se *julgar* esta situação. Isto faz com que, aos poucos, a fala de Deus não venha da Bíblia, mas venha dos fatos iluminados pela Bíblia. E são eles que levam a *agir* de maneira nova. É o método de Ver-Julgar-Agir.

2. O Concílio Vaticano II e o Documento Dei Verbum

O Documento *Dei Verbum* consagrou para a Igreja toda esta nova maneira de ver a ação reveladora de Deus. Deus fala hoje por meio dos fatos e das pessoas. Nós conseguimos descobrir sua fala com a ajuda da Palavra escrita de Deus que nos traz como norma ou cânon a história vivida do povo de Israel.

3. O golpe militar e a crise do vanguardismo

A situação do povo era de abandono. Em 1964, o golpe militar mostrou que o trabalho de conscientização era imperfeito. O vanguardismo levou um choque. Percebeu-se a necessidade de um trabalho muito mais capilar e paciente junto do povo, respeitando mais a sua cultura e a sua caminhada. A Igreja era o único lugar onde se podia ainda trabalhar com liberdade sem ser vítima da repressão







política. A partir de 1968, começou um trabalho de base e surgiram em todo canto as comunidades. O povo começou a ler a Bíblia.

Assim, a partir dos anos 60, diante da necessidade de um trabalho mais respeitoso no meio dos pobres, surgiram as Comunidades Eclesiais de Base e, nas comunidades, em todo canto, foram surgindo os *Círculos Bíblicos*, grupos de reflexão, grupos do Evangelho, celebrações da Palavra.

Os Círculos Bíblicos inspiram-se no método *Ver-Julgar-Agir*, usado pelos grupos da *Ação Católica*. Este método tinha trazido uma nova maneira de se considerar a ação reveladora de Deus. Antes de procurar saber o que Deus falou no passado, ele procura *Ver* a situação do povo hoje, os seus problemas. Em seguida, com a ajuda de textos da Bíblia, procura *Julgar* esta situação. Isto faz com que, aos poucos, a fala de Deus já não venha só da Bíblia, mas também dos próprios fatos iluminados pela Bíblia. E são eles, os fatos, que assim se tornam os transmissores da Palavra de Deus e que levam a *Agir* de maneira nova.

Os Círculos Bíblicos tiveram uma expansão muito rápida, sinal de que estavam respondendo a uma exigência real. Ninguém sabe quantos são atualmente. Só mesmo o Espírito Santo. Eles foram e continuam sendo a raiz de um novo modo de ser igreja. O seu método imita de perto os passos sugeridos por Lucas no episódio de Emaús, no qual o próprio Jesus interpreta a Escritura para os discípulos: (1) Jesus parte da realidade, pois quer saber de que estão falando (Lc 24,13-24). (2) Usa a Bíblia para iluminar o problema dos amigos (Lc 24,25-27) e (3) convida-os a celebrar e partilhar o pão (Lc 24,28-32). (4) Quando, ao experimentarem a presença viva de Jesus, os olhos dos discípulos se abrem, eles mesmos ressuscitam, voltam para Jerusalém e partilham com os outros a sua experiência de ressurreição, como até hoje acontece nos encontros comunitários.

2. TRÊS ETAPAS

Ao decorrer deste processo histórico dos últimos quarenta anos, foram aparecendo três objetivos na atitude do povo em relação à Bíblia: vontade de conhecer a Bíblia; desejo de reunir e celebrar a Palavra; decisão de servir ao povo e transformar a situação. Estes três





objetivos estão presentes e, às vezes, conflitantes, na leitura popular.

1. Conhecer a Bíblia

As novas descobertas da exegese abriram uma nova janela sobre o texto bíblico e o contexto da sua origem. Na Igreja Católica, o documento conciliar *Dei Verbum* e as Assembléias Episcopais de Medellín e Puebla fizeram crescer o interesse pela Bíblia. A vontade de conhecer a Bíblia estimulou muita gente a uma leitura mais freqüente.

Por intermédio de vários canais, a Bíblia foi chegando mais perto do povo. Entre muitos outros, destacamos: (1) *A renovação litúrgica* que divulgou o uso da Bíblia na linguagem popular. (2) O trabalho pioneiro de frei João José Pedreira de Castro, OFM, que nos anos 50 traduziu a Bíblia de Maredsous, hoje com mais de 150 edições sucessivas. (3) O trabalho da antiga LEB, Liga dos Estudos Bíblicos, cujos membros fizeram uma tradução diretamente dos textos originais e incentivaram, em todo canto, cursos e semanas bíblicas. (4) Iniciativas como o *Mês da Bíblia* (mais de 25 anos consecutivos) e o *Movimento da Boa-Nova (MOBON)* (inicialmente apologético, mas hoje um movimento de evangelização libertadora com milhares de grupos). (5) O vigor missionário das igrejas evangélicas contribuiu para criar nos católicos um interesse maior pela Bíblia.

2. Reunir e celebrar em Comunidade

Na medida em que a Palavra começava a ser conhecida, ela produzia os seus frutos. O primeiro fruto foi aglutinar as pessoas e criar comunidade. Semanas bíblicas, cursos, Círculos Bíblicos, encontros, mês da Bíblia: tudo isto produziu um fervilhar comunitário que aglutinava as pessoas em torno da Palavra de Deus. Assim, surgem as Comunidades Eclesiais de Base e os Encontros Intereclesiais das Comunidades, que foram acontecendo periodicamente e que, no ano 2000, celebraram o décimo Intereclesial em Porto Seguro, Bahia e que, em 2005 (19 a 23 de julho), estarão se congregando para o XI Intereclesial, em Minas Gerais, na Diocese de Itabira.





3. Servir ao povo e transformar a situação

Sobretudo a partir de 1968, foi dado um passo a mais. O conhecimento da Bíblia e a preocupação comunitária encontraram o seu objetivo no serviço ao povo. Não tendo dinheiro nem tempo para ler os livros *sobre* a Bíblia, os pobres nas suas comunidades, lendo a Bíblia a partir do único critério de que dispunham, a saber, a sua vida de fé e a sua situação de povo oprimido, iam descobrindo o óbvio que não conheciam: uma história de opressão igual à que eles mesmos estavam sofrendo, uma história de luta pelos mesmos valores que eles perseguem até hoje: terra, justiça, partilha, fraternidade, vida de gente. É o período em que se acentua a dimensão política da fé. É neste mesmo período dos anos 70 que surge o CEBI, o Centro Ecumênico de Estudos Bíblicos para a Pastoral Popular, que procura divulgar e legitimar esta leitura popular da Bíblia.

Por abrirem o seu espaço para este trabalho de conscientização em favor dos valores evangélicos da justiça, da liberdade e da fraternidade, as igrejas sofreram e foram vítimas da repressão política. Aqui devem ser lembrados os mártires, essa "nuvem de testemunhas ao nosso redor" (Hb 12,1). Como a carta aos Hebreus (Hb 11,1-40), a *Agenda Latino-Americana*, cada ano de novo, faz a memória dos milhares de mártires latino-americanos, homens e mulheres, católicos e evangélicos, leigos e religiosos, conhecidos e anônimos. Muitos deles, *motivados e sustentados pela leitura orante da Palavra de Deus*, deram a sua vida pela causa da liberdade, da justiça e da fraternidade.

3. A DINÂMICA INTERNA

Estas três etapas são como que três aspectos ou três objetivos de uma mesma atitude interpretativa em relação à Bíblia. Entre eles existe uma dinâmica interna que marca o processo da interpretação popular: conhecer a Bíblia leva a conviver em comunidade; conviver em comunidade leva a servir ao povo; servir ao povo, por sua vez, leva a desejar um conhecimento mais aprofundado do contexto de origem da Bíblia, e assim por diante. É uma dinâmica que não termina nunca. Estes três aspectos: um nasce do outro, supõe o outro e leva a ele.







Não importa tanto a partir de qual dos três aspectos inicia-se o processo da interpretação. Isto depende da situação, da história, da cultura e dos interesses da comunidade ou do grupo. O que importa é perceber que um aspecto fica incompleto sem os outros dois.

Geralmente, em todas as comunidades, há pessoas que se identificam com um destes três aspectos: 1) pessoas que querem *conhecer* a Bíblia e que se interessam mais pelo estudo; 2) pessoas que insistem mais na *comunidade* e nas suas funções internas; 3) pessoas mais preocupadas em *servir ao povo* e em dar a sua contribuição na política e nos movimentos populares.

Tudo isso produz tensões entre os vários grupos e interesses. Estas tensões são saudáveis e fecundas. Por exemplo, em alguns lugares, a prática política mais intensa dos últimos anos está pedindo, agora, um *conhecimento* mais aprofundado do texto bíblico e uma *vivência comunitária* mais intensa da espiritualidade da libertação. Em outros lugares, a vivência comunitária chegou ao seu limite e está pedindo uma ação mais engajada nos movimentos populares. Com outras palavras, as tensões ajudam a criar um equilíbrio que favorece a interpretação da Bíblia, e impedem que ela se torne unilateral.

Às vezes, porém, estas tensões são negativas e levam cada um dos três aspectos a se fechar sobre si mesmo e a excluir os outros dois. O itinerário da interpretação popular, muitas vezes, é tenso e conflituoso, com risco de fechamento e de retrocesso.

4. PERIGOS DE FECHAMENTO

Quando a comunidade alcança o objetivo de um destes três aspectos (conhecer, conviver ou servir), alguns membros, por fidelidade à palavra, querem avançar e dar um passo adiante, e outros, em nome desta mesma fidelidade, recusam a abertura. É o momento da crise e é também da graça. Nem sempre vence o grupo que quer avançar.

1. Todos os movimentos pastorais usam a Bíblia e nela se apóiam. Em nome da Bíblia, os fundamentalistas recusam a interpretação e a abertura para a realidade. Em alguns lugares, os grupos bíblicos que se fecharam em torno de si mesmos e em torno da letra da Bíblia, tornaram-se os grupos mais conservadores da paróquia. O próprio







exegeta pode correr o perigo de fechar-se dentro do estudo liberal e até progressista do texto bíblico.

- 2. Muitos movimentos fecham-se no comunitário, no místico, no carismático, e recusam a abertura para o político. Eles se abrem (e muito) para o serviço aos pobres mas não numa linha de transformação e de libertação.
- 3. Existe o fechamento do lado oposto, embora com menor freqüência. A comunidade alcança um grau de serviço mais comprometido e de consciência política mais clara; percebe como o comunitário, o pessoal e o devocional podem ser manipulados com relativa facilidade pela ideologia dominante, e conclui que estas coisas não contribuem tanto para a transformação. Por isso, ela corre o perigo de fechar-se no social, no político, no serviço ao povo.

Embora compreensíveis, fechamentos assim são trágicos, pois nenhum dos três alcança o sentido sozinho. Para superar este perigo, é importante manter um ambiente de diálogo, pois onde a palavra humana circula com liberdade e sem censura, a palavra de Deus gera liberdade.

III. NOVIDADE E ALCANCE DA INTERPRETAÇÃO POPULAR

Dentro da interpretação que os pobres fazem da Bíblia existe uma novidade de grande alcance para a vida das Igrejas. Novidade antiga que vem de longe e que retoma alguns valores básicos da Tradição comum! Seguem aqui sete pontos que procuram sinalizar o itinerário:

- 1. O *objetivo* da interpretação já não é buscar informações sobre o passado, mas sim clarear o presente com a luz da presença do Deus conosco, Deus Libertador; é interpretar a vida com a ajuda da Bíblia. Redescobre-se na prática a nova visão da Revelação, descrita e definida pela DEI VERBUM.
- 2. O sujeito da interpretação já não é o exegeta. Interpretar é uma atividade comunitária em que todos participam, incluindo o exegeta que nela exerce um papel especial. Por isso, é importante ter nos olhos não só a fé da comunidade, mas também fazer parte efetiva de uma







comunidade viva e buscar o *sentido comum* aceito por esta comunidade. Esta pertença efetiva exerce uma influência crítica sobre a função da exegese científica que, assim, coloca-se mais a serviço.

- 3. O *lugar social* de onde se faz a interpretação é a partir dos pobres, dos excluídos e dos marginalizados. Isto modifica o olhar. Muitas vezes, por falta de uma consciência social mais crítica, o intérprete é vítima de preconceitos ideológicos e, sem se dar conta, usa a Bíblia para legitimar o sistema de opressão que desumaniza.
- 4. A leitura que relaciona a Bíblia com a vida é ecumênica e libertadora. Leitura ecumênica não quer dizer que católicos e protestantes discutem as suas divergências para chegar a uma conclusão comum. Isso pode ser uma conseqüência. O mais ecumênico que temos é a vida que Deus nos deu. Aqui na América Latina, a vida de grande parte da população corre perigo, pois já não é vida. Leitura ecumênica é interpretar a Bíblia em defesa da vida e não em defesa das nossas instituições e confissões. Ora, na atual situação em que vive o povo da América Latina, uma leitura em defesa da vida, necessariamente deve ser libertadora. Por isso mesmo, ela é conflitiva. Tornou-se sinal de contradição.
- 5. Aqui aparece a diferença com a exegese européia. O problema maior entre nós não é a fé que corre perigo por causa da secularização. Mas é *a vida que corre o sério perigo* de ser eliminada e desumanizada. E o que é pior, a própria Bíblia corre perigo de ser usada para legitimar esta situação em nome de Deus. Como no tempo dos reis de Judá e de Israel, usa-se a Tradição para legitimar os ídolos. A interpretação popular descobre, revela e denuncia esta manipulação.
- 6. O método e a dinâmica, usados pelos pobres nas suas reuniões, são muito simples. Eles não costumam usar uma linguagem discursiva, feita de argumentos e raciocínios. Preferem contar fatos e usar comparações. É uma linguagem que funciona por associação de idéias e cuja preocupação primeira não é fazer saber, mas sim fazer descobrir.
- 7. Aparecem com maior clareza *a função e os limites da Bíblia*. Os limites são estes: a Bíblia não é fim em si mesma, mas está a serviço da interpretação da vida; sozinha ela não funciona e não consegue abrir os olhos, pois o que abre os olhos é a partilha do







pão, o gesto comunitário. A Bíblia deve ser interpretada dentro de um processo mais amplo, que leva em conta a comunidade e a realidade. A Bíblia é como o coração: fora do corpo da comunidade e da vida do povo morre e faz morrer!

IV. DESAFIOS QUE REVELAM O NOVO OUE ESTÁ CHEGANDO

1. A Leitura de gênero

A leitura feminista questiona e relativiza a leitura masculinizada de séculos. Ela não pode ser descartada como um fenômeno passageiro nem como uma das muitas curiosidades exegéticas sem maiores conseqüências. Ela é uma das características mais importantes que vem surgindo de dentro da Leitura Popular da Bíblia. O seu alcance é muito maior do que poderia parecer à primeira vista. No Brasil ela adquire uma importância maior ainda por causa da esmagadora maioria de mulheres que participam ativamente nos grupos bíblicos e sustentam a luta do povo em muitos lugares.

2. O Fundamentalismo que avança

No encontro de duas semanas, organizado pelo CESEP em Goiânia, em janeiro de 1991, havia mais de 600 participantes, vindos das CEBs de quase todos os estados do Brasil. Muitos jovens! Nos três dias dedicados ao estudo da Bíblia, a linha da interpretação era claramente libertadora. Nas conversas com os participantes, porém, aparecia, várias vezes, uma atitude interpretativa diferente, em que se misturava fundamentalismo com teologia da libertação. Sobretudo nos jovens! Como explicar este fenômeno? Vem de onde? Do contato com a linha conservadora, com a linha carismática, com os *crentes*? Será que também não vem das deficiências da atitude libertadora em relação à Bíblia? Será que não vem de algo mais profundo ainda que está mudando no subconsciente da humanidade? Pois o perigo do fundamentalismo não existe só nas igrejas cristãs, mas também nas







outras religiões: judaica, muçulmana, budista... Existem até formas de um fundamentalismo secularizado.

3. A busca de Espiritualidade e o nosso método de interpretação

Em todo canto se ouve e se sente o desejo de maior profundidade, de mística, de espiritualidade. A Bíblia, de fato, pode ser uma resposta a este desejo, pois a Palavra de Deus tem duas dimensões fundamentais. De um lado, ela traz uma LUZ. Neste sentido, ela pode contribuir para clarear as idéias, desmascarar as falsas ideologias e comunicar uma consciência mais crítica. De outro lado, ela traz uma FORÇA. Neste sentido, ela pode animar as pessoas, comunicar coragem, trazer alegria, pois ela é força criadora que produz o novo, gera o povo, cria os fatos, faz amar. Infelizmente, na prática pastoral, estes dois aspectos da Palavra estão separados. De um lado, os movimentos carismáticos; de outro lado, os movimentos de libertação. Os carismáticos têm muita oração, mas muitas vezes carecem de visão crítica e tendem para uma interpretação fundamentalista, moralizante e individualista da Bíblia. Por isso, a sua oração, muitas vezes, carece de fundamento real no texto e na realidade. Os movimentos de libertação, por sua vez, têm muita consciência crítica, mas, às vezes, carecem de perseverança e de fé, quando se trata de enfrentar situações humanas que, dentro da análise científica da realidade, em nada contribuem para a transformação da sociedade. Às vezes, eles têm certa dificuldade para enxergar a utilidade de longas horas gastas em oração sem resultado imediato.

4. A cultura dos nossos povos e o Antigo Testamento

No mito do Tucuman, que explica aos índios da região amazônica a origem do mal no mundo, o culpado não é a mulher, mas sim o homem. Alguém perguntou: "Por que não usamos os nossos mitos em vez dos mitos do povo hebreu?" Não houve resposta. A mesma pergunta foi feita num curso bíblico na Bolívia em maio de 1991. Os participantes, quase todos aymaras, perguntavam: "Por que usar só a Bíblia? As nossas histórias não são mais bonitas, menos machistas







e mais conhecidas?" As religiões da Ásia, mais antigas que a nossa, levantam estas mesmas perguntas, há vários anos. Qual o valor da nossa história e da nossa cultura? Será que elas não poderiam valer como o nosso Antigo Testamento, onde estão escondidas as promessas que Deus fez aos nossos antepassados e onde existe a nossa lei como "nosso pedagogo para Jesus Cristo" (Gl 3,24)? O Evangelho não veio condenar o Antigo Testamento, mas sim completá-lo e explicitar todo o seu significado (Mt 5,17). O Antigo Testamento do povo de Israel é o cânon ou a norma inspirada que nos ajuda a perceber e a revelar esta dimensão mais profunda da nossa cultura e história, do nosso Antigo Testamento.

5. Necessidade da criação de centros de estudos bíblicos na América Latina

A caminhada das Comunidades avança e se aprofunda. Aos poucos, do coração desta prática popular está surgindo uma nova atitude interpretativa que não é nova, mas muito antiga. Ela tem necessidade de ser legitimada tanto a partir da Tradição das Igrejas como a partir da pesquisa exegética. A leitura que se faz a partir dos pobres e a partir da causa dos pobres tem suas exigências próprias. Na medida em que se avança, cresce o desejo de maior aprofundamento científico. Há muitos assessores bíblicos que gostariam de ter um conhecimento das línguas bíblicas; gostariam de conhecer melhor o contexto econômico, político, social e ideológico em que nasceu a Bíblia; gostariam de levar para dentro da Bíblia as perguntas que hoje angustiam o povo na vivência da sua fé. Além disso, fala-se muito em escassez do clero. Escassez maior e mais urgente é a de assessores e assessoras bíblicos capazes de responder à demanda crescente de formação bíblica e de fazer frente ao problema novo que está se criando por causa do crescimento imenso do fundamentalismo (muito mais perigoso do que qualquer outro ismo). Além disso, a prática da leitura bíblica, feita nas Comunidades Eclesiais de Base da América Latina, já adquiriu certa repercussão na Igreja universal, pois está provocando discussões, reações e adesões em muitos lugares. Isso se viu claramente no Encontro Mundial da FEBIC, realizado em Bogotá em julho de 1990,







Educar para a justiça, a solidariedade e a paz

e no Encontro Mundial da Igreja Luterana, realizado em Curitiba em janeiro de 1990. Há muitos outros sinais do interesse que existe nos outros continentes pela leitura que se faz da Bíblia aqui na América Latina. Por tudo isso, é importante que se comece a pensar seriamente na criação de um centro de pesquisa e de formação bíblica que se oriente a partir dos problemas reais que sentimos por aqui em nossas comunidades.



