

Pedagogia Social Crítica e Teologias da Libertação: caminhos que se encontram na práxis latino-americana

MARIA CECILIA GARCEZ LEME¹

RESUMO

Nesta reflexão busco visibilizar alguns pontos de convergência entre a pedagogia social crítica e as teologias da libertação na América Latina, ressaltando a contribuição epistemológica e metodológica de Paulo Freire. A partir da década de 1960 acentua-se e se evidencia no continente latino-americano um processo de institucionalização da violência liberal conservadora, o que provocou profundas e rápidas transformações, principalmente de caráter social, político e cultural. Esse contexto gerou o surgimento de práticas pedagógicas sociais críticas como metodologias alternativas às práticas tradicionais de educação. Os fundamentos epistemológicos clássicos da pedagogia, as grandes linhas educativas, as diferentes perspectivas e formas de perceber a realidade do processo de ensino-aprendizagem existente já não davam conta de explicar a prática educativa latino-americana e, muito menos, ofereciam subsídios para sua transformação e adequação às novas realidades e necessidades contextuais. Dentre outras áreas do conhecimento, também a teologia foi fortemente influenciada por essas transformações e, ao mesmo tempo, influenciou e provocou mudanças contextuais significativas. É importante ressaltar que o conceito de *educação libertadora*, amplamente estudado e desenvolvido por Paulo Freire, interferiu de forma determinante nas reflexões teológicas e práticas cristãs no continente, tanto nas instituições eclesiais - pastorais, comunidades de base, congregações religiosas -, como também nos movimentos sociais que lutavam por transformações estruturais mais amplas e que, ainda que não estivessem diretamente vinculados a grupos eclesiais específicos, desenvolviam uma mística própria que inspirava sua atuação e luta. Enfatizar a relação entre a pedagogia social crítica e as teologias da libertação supõe revisar seus pressupostos teóricos e seus fundamentos históricos, assim como suas práticas e opções metodológicas para ver de que maneira essas disciplinas se encontram e interferem nos cenários sócio-culturais latino-americanos.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social Crítica, Teologias da Libertação, Pedagogia da Libertação, Paulo Freire.

ABSTRACT

In this paper I try to visualize some points of convergence between critical social pedagogy and liberation theologies in Latin America, emphasizing the epistemological and methodological contributions of Paulo Freire. From the 1960s becomes stronger and is evident in Latin America a process of institutionalization of violence liberal conservative, leading to profound and rapid changes, especially in social, political and cultural. This context led to the emergence of social criticism as a pedagogical methodologies alternatives to traditional educational practices. The epistemological foundations of classical pedagogy, the broad educational perspectives and different ways of perceiving the reality of the teaching-learning process did not account already exists to explain the educational practice in Latin America and much less offered subsidies for its transformation and adaptation to new realities and contextual needs. Among other areas of knowledge, theology was also strongly influenced by these changes and at the same time, influenced and caused significant contextual changes. Importantly, the concept of liberating education, widely studied and developed by Paulo Freire, interfere in a decisive way in theological reflection and Christian practice in the continent, both in ecclesiastical institutions - pastoral, grassroots communities, religious congregations - as well as movements who fought for social structural change and broader, though not directly linked to specific church groups, developed a mystique that inspired his own work and struggle. Emphasize the relationship between pedagogy and critical social liberation theologies supposed to review the assumptions and their historical background, as well as their practical and methodological options to see how those disciplines meet and interfere in the socio-cultural Latin American.

KEYWORDS: Critical Social Pedagogy, theologies of liberation, Liberation Pedagogy, Paulo Freire.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e em Teologia pela Universidade Nacional de Costa Rica. Professora da Escola Eclética de Ciências da Religião da Universidade Nacional de Costa Rica. Coordena o Projeto de Investigação e Extensão intitulado Religião e Educação Social - conversar para aprender a cuidar. E-mail: mgarcez@una.ac.cr / cilagarcez@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO: OBJETIVO, PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

O objetivo principal dessa reflexão é analisar a relação entre a pedagogia social crítica e as teologias da libertação na América Latina para visibilizar possíveis pontos de convergência entre essas duas disciplinas, ressaltando a contribuição epistemológica e metodológica de Paulo Freire.

Esse exercício analítico me faz recordar uma situação vivenciada nas ruas de São Paulo na década de 1990, quando trabalhava como educadora social. Quero referir-me a uma conversa que tive com Anderson, um menino de doze anos que vivia pelas ruas do centro de São Paulo. O pouco que ele sabia de sua família é que seus pais eram descendentes de alemães e haviam migrado do sul do país para conseguir trabalho em São Paulo. Chegando à metrópole paulistana, sem encontrar trabalho e um lugar para morar dignamente, sua família passou por muitas necessidades, sua mãe se enfermou e não resistiu a uma forte pneumonia. Ela tinha morrido havia dois anos e essa história, a da morte da mãe, era a que Anderson mais repetia, cada vez acentuando um detalhe, uma lembrança, uma dor.

Pelas histórias que contava, ele tinha se cansado da vida sem perspectivas junto a sua família e esse teria sido o motivo de sua migração para as ruas de São Paulo.

Recordo-me de Anderson pela importância de uma conversa numa noite de caminhada pedagógica. Enquanto andávamos, conversamos sobre diferentes temas e falamos de nossas mães e da saudade que delas sentíamos. Em certo momento, ele me perguntou se eu acreditava na existência de Deus e de uma vida futura de felicidade no céu. Minha resposta foi informal e despretensiosa, apenas lhe disse que eu acreditava em Deus e também tinha a esperança de que a morte não significa um fim, que acreditava que a bondade de Deus nos acompanha e quer que sejamos felizes já nessa vida, sem esperar a felicidade apenas em uma vida futura.

Anderson permaneceu em silêncio por uns minutos e eu respeitei sua reflexão silenciosa. Depois de algum tempo me disse: “eu também acredito em Deus e acredito que o céu existe; para mim o céu é um

lugar onde vai acontecer uma grande festa, com uma mesa bem grande com sorvete, bolo, frutas, doces, brinquedos e uma comida tão gostosa como a que fazia minha mãe. No céu todo mundo vai poder comer e a minha mãe estará sempre viva”.

Em um momento posterior, de reflexão com a equipe educativa sobre a ação pedagógica realizada, dei-me conta da estreita relação existente entre a prática político-pedagógica e a mística que a inspira, ilumina e motiva. Minha conversa com Anderson naquela noite se limitou a uma intervenção pedagógica? Conversamos sobre a vida, a morte, presença e ausência, sonhos, crenças e esperança. Conversamos pedagogicamente sobre um tema teológico? Fizemos uma reflexão teológica aproveitando um momento pedagógico?

Anderson me inspirou a refletir sobre a aproximação entre as teologias da libertação² e a pedagogia social crítica e suas implicações teóricas e metodológicas, especialmente na América Latina, lugar teológico e pedagógico privilegiado de minha inserção humana e atuação profissional. Sem a pretensão de esgotar o assunto, é o que me proponho desenvolver nesta breve reflexão.

A SINGULARIDADE DA PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA: RESGATANDO O DIREITO DE CONVERSAR E CONVIVER

A partir da década de 1960 acentua-se e se evidencia no continente latino-americano um processo de institucionalização da violência liberal conservadora, o que provocou profundas e rápidas transformações, principalmente de caráter social, político e cultural. Este contexto provocou o surgimento de práticas pedagógicas sociais críticas como metodologias alternativas às práticas educativas tradicionais. Os fundamentos epistemológicos clássicos da pedagogia, as grandes linhas educativas, as diferentes perspectivas e formas de entender o processo de ensino-aprendizagem já não davam conta de explicar a educação latino-americana e, muito menos, ofereciam

² Utilizo a expressão no plural, pois são plurais as formas de viver, refletir e sistematizar as práticas teológicas libertadoras no continente latino-americano, com enfoques epistemológicos histórica e geograficamente contextualizados.

subsídios para sua transformação e adequação às novas realidades e necessidades contextuais.

As múltiplas realidades culturais do continente latino-americano, e principalmente os contrastes sócio-econômicos gerados por políticas autoritárias e elitistas, criaram um ambiente favorável para o surgimento de um processo de revisão epistemológica e de reconstrução metodológica da pedagogia. O fruto desse processo reflexivo recebeu diferentes denominações, como educação popular, educação libertadora, educação inclusiva, educação problematizadora como prática de liberdade, educação social crítica.

Nesta reflexão priorizaremos o termo *pedagogia social crítica* por considerar que todo processo de educação pressupõe criticidade, e porque buscaremos estabelecer a relação entre a pedagogia social - principalmente sua contribuição crítico-metodológica -, com as teologias da libertação.



As múltiplas realidades culturais do continente latino-americano, e principalmente os contrastes sócio-econômicos gerados por políticas autoritárias e elitistas, criaram um ambiente favorável para o surgimento de um processo de revisão epistemológica e de reconstrução metodológica da pedagogia.



O PRESSUPOSTO FUNDAMENTAL DA PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA: A CONVERSAÇÃO

Nem sempre a conversação esteve vinculada aos processos educativos, o que explica a escassez de pedagogias consequentes com a comunicação e geradoras de aprendizagens significativas e prazerosas. Infelizmente, ainda são muitas as instituições educativas que geram submissão, silenciamento e proibição do pensar livre e criativo, contribuindo para a formação de pessoas silenciadas e passivas. Nesses casos, a educação provoca a depreciação da palavra e da conversação, e sem palavras não é possível conformar o pensamento, o conhecimento, a realidade e a convivência.

O educador Paulo Freire nunca se conformou com a tarefa tradicionalmente conferida à educação - a de transmitir saberes e costumes acriticamente -, e em suas reflexões reitera a necessidade de promover a libertação da prática educativa, para que se converta em uma práxis profissional comprometida com a qualidade das relações humanas e com a construção de sociedades livres e solidárias. Para Freire, o diálogo pedagógico só pode acontecer em uma relação de amorosidade e respeito à alteridade:

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o "pronunciam", ou seja, o transformam e transformando humanizam-no para a humanização de todos. Por isso, esse encontro amoroso não pode ser um encontro de inconciliáveis (FREIRE, 1983 A, p. 43).

A pedagogia freiriana, eminentemente conversacional, parte do pressuposto de que todas as pessoas têm o direito de dizer sua própria palavra, e consequentemente o silenciamento e a proibição da conversação são posturas antipedagógicas. Para Freire, o diálogo se refere não somente aos conteúdos da educação, mas também ao seu enfoque metodológico. Diz o autor:

Que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então,

uma relação de simpatia entre ambos. Só assim há comunicação (FREIRE, 1996, p. 115).

Assim sendo, conversar passa a ser uma exigência educativa que não pode ser reduzida ao pronunciamento de quaisquer palavras descomprometidas, já que em uma relação pedagógica conversacional as palavras pronunciadas devem promover encontros, transformações e aprendizagens. Freire indica duas condições básicas para que a conversação seja possível: que as palavras adquiram significação e que ninguém seja excluído da conversação. Nesse sentido, adverte sobre a necessidade de criar as condições necessárias para a participação de todas as pessoas, integrando a voz daquelas condenadas ao silenciamento. Diz Freire:

Como posso dialogar se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar se creio que o pronunciamento do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de seu deterioro que devo evitar? Como posso dialogar se me fecho à contribuição das outras pessoas, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (...) A autossuficiência é incompatível com o diálogo. (FREIRE, 1993, p. 80)

Esses questionamentos levam a uma reflexão sobre o papel dos interlocutores em uma proposta pedagógica conversacional, na qual a palavra representa o direito de identificar, expressar e explicar diferentes contextos e sentimentos, vinculando-os à cotidianidade e à história. Nesse sentido, a escuta dos conhecimentos experienciais passa a ser uma característica vital do processo sócio-educativo, pois as palavras compartilhadas na conversação pedagógica podem estimular não somente um crescimento cognitivo, mas também a transformação das realidades de injustiça, violência e sofrimento.

Assim sendo, podemos entender que o diálogo - ou os grupos de conversação pedagógica -, são a base para a aprendizagem de práticas e relações criticamente libertadoras. Para Freire, a conversação é o coração da prática pedagógica e a criticidade é seu segredo, pois somente através do diálogo é possível que os seres humanos se transformem em seres comunicativos, e

“Nesse sentido, a escuta dos conhecimentos experienciais passa a ser uma característica vital do processo sócio-educativo, pois as palavras compartilhadas na conversação pedagógica podem estimular não somente um crescimento cognitivo, mas também a transformação das realidades de injustiça, violência e sofrimento.”

possam atuar para transformar a realidade.

Dessa forma, a metodologia freiriana leva em conta a conversação e a reflexão presentes na história, o *locus* educativo por excelência. Em outras palavras, é uma metodologia que busca construir processos educativos conversacionais que tenham a centralidade enfocada na relação entre as pessoas educadoras e as pessoas educandas, e também na cotidianidade histórica. Diz Freire:

Precisamos de uma pedagogia da comunicação com a qual possamos vencer o desamor do anti-diálogo. (...) A educação do anti-diálogo mata o poder criador não somente do educando, mas também do educador, na medida em que se transforma em alguém que impõe ou, na melhor das hipóteses, em um doador de fórmulas e comunicados recebidos passivamente por seus alunos (FREIRE, 1983 B, p. 69).

Paralelamente, o pressuposto antropológico freiriano entende os seres humanos como

essencialmente comunicativos e inconclusos, sendo que a palavra é o veículo através do qual a pessoa se torna verdadeiramente *sujeito*. A consciência do inacabamento do ser humano se converte, pois, na principal esperança da educação.

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançada busca. Este processo é a educação. Mas precisamente porque nos achamos submetidos a um sem-número de limitações – obstáculos difíceis de ser superados, influências dominantes de concepções fatalistas da História, o poder da ideologia neoliberal cuja ética perversa se funda nas leis do mercado – nunca, talvez, tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje. Daí que, entre saberes vários fundamentais à prática de educadores y educadoras, não importa se progressistas ou conservadores, se salienta o seguinte: mudar é difícil, mas é possível (FREIRE, 2000 B, p. 114).

A conversação pedagógica, pressuposto fundamental da pedagogia social crítica representa, pois, uma contribuição significativa para a ruptura do ciclo de violências que sustenta estruturas educativas geradoras de silêncio, medo e sofrimento, já que o ato mesmo da conversação se converte em um questionamento das violências entretidas na cotidianidade. Por outro lado, a conversação pedagógica não pretende ser o impulso de experimentos sócio-educativos isolados, senão que busca desenvolver experiências vitais de comunicação e aprendizagem que contribuam à convivência humana e planetária.

O PRINCÍPIO METODOLÓGICO DA PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA – A EDUCAÇÃO EM CONVIVÊNCIA

Os seres humanos são necessariamente relacionais e a vida humana é constitutivamente convivência, por isso o exercício de pensar e aprender não se faz solitariamente. O conhecimento se constrói nos processos de interação humana, já que a forma

como organizamos o pensamento se baseia na forma como construímos a convivência. Isso significa que nosso pensamento está relacionado com o contexto histórico-cultural, com o pensamento das outras pessoas e com as interconexões que daí se instauram.

A vida humana está, pois, maravilhosamente condicionada à coexistência e isso implica um importante desafio para a pedagogia, já que a convivialidade é uma forma de vida necessária e por construir. Como viver juntos e como aprender juntos? Que contribuição tem oferecido a educação para a convivência humana e planetária? Quais são as possibilidades e as dificuldades pedagógicas para promover a conversação e consolidar a convivência?

Vivemos em um tempo de constante deterioro da convivência, no qual se está perdendo a capacidade de coexistir e quase já não existem espaços e tempos para conversar. Valores inerentes à ética do mercado, como a racionalização e a competitividade, impõem-se em diferentes âmbitos da vida humana, fazendo que a conversação e a convivência apareçam como irracionalidades ou valores desnecessários, por não contribuir para a produtividade e não oferecer resultados que se possam contabilizar.

Quando convivemos se desperta em nós o que em nós há de mais humano. Assim, nos contextos onde as relacionalidades são ausentes ou insuficientes, a pedagogia social está chamada a provocar a regeneração da convivência, impulsionando novas linguagens e novas estratégias comunicativas. A utilização de novas linguagens, mesmo que seja difícil esquecer e abandonar as linguagens anteriores é um caminho necessário para a construção de relações educativas libertadoras. Por exemplo, palavras como *castigo, medo, autoritarismo, culpa, ignorância, obediência* podem ser substituídas por *disciplina, abraço, cooperação, respeito, responsabilidade, sabedoria compartilhada*. O indicador para averiguar se as palavras utilizadas nos processos sócio-educativos geram violência e submissão ou se, pelo contrário, promovem crescimento e aprendizagem, pode ser descoberto respondendo a uma pergunta muito simples: a palavra pronunciada pelas pessoas educadoras suscita a conversação e a convivência, ou silencia as pessoas educandas?

Entendemos que o giro linguístico na educação, ou o pronunciamento de novas palavras propulsoras de novas relacionalidades, é um possível caminho para a geração de processos sócio-educativos conversacionais e promotores de convivência. Além disso, possibilita o nascimento de discursos, perguntas e práticas pedagógicas críticas que rompem a mímeses e recuperam a criatividade epistemológica e a originalidade intelectual dos discursos próprios, ao transgredir a obediência epistêmica e a rigidez categorial que têm marcado muitas práticas pedagógicas convencionais.

Dessa forma, a pedagogia social crítica se apresenta como uma oportunidade privilegiada para promover a regeneração dos tecidos relacionais e sociais rompidos e implantar novas relacionalidades, recuperando as palavras promotoras de perguntas, recordações, conhecimentos e sensibilidades que possibilitem desafiar a crise moderna de projeto social e ético, e a violência existente nas relações, instituições e modelos de sociedade. Com isso, enfatizamos a necessidade de recusar o empobrecimento semântico e a mediocridade criativa para recuperar a liberdade conversacional e a convivialidade no coração das práticas sócio-pedagógicas.

AS TEOLOGIAS DA LIBERTAÇÃO - MÍSTICA HISTÓRICA QUE ILUMINA A PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA

Como já dissemos, a década de 1960 desencadeou inúmeras transformações no contexto social, político e cultural latino-americano, que provocaram revisões teóricas e reorientações metodológicas importantes no campo da pedagogia. Entre outras áreas do conhecimento, também a teologia foi fortemente influenciada por essas transformações e, ao mesmo tempo, provocou mudanças contextuais significativas.

É importante ressaltar que o conceito de *educação libertadora*, amplamente desenvolvido por Paulo Freire, interferiu de forma determinante nas reflexões teológicas e práticas cristãs no continente, tanto nas instituições eclesiais – grupos pastorais, comunidades de base, congregações religiosas –, como também nos movimentos sociais que lutavam

por transformações estruturais mais amplas e que, ainda que não estivessem diretamente vinculados aos espaços eclesiais, desenvolviam uma mística própria que inspirava sua atuação social.

Analisar a relação entre a pedagogia social crítica e as teologias da libertação supõe uma revisão de seus pressupostos teóricos, assim como de suas opções metodológicas para ver de que maneira essas disciplinas se encontram na práxis latino-americana.

OS LUGARES TEOLÓGICOS E SÓCIO-PEDAGÓGICOS NA PRÁXIS LATINO-AMERICANA

As teologias da libertação nasceram de um processo de sistematização da práxis cotidiana e das experiências de fé de vários movimentos sociais e eclesiais, e foram se desenvolvendo concomitantemente com a pedagogia social crítica.

Essas teologias surgiram para preencher a ausência das igrejas cristãs nos processos de superação das injustiças estruturais no continente. O silenciamento institucional diante da violência, da perseguição política e de outros desafios sociais impulsionou um processo de reflexão teológica fora dos ambientes acadêmicos e eclesiásticos, e que pouco a pouco foi chegando à vida das comunidades mais empobrecidas. Estar nestes espaços ou aproximar-se destas realidades passou a ser um imperativo metodológico para fazer teologia na América Latina e os pressupostos da pedagogia social crítica como o diálogo, a aterrissagem contextual, a criticidade, o direito à pergunta e ao erro foram se incorporando às práticas teológicas libertadoras.

Os lugares teológicos e pedagógicos por excelência passaram a ser, pois, a vida, os sofrimentos e a cotidianidade dos pobres, o que indica uma coincidência espacial e epistemológica na fase inicial de produção teórica das teologias da libertação e da pedagogia social crítica. Ambas disciplinas vão se desenvolvendo a partir de alguns interrogantes comuns originados nas realidades que necessitavam transformar-se ou ser transformadas.

O PROCESSO DE REVISÃO TEÓRICA DAS TEOLOGIAS LATINO-AMERICANAS

Em 1970, em seu famoso livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire lança uma contundente reflexão sobre a dimensão social e política da educação, necessária para impulsionar processos de libertação histórica de pessoas e grupos oprimidos pelos sistemas políticos geradores de injustiças sociais.

Nesse mesmo período, os teólogos brasileiros Hugo Assmann e Rubem Alves foram precursores ao propor abordagens e reflexões teológicas inéditas, com base em um processo histórico de libertação.³ Rubem Alves, entre outras críticas às teologias eclesiais tradicionais, ressaltou a crise da linguagem teológica, que já não respondia às novas necessidades da realidade latino-americana:

As linguagens tradicionais estão em crise, porque esta nova situação latino-americana criou uma preocupação radicalmente nova que está em oposição fundamental com as linguagens mencionadas... as linguagens eclesiais tradicionais tem seu "ultimate concern" na eternidade, Deus e a salvação da alma. Sua relação com o mundo, a vida, a história, mesmo quando não é negativa, é puramente tangencial... por conseguinte dentro deste cenário, a preocupação pela vida, a terra, a justiça e o futuro nunca é a preocupação última ("ultimate"), mas uma preocupação penúltima derivada do último (Deus, a alma, a salvação, a eternidade, etc.). Dentro desta lógica, amamos a vida porque amamos Deus, fazemos que nossa vida dependa de um "a priori" metafísico. Estas são as linguagens que estão em crise (ALVES, 1970, p. 95).

A reflexão teológica que foi nascendo naquela época, além de buscar a superação das linguagens tradicionais, optou por uma cosmovisão de análise materialista e histórica e pela recuperação do sentido histórico e libertador do Reino de Deus na literatura bíblica (GOTAY, 1983). Iniciava-se, assim, uma verdadeira revolução hermenêutica e uma

³ São vários os trabalhos da fase inicial de sistematização das teologias da libertação. Pela importância e pela revolução epistemológica provocada na teologia latino-americana, cito: Rubem Alves. *Religión: opio o instrumento de liberación*: Montevideo, Tierra Nueva 1970; Hugo Assmann. *Opresión-liberación, desafío a los cristianos*: Montevideo, Tierra Nueva, 1971; Gustavo Gutiérrez. *Hacia una teología de la Liberación*: Lima, Perspectivas, 1971.

“**Estar nestes espaços
ou aproximar-se destas
realidades passou a
ser um imperativo
metodológico para fazer
teologia na América
Latina e os pressupostos
da pedagogia social
crítica como o diálogo, a
aterissagem contextual,
a criticidade, o direito
à pergunta e ao erro
foram se incorporando
às práticas teológicas
libertadoras.**”

reestruturação teórica da teologia latino-americana, que então assumiu o materialismo histórico como principal instrumento analítico. Os estudos teológicos que foram sendo realizados segundo esta perspectiva partiam do pressuposto de que a injustiça e a exploração são causas de uma opressão sistêmica, e a superação dessa situação exige a implantação de estratégias e ações políticas organizadas.

Dessa forma, as teologias latino-americanas assumiram uma inserção nas práticas históricas de libertação não somente nos meios eclesiais, mas também nos movimentos populares e nas organizações sociais para, a partir destes espaços, realizar um trabalho reflexivo de sistematização teológica.

Também é importante ressaltar que a reconstrução teórica da teologia latino-americana considerou, além da hermenêutica histórico-crítica derivada do instrumental de análise marxista científico, as novas e diversificadas expressões de espiritualidade. Estas espiritualidades eram alimentadas por uma práxis celebrativa libertadora, e ao mesmo tempo

impulsionavam a construção de uma sociedade qualitativamente diferente, porque mais justa e inclusiva. Dessa forma, o que se buscava era a legitimação do tecido popular das igrejas e o reconhecimento de suas espiritualidades inseridas na trama humana e histórica, *locus* privilegiado das experiências de fé e do compromisso sócio-político-educativo.

AS ESPIRITUALIDADES E O COMPROMISSO SÓCIO-POLÍTICO-EDUCATIVO

As espiritualidades populares, reconhecidas e legitimadas pelas teologias da libertação, impulsionaram e alimentaram as práticas pedagógicas críticas com um explícito compromisso político de transformação social, por representar um movimento de conversão à vida mais frágil e mais indefesa.

Até hoje, as práticas pedagógicas críticas inspiradas e alimentadas pelas teologias da libertação manifestam-se preferencialmente nos espaços e contextos *marginais*, como na presença e atuação nas ruas, nas favelas, nos bairros pobres, no campo, nas prisões e em outros espaços e situações onde seja possível aproximar-se das pessoas mais marginalizadas, para com elas realizar um processo educativo libertador.

A partir da chave de leitura da pedagogia social crítica e das teologias da libertação, as condições de vida e sobrevivência das pessoas empobrecidas na América Latina assumem uma dimensão *sacramental* que inspira uma ação comprometida, pois expressam uma forma de convivência humana deficitária que deve ser transformada e superada.

O ponto de maior convergência entre as espiritualidades libertadoras e o compromisso sócio-político-educativo se traduz, pois, em assumir o lugar social das pessoas empobrecidas para desenvolver sua reflexão e prática. Nesse sentido, as duas disciplinas estão conquistando cada vez mais importância no continente latino-americano, devido à relevância de suas práticas e reflexões.

PAULO FREIRE - A CONTRIBUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA PARA OS PROCESSOS TEOLÓGICO-EDUCATIVOS NA AMÉRICA LATINA

O desenvolvimento de práticas libertadoras requer mediações pedagógicas consistentes e foi essa a contribuição mais importante da pedagogia social crítica de Paulo Freire às teologias da libertação. Como já indicamos, as novas reflexões e práticas pedagógicas e teológicas latino-americanas nasceram das experiências de fé e do compromisso político-educativo que iam surgindo nas comunidades eclesiais e em outros espaços que almejavam a instauração de relações humanas e sociais igualitárias.

Nesse cenário a proposta pedagógica de Paulo Freire desponta como uma luz, pois sugere uma educação para a libertação integral do ser humano. Essa concepção educativa implicava necessariamente um processo de humanização, ou seja, o desenvolvimento do ser humano como sujeito pensante e interferidor/a nas estruturas sociais. A linguagem metafórica utilizada por Freire para definir *libertação* é bastante sugestiva:

A libertação é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (op. cit., 1993, p. 35).

Para que o processo de humanização seja possível, Freire evidencia a necessidade de conscientização, que é a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica caracterizada pelo reconhecimento de que a realidade é mutável, passível de ser transformada por estar em processo, em gestação.

Esse pressuposto, o da possibilidade de transformação da realidade, abre perspectivas para que as pessoas se formem como sujeitos críticos e questionadores, capazes de propor novas alternativas de organização e convivência social. A formação da consciência crítica é, segundo Freire, um papel imprescindível da pedagogia social crítica que almeja

“ Para que o processo de humanização seja possível, Freire evidencia a necessidade de conscientização, que é a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica caracterizada pelo reconhecimento de que a realidade é mutável, passível de ser transformada por estar em processo, em gestação. ”

transformações, porque pode oferecer às pessoas a oportunidade de ultrapassarem os limites da *consciência transitiva*:

A consciência transitiva é, num primeiro estado, preponderantemente ingênua. A transitividade ingênua [...] se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característica da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas (FREIRE, 2000 A, pp. 68-69).

Por outro lado, a consciência crítica conduz a uma revisão das concepções de ser humano e de mundo e, por isso, a uma revisita aos pressupostos antropológicos e sociológicos que influenciam a maneira com que as

pessoas são e estão no mundo e, ao mesmo tempo, oportuniza uma revisão da faculdade que têm para interferir nas realidades sociais, para mantê-las ou transformá-las.

A pedagogia social crítica convida, pois, a um (re) posicionamento pessoal e social, que Freire denomina *ato comprometido*, e indica que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em sua capacidade de agir e refletir” (FREIRE, *op. cit.*, 1983 B, p. 16).

Claro está que o enfoque metodológico freiriano recupera o aspecto intencionalmente político do ato educativo, resgatando a pedagogia das concepções e metodologias meramente mecanicistas, para que se converta em uma prática-compromisso que contribui, de fato, para uma melhor vida para a humanidade e o planeta. A essa característica da metodologia proposta por Paulo Freire, a de ser uma prática-compromisso, se alia o entendimento da realidade como inacabada, provisória, em gestação, em gerúndio:

Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação (idem, p. 21).

É inquestionável que a pedagogia social crítica freiriana foi um suporte teórico imprescindível para o desenvolvimento das teologias da libertação na América Latina, as quais foram fortemente influenciadas por suas reflexões. Além disso, seus pressupostos pedagógicos continuam vigentes na tarefa permanente de revisão e reconstrução da pedagogia e das teologias latino-americanas.

AS TEOLOGIAS DA LIBERTAÇÃO E A PEDAGOGIA SOCIAL CRÍTICA NA ATUALIDADE: NOVOS CONTEXTOS E NOVOS DESAFIOS

As bases teóricas, metodológicas e hermenêuticas das teologias da libertação e da pedagogia social crítica indicam importantes pontos de encontro entre estas duas disciplinas. Considerando

as principais necessidades e urgências da atualidade, perguntamo-nos: quais reflexões e práticas teológicas e pedagógicas precisam ser recuperadas, reforçadas ou construídas? Quais são os principais desafios para a pedagogia e a teologia latino-americanas?

Como já apontamos, um dos grandes e ainda atual desafio para as teologias da libertação tem sido a busca de novos caminhos epistêmicos que possibilitem refletir sobre a influência das práticas e discursos religiosos para a geração e/ou justificação da violência, especialmente a violência estrutural causadora de exclusão e injustiças sociais. Dessa forma, um desafio ainda vigente é a incorporação dos pressupostos da pedagogia social para inventar novas metodologias teológico-educativas que superem os modelos e práticas reprodutoras e legitimadoras de violência.

Ainda com relação à violência sistêmica, é importante indicar que na dinâmica da sacrificialidade a dor e o sofrimento são uma condição necessária tanto para a salvação e a vivência da fé, como também para o êxito dos processos educativos. Nesse sentido, as teologias da libertação e a pedagogia social crítica podem contribuir para ir desmontando essa cultura sacrificial, que ao longo da história vem gerando e sustentando processos de dominação e culpabilização.⁴

Aliada à abordagem da sacrificialidade está a necessidade de aprofundar o tema da *corporeidade* nas reflexões teológicas e pedagógicas.⁵ Nesse sentido, as teologias latino-americanas vêm realizando uma revisita epistemológica em diálogo com as teologias eclesiais oficiais, que geralmente ignoram ou silenciam o corpo, a sexualidade e o prazer em seus discursos e práticas, da mesma forma que invisibilizam a relação entre a corporeidade e as forças sociais que a constroem. Principalmente as teologias feministas e ecofeministas estão desvendando novas possibilidades metafóricas e oferecendo um discurso teológico que nasce da cotidianidade e das entranhas, que carrega

4 Para uma reflexão teológica não sacrificial: Franz J. Hinkelammert, *Sacrificios humanos y sociedad occidental: Lucifer y la bestia*. Editorial DEI: San José, 1991; Ivone Gebara. *Rompendo o silencio. Uma fenomenologia feminista do mal*. Editora Vozes: Petrópolis, 2000.

5 Para uma reflexão sobre o resgate da corporeidade na teologia e pedagogia: Rubem Alves. *O quarto do mistério*. Campinas: Papirus, 1999. Rubem Alves. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 2ª Ed. Campinas, Papirus, 2000. Hugo Assmann. *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea, 2002.

a força e a fragilidade dos corpos, e que por isso se apresenta como um discurso mais existencial e histórico.

A corporeidade se tornou, pois, uma categoria de análise imprescindível para a pedagogia social e as teologias latino-americanas, uma vez que em diferentes épocas e culturas o corpo tem sido identificado com as tentações, o pecado e o mal, o que pode justificar o sofrimento e o castigo corporal nos diferentes espaços educativos.

É sugestiva a reflexão de Méndez sobre a relação entre a aprendizagem e o corpo:

A aprendizagem tem que ver com o corpo: o corpo que sente, que deseja, que se move, que provoca e convoca; o corpo que aprende junto a outros corpos. O corpo no qual se inscrevem os saberes, as empatias, as simpatias; o corpo modelado pelas próprias referências culturais e pelo encontro com as outras pessoas (MÉNDEZ, 2011, p. 56).

Por isso, considerar o *corpo* como uma categoria de análise teológica e pedagógica também pode contribuir para a recuperação do respeito ao corpo, para o cultivo da dimensão do cuidado, para a recusa de qualquer forma de violência e para a geração de práticas teológicas e sócio-educativas verdadeiramente emancipatórias.

Por fim, apontamos a necessidade de que a pedagogia social crítica e as teologias latino-americanas contemporâneas aprofundem a dimensão ecológica para que encantem, emocionem e estimulem as pessoas a amar e cuidar da Terra, o único e possível habitat humano.⁶ Pedagogias e teologias que trazem em seu discurso e prática a preocupação ecológica convidam a um reposicionamento em outro espaço de poder com relação à natureza, ou seja, de coparticipação na vida e no desenvolvimento planetário. Esta abordagem epistemológica e ética indica a necessidade de maravilhar-se com a vida e suas múltiplas formas de expressão. Além de ecológico, esse posicionamento é também político, porque denota uma oposição aos grandes interesses da sociedade globalizada, dominada pelo mercado e por interesses

6 Para uma reflexão eco-teológica: Leonardo Boff. *Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 1995. Leonardo Boff. *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

“

A corporeidade se tornou, pois, uma categoria de análise imprescindível para a pedagogia social e as teologias latino-americanas, uma vez que em diferentes épocas e culturas o corpo tem sido identificado com as tentações, o pecado e o mal, o que pode justificar o sofrimento e o castigo corporal nos diferentes espaços educativos.”

econômicos.⁷

Entendemos que a pedagogia social crítica e as teologias da libertação que contemplam essas características, dentre outras que contextualmente sejam pertinentes, são imprescindíveis para provocar as mudanças necessárias nas sociedades atuais, uma vez que podem ajudar a encontrar respostas às inquietudes humanas de hoje em dia e ir provocando uma consciência histórica, cultural e religiosa verdadeiramente crítica, livre e propositiva.

METODOLOGIA DE PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa breve reflexão, que nasceu em uma conversa com Anderson pelas ruas de São Paulo, foi sendo tecida com a aplicação do método de análise bibliográfica em conjunto com o método interpretativo-reflexivo.

7 Para uma reflexão eco-pedagógica: Francisco Gutiérrez e Cruz Prado. Ecopedagogia e cidadania planetária. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 1999. Moacir Gadotti. Pedagogia da terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.

O enfoque metodológico buscou a incorporação dos pressupostos da pedagogia social com uma explícita pretensão interdisciplinar, nesse caso entre a pedagogia e a teologia. A epistemologia foi percebida, pois, não como uma aproximação cientificista dos conceitos aqui propostos, mas como um marco de análise necessariamente aberto e *em gerúndio*. Dessa forma, chegamos a algumas considerações sobre a relação entre as teologias da libertação e a pedagogia social na América Latina.

Ambas são experiências relacionais e comunitárias, ou seja, ninguém se educa sozinho e ninguém faz teologia solitariamente. Além disso, têm como principal instrumento de trabalho a palavra, a conversação, a linguagem. As linguagens pedagógicas e teológicas que possibilitam e promovem a conversação são aquelas que ajudam a conhecer a realidade, reconhecer as subjetividades e respeitar a alteridade; que recuperam o que estava esquecido e promovem a escuta da vida e das experiências como característica vital do conhecimento; que visibilizam e valorizam as corporeidades que se inter-relacionam, interagem e conversam; e que recusam o empobrecimento semântico e a mediocridade criativa.

Sem dúvida, a pedagogia social y as teologias da libertação, especificamente e em conjunto, têm uma contribuição significativa a oferecer. Abrindo espaços de diálogo com as culturas e ciências, essas áreas do conhecimento estão convidadas a continuar realizando buscas epistemológicas e metodológicas para responder às necessidades e inquietudes humanas atuais. É importante ressaltar que historicamente as teologias da libertação e a pedagogia social já fizeram caminho na América Latina e deixaram marcas positivas nos processos de conscientização, conversação e libertação.

Também é importante indicar a necessidade de promover um processo de desaprendizagem epistemológico. Com relação à teologia, é preciso desaprender as imagens e modelos de Deus que não ajudam a viver com liberdade, porque oprimem, alienam e levam ao sacrifício e sofrimento. Com relação à pedagogia, é necessário desaprender as técnicas, metodologias fechadas e os rigores acadêmicos e institucionais que impedem a magia do diálogo, do

encontro entre as pessoas educadoras e as pessoas educandas, e o encontro delas com um saber relevante para sua vida e para a vida humana e planetária.

Os atuais contextos latino-americanos convidam a novas reflexões e à formulação de novas perguntas. Esse processo de busca, de ser e estar no mundo *em gerúndio* conduz a uma atitude de *humildade teórico-prática*, pois não há respostas definitivas nem dogmas inquestionáveis na atuação teológica e pedagógica. Por isso, as teologias da libertação e a pedagogia social continuam buscando, interrogando-se e ensaiando respostas, porque só assim poderão oferecer reflexões e práxis mais criativas, verdadeiramente laicas, ecumênicas e libertadoras para nossos povos e culturas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 2ª Ed. Campinas: Papirus, 2000.
- _____. **O quarto do mistério**. Campinas: Papirus, 1999.
- _____. **Religión: opio o instrumento de liberación**. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- ASSMANN, Hugo. **Placer y ternura en la educación**. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Narcea, 2002.
- _____. **Opresión-liberación, desafío a los cristianos**. Montevideo: Tierra Nueva, 1971.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Ética do humano – paixão pela terra. 15ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres**. São Paulo: Ática, 1995.
- COMBLIN, José. **As grandes incertezas na igreja atual**. REB – Revista Eclesiástica Brasileira 265, janeiro de 2007.
- _____. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000 B.
- FREIRE, Paulo y SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo & Macedo, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- _____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 10ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 A.
- _____. **Educação e mudança**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 B.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GEBARA, Ivone. **Rompendo o silencio. Uma fenomenologia feminista do mal**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GOTAY, Samuel Silva. **El pensamiento cristiano revolucionario en América Latina y el Caribe**. Puerto Rico: Sígueme, 1983.
- GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 1999.
- HINKELAMMERT, Franz J. **Sacrificios humanos y sociedad occidental: Lucifer y la bestia**. San José: Editorial DEI, 1991.
- MÉNDEZ, José Mario. Espacialidad y educación – aportes para la construcción de ambientes educativos no violentos. Em: **Revista de Teología Siwo**. Volumen 5, Número 4. San José: Sebila, 2011.
- SALLY Mc Fague. **Modelos de Dios – Teología para una era ecológica y nuclear**. Santander: Sal Terrae, 1994.