

METODISMO E EDUCAÇÃO:
Uma introdução ao estudo das
"Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista"
a partir dos contextos de sua elaboração.

MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE MESTRADO
na modalidade Pós-Graduação Integrada

por

LUIZ EDUARDO PRATES DA SILVA

em cumprimento parcial das exigências do
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA
para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
São Leopoldo, RS, Brasil
Setembro de 2004

AGRADECIMENTOS

A **Deus** de quem recebi a vida.

A meus pais **João Paulo** (in memoriam) e **Eva Marina** - que apesar das precárias condições de vida em minha infância zelaram sempre por minha educação.

À minha esposa **Vera Luci**, pelo auxílio, companheirismo e incentivo.

A meus filhos **Juliana e Eduardo**, suas vidas são bênção e motivação, pela paciência e carinho.

À (Revda.) **Mára** amiga-quase-irmã, que me auxiliou na revisão deste trabalho.

À **Igreja Metodista**, onde me fiz gente na e pela missão.

À **Rede Metodista de Educação IPA**, especialmente ao seu Reitor Prof. **Jaider Batista da Silva**, que possibilitou este trabalho através de uma bolsa de estudos.

A **tantos outros companheiros e companheiras**, de tantas outras lutas e jornadas, com quem comunguei, aprendi, resisti e a quem espero ter também contribuído.

Agradeço e dedico este trabalho

SILVA, Luiz Eduardo Prates da. **METODISMO E EDUCAÇÃO : Uma introdução ao estudo das "Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista" a partir dos contextos de sua elaboração.** São Leopoldo : Escola Superior de Teologia, 2004.

SINOPSE

O metodismo surge na Inglaterra como um movimento educacional e assume uma estruturação eclesial nos Estados Unidos da América. Chega ao Brasil, no final do século XIX, como parte da expansão da influência norte-americana através da ideologia do "destino manifesto", apresentando-se tanto como Igreja quanto como Instituições Educacionais. Mantém esta ideologia até meados do século XX, quando, devido a vários fatores internos e externos, inicia-se um processo de questionamento da mesma. Resulta daí a formulação de uma nova identidade confessional que culmina com elaboração e promulgação dos documentos "Plano para a Vida e a Missão da Igreja" e "Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista". Esta monografia introduz o estudo das "Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista" a partir da análise do contexto sócio-político-cultural-teológico, destacando o surgimento da Teologia Latino-americana da Libertação (capítulo I), e do contexto educacional, com ênfase nos movimentos de educação popular e cultura popular no Brasil no final da década de 1950 e início da década de 1960 (capítulo II). No terceiro capítulo é apresentado o processo interno desta mudança, sempre relacionado ao contexto brasileiro no qual ocorre, e também uma síntese dos documentos aludidos. Na conclusão são apresentadas possíveis linhas de desdobramento desta pesquisa.

SILVA, Luiz Eduardo Prates da. ***Methodism and education: an introduction to the study of the "Guidelines for education in the Methodist Church" based on the contexts of their elaboration.*** São Leopoldo : Escola Superior de Teologia, 2004.

ABSTRACT

Methodism appeared in England as an educational movement and assumed an ecclesiastical structure in the United States of America. It arrived in Brazil, at the end of the XIX century, as part of the expansion of North American influence based on the ideology of "manifest destiny", presenting itself both in the form of Church and Educational Institution. It maintained this ideology until the middle of the XX century, when, due to various internal and external factors, it initiated a process of self-questioning. The result of this process was the formulation of a new confessional identity that culminated in the elaboration and promulgation of the documents "Plan for the Life and Mission of the Church" and "Guidelines for Education in the Methodist Church". This research introduces the study of the "Guidelines for Education in the Methodist Church" based on an analysis of the social - political - cultural - theological context, with particular emphasis paid to the rise of Latin-American Liberation Theology (chapter 1), and of the educational context, with emphasis on popular educational movements and popular culture in Brazil at the end of the 1950's and beginning of the 1960's (chapter 2). The third chapter presents the internal process of this change, related to the Brazilian context in which it occurred, as well as a synthesis of the documents alluded to. The conclusion presents possible directions for the development of this research.

Í N D I C E

INTRODUÇÃO	8
----------------------	---

CAPÍTULO I

O Sub-Continente Latino-Americano e o Surgimento da Teologia da Libertação	25
---	-----------

1.1 - Do desenvolvimentismo à teoria da dependência	25
1.2 - Fermentação revolucionária no sub-continente	32
1.3 - Uma nova maneira de viver o cristianismo . . .	35
1.4 - Cristãos e marxistas	38
1.5 - Fazendo teologia a partir da práxis Revolucionária	38
1.6 - A Teologia da Libertação hoje	41

CAPÍTULO II

O Desenvolvimento Histórico e Educacional no Brasil, de 1930 a 1964, e os Movimentos de Educação Popular no Brasil no Início dos Anos Sessenta	47
---	-----------

2.1 - O Desenvolvimento Histórico Brasileiro de 1930 a 1964	47
2.2 - A Educação Brasileira entre 1930 e 1964	53
2.3 - Os Movimentos de Educação Popular no Brasil no Início dos Anos Sessenta	61

2.3.1	-	O Movimento de Cultura Popular	62
2.3.2	-	A Campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler	66
2.3.3	-	O Movimento de Educação de Base (MEB)	72
2.3.4	-	O Centro Popular de Cultura	75

CAPÍTULO III

		Relação entre a Realidade Nacional e o Desenvolvimento Histórico na Igreja Metodista - Reflexões em torno do surgimento do "Plano Para a Vida e a Missão da Igreja" e das "Diretrizes Para a Educação na Igreja Metodista"	81
--	--	---	-----------

3.1	-	Realidade Nacional e Modificações Internas na Igreja Metodista e o surgimento dos documentos "Plano Para a Vida e a Missão da Igreja" e "Diretrizes Para a Educação na Igreja Metodista"	81
3.2	-	Apresentação dos Documentos "Plano Para a Vida e a Missão da Igreja" e "Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista"	91
3.2.1	-	Plano para a Vida e a Missão da Igreja	92
3.2.2	-	Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista	94

		CONCLUSÃO101
--	--	----------------------------	-------------

		BIBLIOGRAFIA105
--	--	-------------------------------	-------------

I N T R O D U Ç Ã O

O metodismo¹ é um movimento religioso surgido na Inglaterra, no século XVIII, que teve como seu principal líder John Wesley (1703 - 1791).

Wesley nasceu em Epworth, em 1703, filho do Rev. Samuel e de Susana. Ele, filho e neto de ministros; ela, também filha de ministro. Entretanto, os avós e bisavô de Wesley pertenciam à "Dissidência", condição que seu pai abandonou ao término de sua formação teológica em Oxford, filiando-se à Igreja oficial.² Em 1720, John chega a Oxford onde faz a sua formação, tornando-se Bacharel em Artes em 1724, Mestre em Artes em 1727 e, neste mesmo ano,

¹ Existe hoje uma ampla bibliografia sobre o metodismo, inclusive em português. Citamos apenas alguns, mais importantes: HEITZENRATER, Richard P. *Wesley e o povo chamado metodista*; REYLY, Duncan A. *Metodismo Brasileiro e Wesleyano*; REYLY, Duncan A. *Momentos Decisivos do Metodismo*; CAMARGO, Baez. *Gênio e Espírito do Metodismo Wesleyano*; BONINO, José Míguez. *Metodismo : releitura latino-americana*; BONINO et al. *Luta pela Vida e Evangelização : a tradição metodista na teologia latino-americana*; SALVADOR, José Gonçalves. *História do Metodismo no Brasil*; KLAIBER, Walter & MARQUARDT, Manfred. *Viver a Graça de Deus : Um compêndio de Teologia Metodista*. Para uma visão crítica deste movimento, referente ao marxismo: THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*, especialmente: Vol I - cap. 2 e Vol II cap. 6. Deixamos de aludir aqui as obras que tratam mais especificamente da questão do metodismo relacionado à educação. Algumas delas serão citadas no decorrer do texto.

² REYLY, Duncan A. *Momentos Decisivos do Metodismo*. p 12 a 17.

tornou-se diácono. Em 1726, foi eleito *fellow*³ do Lincoln College. Em 1728, foi ordenado presbítero.⁴

De 1729 a 1735, John, com seu irmão Charles e outros dois estudantes, formou um grupo que se reunia regularmente todas as semanas, dedicado ao estudo da Bíblia, à oração, ao cultivo de uma vida disciplinada, à ajuda aos necessitados. Este grupo foi chamado pelos outros estudantes, de forma jocosa, "Clube Santo", nome do qual o próprio Wesley não gostava, mas acabou usando várias vezes em seus escritos. O nome "metodista", outra forma pejorativa dos demais estudantes referir-se a esse grupo, foi o que, afinal, denominou o movimento iniciado por Wesley.

Wesley viveu uma intensa busca espiritual, mesmo depois de ministro ordenado, tendo inclusive vivido uma experiência como missionário na colônia de Geórgia, hoje Estados Unidos da América. Essa busca só teve fim com sua experiência religiosa de 1738, conhecida como "experiência do coração aquecido" e tida por muitos como o início do movimento metodista. A partir daí,

"sentiu-se renovado e profundamente impulsionado a um novo padrão de ministério pastoral, com maior atenção ao povo e o desenvolvimento de sociedades religiosas, que retomaram o título 'metodistas'"⁵.

Wesley teve uma vida de intensa atividade com a extensão e organização do movimento metodista e também com

³ Membro do corpo dirigente de um *College* - que corresponderia as Faculdades de hoje. Essa categoria era reservada a homens solteiros, via de regra, clérigos. Cf. HEITZENRATER, Richard P. *Wesley e o povo chamado metodista*. p 34.

⁴ HEITZENRATER, Richard P. *Wesley e o povo chamado metodista*. p 34-39.

⁵ RODRIGUES, Elerson Bastos. Um movimento educacional (Igreja Metodista) in: STRECK, Danilo (org). *Educação e Igrejas no Brasil : um ensaio ecumênico*. p 34.

a preocupação de dotar esse movimento de uma fundamentação capaz de dar suporte ao seu crescimento e de formar e capacitar seus seguidores, já que

"tinha a convicção de que o movimento metodista, enquanto movimento de renovação, poderia declinar em apenas uma geração caso não fosse dada aos metodistas a oportunidade de aprenderem"⁶...

Wesley procurava, "através deste esforço, evitar que o povo metodista experimentasse uma religiosidade fanática, irracional e alicerçada apenas numa experiência emocional"⁷. Segundo Rodrigues, "há 370 obras, sobre assuntos variados, por ele produzidas"⁸. Assmann nos dá os números que apontam a magnitude de sua obra: 14 volumes de Obras, 8 volumes de Diário, 8 volumes de Cartas, 13 volumes de Obras Poéticas (em co-autoria com seu irmão Charles), "os famosos 2 volumes de Sermões Escolhidos e o alentado volume de Notas explicativas sobre o Novo Testamento"⁹. Por outro lado, Assmann diz também que ele foi biografado por todos os ângulos: "a gente fica realmente impressionado com a quantidade de livros sobre Wesley"¹⁰.

Em 1744, Wesley convocou a primeira Conferência (Concílio) Metodista. Foi composta pelos irmãos Wesley (John e Charles), quatro outros ministros anglicanos e

⁶ CASTRO, Clovis Pinto de. *Metodismo - um movimento essencialmente pedagógico*. Palestra proferida na Assembléia do COGEIME : Rio de Janeiro 22 e 23 de maio de 1998: texto fotocopiado. p 8.

⁷ CASTRO, Clovis Pinto de. *Metodismo - um movimento essencialmente pedagógico*. p 9.

⁸ RODRIGUES, Helerson Bastos. In: STRECK, Danilo (org). *Educação e Igrejas no Brasil: um ensaio ecumênico*. p. 35. Ver tb. MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 98.

⁹ ASSMANN, Hugo. Basta a "Santidade Social"? : Hipóteses de um católico romano sobre a fidelidade metodista. In: BONINO, José Míguez *et al*. *Luta pela Vida e Evangelização : A tradição metodista na teologia latino-americana*. p 189.

¹⁰ ASSMANN, Hugo. In: BONINO, José Míguez *et al*. *Luta pela Vida e Evangelização : A tradição metodista na teologia latino-americana*. p 189.

quatro pregadores leigos. Um dos objetivos dessa Conferência foi

"buscar discernir o desígnio de Deus para os metodistas. Concluíram que Deus levantara os metodista para 'reformatar a nação, especialmente a Igreja, e espalhar a santidade bíblica sobre a terra'"¹¹

Na continuidade desse processo, o movimento metodista teve uma enorme expansão, aliando sempre três aspectos: o eclesial, o educacional e o social. Estas três formas de expressão do metodismo são inseparáveis e, onde houver metodismo, haverá sempre Igreja, Escola e instituição de assistência social. Na raiz do desenvolvimento, nesta perspectiva, está não somente a compreensão que Wesley tinha da vida cristã e sua missão, mas a sua própria prática de vida e a experiência que ele patrocinou:

A velha fundição de Londres, por exemplo, transformou-se num verdadeiro crisol de projetos - a casa de misericórdia para as viúvas, escola para meninos, dispensário para enfermos, bolsa trabalho e agência de emprego, cooperativa de crédito e agência de empréstimo, sala de leitura e igreja.¹²

É necessário observar que o próprio Wesley nunca fundou uma Igreja. Ele permaneceu fiel ao anglicanismo durante toda a sua vida e não permitiu que os seus adeptos fundassem outra Igreja na Inglaterra. A primeira Igreja Metodista surgiu nos Estados Unidos, em 1784. Somente após a morte de Wesley, o movimento na Inglaterra tornou-se Igreja. Entretanto, ele fundou uma Escola, a hoje famosa Kingswood School. Em 1740, George Whitefield, ministro e brilhante pregador, metodista da primeira hora, integrante do chamado **metodismo Oxford** (1729 - 1735), que posteriormente separou-se de Wesley por adotar posturas calvinistas, percebeu a necessidade de fundar uma escola

¹¹ REYLY, Duncan A. *Momentos Decisivos do Metodismo*. p 49. Cf. tb MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 95.

¹² BONINO, José Míguez et alii. *Luta pela Vida e Evangelização*. p 26.

para filhos de trabalhadores nas minas de carvão de Kingswood. Levantou fundos para isso e lançou a pedra fundamental. Mas, logo em seguida, emigrou para a América do Norte. Wesley assumiu essa obra ainda em embrião e, sob sua responsabilidade, a escola se tornou uma realidade. Em 1748, Wesley funda, no mesmo local, a segunda escola de Kingswood, conhecida como "Escola Nova"¹³. Esta última data é também considerada o início da Educação Metodista, cujos 250 anos foram comemorados em 1998, com uma bonita placa comemorativa instituída pela Associação Metodista Internacional de Escolas, Faculdades e Universidades - IAMSCU, e reproduzida pelas principais instituições educacionais metodistas em todo o mundo.

Sobre a primeira escola, Wesley escreveu em seu diário:

Em Kingswood, havia um salão para a escola, quatro pequenas salas para alojar os professores e, como é agradável a Deus, para abrigar também algumas crianças pobres. Durante o dia, as crianças mais pobres da cidade aprendiam a ler, escrever, contar e, especialmente, com a ajuda de Deus, a conhecer a Deus e a Jesus Cristo que Ele enviou. Os alunos mais velhos, que não devem estudar à mesma hora que os jovens (*porque há estudantes de todas as idades, inclusive alguns de cabelos grisalhos*), aprenderão nas mesmas salas, porém de manhã bem cedo ou à tardinha, para que os estudos não atrapalhem seus trabalhos¹⁴

Percebe-se, portanto, que nesta escola estudavam crianças, jovens e adultos, inclusive idosos, sistema que, aliás, permaneceu por muitos anos. A educação de adultos foi "possivelmente uma obra pioneira na Inglaterra do século XVIII (...) justamente no momento do arranque da

¹³ REYLY, Duncan A. *Metodismo Brasileiro e Wesleyano*. p 159.

¹⁴ Citado por MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 208-209. Cf. tb. RODRIGUES, Helerson Bastos. In: STRECK, Danilo (org). *Educação e Igrejas no Brasil : um ensaio ecumênico*. p 35.

revolução industrial e da aceleração do processo de urbanização".¹⁵

Porém, esta não foi a única escola fundada pelo movimento metodista nascente. Reyly informa que:

Os metodistas criaram várias outras escolas para os pobres e os filhos dos pregadores wesleyanos, tais como a Escola da Fundação em Londres e a Casa dos Órfãos em Bristol.¹⁶

Como o objetivo dessas escolas não era apenas a educação em si, mas "conhecer a Deus e a Jesus Cristo que Ele enviou" podemos concluir que o metodismo, também, alicerça sua expansão na construção de "capelas que serão escolas e escolas que serão capelas"¹⁷, o que se tornou possível graças à possibilidade de "desempenho de funções especiais permitidas ao leigo e a 'sacralização' da escola acompanhada por uma 'dessacralização' do templo"¹⁸.

Isso demonstra a grande preocupação de Wesley com a educação das crianças, bem como, dos adultos. Ele via "a aprendizagem como o resultado de um processo de educação permanente e contínuo"¹⁹ e pensava que era necessária porque

"a doutrina da perfeição cristã não era compatível com o analfabetismo. Era necessário que o metodista soubesse ler e escrever para estudar a Bíblia e os escritos do fundador e para, cantando, interiorizar as mensagens pietistas dos poemas de Charles Wesley e, assim, marchar na direção da salvação plena"²⁰

¹⁵ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 97.

¹⁶ REYLY, Duncan A. *Metodismo Brasileiro e Wesleyano*. p.159.

¹⁷ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 97.

¹⁸ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 208.

¹⁹ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 97.

²⁰ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 97.

Interpretando o sentido deste movimento, o Dr. Peri Mesquida, em sua pesquisa de doutoramento publicada no Brasil com o título "Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil"²¹, defende a tese de que o metodismo, antes de ser uma Igreja, é um movimento pedagógico.

A mesma tese é corroborada pelo Dr. Clovis Pinto de Castro em palestra proferida em Porto Alegre, com o título "Metodismo - um movimento essencialmente pedagógico".²²

O sentido dessa afirmação não é, necessariamente, que no metodismo a educação precede ao eclesiástico. É, antes, que no metodismo temos uma "pedagogia da fé". Ou seja, a maneira de viver o cristianismo, proposta pelo metodismo, é a de uma vivência pedagógica da fé. Macquiban sintetizou em poucas palavras a origem e o significado desta expressão:

Na perspectiva do Arminianismo defendido por John Wesley, que entendera a salvação como oferecida a todos e vira a educação e o crescimento espirituais como centrais para a ênfase no desenvolvimento da perfeição cristã...²³

Neste mesmo sentido, Pierre Furter, prefaciando o livro de Mesquida, diz:

²¹ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 97. Cf. tb. RODRIGUES, Helerson Bastos. Um Movimento Educacional (Igreja Metodista). In: STRECK, Danilo R. *Educação e Igrejas no Brasil* : Um ensaio ecumênico. p 34-38.

²² CASTRO, Clovis Pinto de. Metodismo - um movimento essencialmente pedagógico. Palestra proferida no Colégio Americano, em Porto Alegre, em janeiro de 2002. Texto fotocopiado.

²³ MACQUIBAN, Tim. A Oxford de John Wesley: Metodismo e Educação. In: *Revista do COGEIME*. Ano 7, Número 13, 1998. p 124. Note-se que nesta definição há toda uma perspectiva antropológica, que sustenta uma das doutrinas mais caras ao metodismo que é a da santificação, da qual faz parte a 'perfeição cristã' aludida. É necessário ter claro que perfeição, aqui, não é um estado em si do ser humano, mas um devir, um constante progresso para os que estão no processo de *desenvolver* a salvação.

A teologia que serve de fundamento para essa vocação essencialmente educativa defende a universalidade da graça e a perfeição cristã pela fé e pelas obras²⁴

Em um outro enfoque, menos consistente, mas complementar, a meu juízo, Castro vê, na visão pastoralista de Wesley, a fundamentação desta tese:

Para a concretização de sua visão missionária, Wesley esteve atento, a todo o instante, aos **métodos** e **estratégias** que usaria, e é justamente na aplicação desses que se pode perceber o movimento metodista como um **movimento essencialmente pedagógico**. Por exemplo, a agenda proposta por Wesley para a Conferência Metodista de 1744 era: "O que ensinar? Como ensinar? O que fazer?"²⁵

Mesquida demonstra um olhar bastante mais abrangente sobre o movimento metodista:

O metodismo wesleyano não foi nem uma reação nem uma revolução. Antes, se constituiu em um movimento reformador e educativo que teve como objetivo transmitir uma nova visão de mundo e formar um novo senso comum, isto é, fomentar uma 'nova cultura', tendo em vista uma 'reforma intelectual e moral'²⁶

A partir da atuação de John Wesley e dos primeiros metodistas, o movimento teve uma expansão muito grande, primeiramente na Inglaterra, depois nos Estados Unidos da América e posteriormente em todo o mundo.

A obra educacional metodista teve também uma grande expansão, como atesta este dado referido por Rodrigues:

²⁴ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 16.

²⁵ CASTRO, Clovis Pinto de. *Metodismo - um movimento essencialmente pedagógico*. Palestra proferida no Colégio Americano, em Porto Alegre, em janeiro de 2002. Texto fotocopiado. p 7. Os grifos são do autor e o texto entre aspas é uma citação de BONINO, José Míguez. Foi o Metodismo um Movimento Libertador, in: *Luta pela Vida e Evangelização*. p 24.

²⁶ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 96. Nota-se aí a visão nitidamente gramsciana deste autor.

De 1831 a 1870 (os metodistas) fundaram mais de 200 instituições escolares nos EUA, dentre as quais temos, até hoje, as Universidades Emory, Drew, Ohio, Duke.²⁷

Hoje, calcula-se em cerca de 27 milhões de pessoas metodistas em todo o mundo, dos quais cerca de 360 mil no Brasil. As instituições educacionais são aproximadamente 700, em 67 países, incluindo grandes universidades no México, Japão, Inglaterra, países da Europa e Zimbábue, na África.

No Brasil são 54 instituições educacionais, das quais duas são Universidades, três Centros Universitários e as demais são faculdades isoladas ou escolas. Estão espalhadas em dez Estados da Federação, abrangendo todas as regiões geopolíticas do país.²⁸

A educação metodista no Brasil iniciou em 1881 com a fundação do Colégio Piracicabano, hoje Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP. A instituição mais antiga que hoje pertence à rede metodista de educação é o Instituto União de Uruguaiana, fundado em 1870. Porém, esta instituição somente se tornou Metodista no ano de 1909.

Entretanto, o metodismo que chegou ao Brasil era muito diferente daquele de Wesley. Havia sido modificado em sua passagem pela América do Norte, onde experimentara uma grande expansão a partir de 1760. Além de aproveitar o ambiente favorável, criado pelo "Grande Despertamento" ocorrido a partir de 1720 para fundar suas 'sociedades', capelas e escolas, tornou-se uma "religião de fronteira", acompanhando (e às vezes até precedendo) a expansão da

²⁷ RODRIGUES, Helerson Bastos. In: STRECK, Danilo (org). *Educação e Igrejas no Brasil* : um ensaio ecumênico. p 35.

²⁸ COGEIME: Panorama da Educação Metodista no Brasil : uma atualização de "Sistema Educacional Metodista". [Piracicaba : UNIMEP] 1999. p 5.

nação para o Oeste e Sudeste. Com isso, o metodismo tornou-se a

"ideologia religiosa hegemônica na América, e a Igreja Metodista, depois da Guerra Civil, a mais poderosa denominação americana, seja pelo número de adeptos e por sua obra educativa, seja pelo seu poder econômico".²⁹

A partir daí houve uma aproximação dos metodistas com o poder econômico, político e cultural do país e uma identificação entre os ideais da nação e os ideais do metodismo:

Enquanto "religião da República", o metodismo procurou moldar o espírito da sociedade americana até o ponto de vê-la como modelo de civilização cristã a ser imitado, seguido pelas demais nações³⁰.

Esta compreensão, aliada com a idéia dos pietistas que primeiro chegaram à América, trazendo com eles a convicção de que Deus os havia escolhido para estabelecer um estado puritano fundado nos preceitos das Escrituras, levou a um "messianismo nacional, na concepção de que há um novo povo chamado por Deus para 'salvar' o mundo"³¹. Esta é a base da ideologia do "Destino Manifesto". Conforme Reyly:

...como Josué havia conquistado a terra prometida, os Americanos viam como o seu "Destino Manifesto" conquistar o continente americano de mar a mar e ainda espalhar os benefícios da civilização democrática-cristã por toda a parte, não excluindo a América Latina.³²

Ou, segundo Mendonça,

²⁹ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 101.

³⁰ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 103.

³¹ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 104.

³² REYLY, Duncan A. *Metodismo Brasileiro e Wesleyano*. p 203.

O mesmo comissionamento outorgado aos judeus através de Abraão se transferia agora para os americanos num messianismo nacional direcionado para a redenção do mundo.³³

Não é difícil, portanto, concluir que a religião ocupou destacado papel na expansão norte-americana no mundo e, restringindo à nossa área de interesse, sobre a América Latina e o Brasil. Como diz Mendonça:

Pelo menos no século XIX, o melhor e mais eficiente condutor da ideologia do "Destino Manifesto" foi a religião americana, ou melhor dizendo, o protestantismo americano, com sua vasta empresa educacional e religiosa, que preparou e abriu caminho para o seu expansionismo político e econômico.³⁴

Ou, conforme Mesquida:

Se o metodismo era uma religião de "fronteira", ele podia transpô-la acompanhando e até precedendo a expansão imperialista americana.³⁵

Portanto, o metodismo missionário norte-americano, ao chegar ao Brasil, vinha imbuído dessa compreensão de sua missão, ou seja, ao mesmo tempo em que propagar sua compreensão e vivência da fé, difundir os valores da democracia liberal norte-americana:

Comunicar (...) a salvação pela experiência da conversão, assim como os benefícios da democracia liberal, pois "o cristianismo e o mundo político (na América) marcham juntos, um purificando e aperfeiçoando o homem através da fé, e o outro, pela política"³⁶

Entretanto, esse empreendimento dificilmente teria êxito caso não encontrasse no Brasil condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

³³ MENDONÇA, Antonio Gouvêa. *O Celeste Porvir* : a inserção do protestantismo no Brasil. p 62

³⁴ MENDONÇA, Antonio Gouvêa. *O Celeste Porvir* : a inserção do protestantismo no Brasil. p 62.

³⁵ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 101.

³⁶ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 111, apud HUDSON, Winthrop S. *Methodist History* : The Methodist Age in América.

A primeira experiência missionária dos metodistas no Brasil ocorreu em 1835. Neste ano, chega ao Brasil o Rev. Foutain E. Pitts, apoiado pelo Regente Pe. Feijó (interessado em neutralizar a força da Igreja Católica sobre o governo) e pela maçonaria. Voltando ao seu país, Pitts estimula a Sociedade Missionária a enviar um missionário permanente ao Brasil. Em 1836, o pastor Justin Spaulding chega ao Brasil com este propósito. A estratégia de difusão da nova denominação (a primeira experiência do protestantismo de missão no Brasil) era composta por quatro iniciativas: a difusão da Bíblia (colportores), a pregação, a escola dominical e a educação formal. Em 1837, chegam ao país dois professores, Robert Mc Murdy e Marcella Russel, para dar aulas a todos que quisessem aprender, sem distinção de raça ou de ideologias. Entretanto, especialmente por motivos econômicos (e também porque os professores casaram e decidiram voltar aos Estados Unidos), em 1841 a missão é encerrada.³⁷

A retomada do empreendimento missionário metodista em nosso país só ocorreu um quarto de século depois, em 1867, em uma conjuntura que favorecia, ainda mais, a vinda dos missionários metodistas.

A partir de 1850, inicia-se um forte movimento de desestruturação da hegemonia da oligarquia conservadora que controlava o poder no Império Brasileiro. Um dos fatores desencadeantes desse movimento foi o início de uma acumulação de capitais pelos cafeicultores do oeste paulista e da Zona da Mata, em Minas Gerais. Abriu-se aí o caminho da industrialização e o deslocamento do eixo

³⁷ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 110-117. Cf. tb. REYLY, Duncan A. *Momentos Decisivos do Metodismo*. p 74-77.

dinâmico da economia para esta região, bem como o incremento à urbanização e o surgimento de camadas médias urbanas, compostas principalmente de pequenos comerciantes, intelectuais e profissionais liberais. Influenciado por esses fatores, o período da metade do século até 1889 é marcado por duas idéias-força que aglutinam o setor mais dinâmico da economia e da intelectualidade: o abolicionismo e a república. A ideologia revolucionária (na época) que inspirava essas lutas era fundada sobre o liberalismo e o positivismo. Os centros mais importantes da difusão dessa ideologia eram as lojas maçônicas. Porém, o liberalismo que se advogava no Brasil era muito diferente do que exercera um papel revolucionário na Europa. Aqui, ele necessitava se adaptar às condições vigentes, "ao sistema escravocrata, às grandes propriedades fundiárias, aos 'mecanismos' da cooptação e da conciliação, à ideologia do 'favor'"³⁸, o que fez dos ideais liberais no Brasil, "idéias fora do lugar".

Porém, a elite progressista, informada por esses ideais, estava seduzida pelo sistema de valores norte-americanos e desejava favorecer a introdução de idéias inovadoras, sobretudo as que viessem dos Estados Unidos.

Foram essas as condições favoráveis ao empreendimento missionário dos metodistas e, ao mesmo tempo, as que determinaram a estratégia da missão: a educação. O que, de resto, coincidia com a visão de que o metodismo teria aqui a missão de transformar a sociedade global, a partir do modelo norte-americano.

Segundo Mesquida:

³⁸ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 71.

O caminho foi: a conquista da classe política e economicamente dominante da Região Sudeste e seu 'braço' culto, os intelectuais, sensíveis aos ideais e ao sistema de valores norte-americanos. A estratégia: a educação. Enquanto outras denominações históricas de origem norte-americana privilegiaram a evangelização direta sem esquecer a educação, a Igreja Metodista privilegiou a educação sem omitir a evangelização direta. Esta estratégia 'elitista' perseguia, entretanto, como objetivo último a 'conversão' da sociedade global e era nisto coerente com os princípios missionários do metodismo norte-americano.³⁹

Evidentemente, esse modelo missionário foi um confronto direto contra a hegemonia ideológica no país:

Foi através do cotidiano dos colégios e da ação 'exemplar' dos missionários junto aos filhos dos 'fazendeiros e dos homens do progresso' que metodismo arminiano de Wesley - filtrado pelos princípios do liberalismo, pela teologia do reavivamento e das ideologias do 'destino manifesto' e da 'civilização cristã' norte-americana que o caucionavam - tornou-se uma contra ideologia de combate, dinâmica e eficaz. Particularmente nos colégios, tornados 'fortalezas' da Igreja, gerou-se uma confrontação direta e imediata com a ideologia dominante informada pelo catolicismo.⁴⁰

Este, entretanto, é um tema mais exigente e desborda os limites desta já longa introdução. O objetivo que tivemos até aqui foi o de formatar o quadro matricial da educação metodista no Brasil, implantado pelos missionários norte-americanos. Resta dizer que, adaptando-se às mudanças ocorridas nas diversas conjunturas, desde sua chegada ao Brasil até a década de 1960, quando a Igreja passa a rever sua "vida e missão" no país (cap. 3), esse foi o modelo seguido pelas instituições metodistas de educação: formar as elites, a partir dos referenciais de valores norte-americanos, privilegiando o individualismo, a ascensão social, a competitividade, o utilitarismo, o lucro como base das relações econômicas.

³⁹ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 121.

⁴⁰ MESQUIDA, Peri. *Hegemonia Norte-Americana e Educação Protestante no Brasil*. p 154.

É esse modelo educacional metodista que vai ser seriamente questionado em um movimento que desembocará na elaboração do documento "Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista". O presente trabalho visa estudar as condições que possibilitaram este movimento e apresentar as idéias básicas presentes no documento "Diretrizes para a Educação", demonstrando que ele contém uma perspectiva radicalmente diferente em relação à postura metodista de até então. A base deste questionamento foi a retomada de alguns conceitos e posturas do metodismo wesleyano original e os desenvolvimentos teológicos e pedagógicos ocorridos na América Latina no início da segunda metade do século XX.

Dois foram os processos ocorridos na sociedade latino-americana e brasileira que formaram o pano de fundo, ao mesmo tempo possibilitando e impulsionando essa nova postura metodista em nosso país, de resto, interdependentes e complementares.

De um lado - o eclesial-teológico - o amplo movimento que levou ao surgimento da Teologia da Libertação e seus desdobramentos na vida eclesial e política no país e na América Latina. Esse movimento ocorreu nas três décadas que vão dos anos 1950 a 1970, na América Latina. Num certo sentido, pode-se dizer que este foi o período do despertar dos povos latino-americanos para as situações concretas de vida a que estavam submetidos e da busca ativa por superá-las, chegando, em alguns países e em diversos períodos históricos que se estendem desde aí até os anos noventa, a experiências de processos francamente revolucionários. Ainda que em outras épocas houvesse movimentos de tomada de consciência e rebeliões, dificilmente encontrar-se-ão mobilizações tão expressivas e praticamente em todos os países. Essa "tomada de consciência" foi acompanhada no

âmbito eclesial, tanto da Igreja Católica Romana como em Igrejas do protestantismo histórico, como é o caso da Igreja Metodista, por um movimento que Löwy chamou de "cristianismo da libertação"⁴¹ que está na gênese da Teologia da Libertação. É o que analisaremos no Primeiro Capítulo.

De outro lado - o educacional - o amplo movimento em prol da alfabetização de adultos, como forma de incluir na vida nacional e na cidadania a imensa massa iletrada de nosso país e que resultou na formulação de uma nova pedagogia. É isto que verificamos no período do final dos anos 1950 e início dos anos 1960, momento em que há uma intensa mobilização popular, suplantando o populismo e possibilitando um caráter de protagonismo histórico às classes populares. Isto se verificou fortemente em algumas experiências extremamente significativas, de educação popular (movimento popular e cultura popular), no período. Em grande parte, esses movimentos estavam influenciados, direta ou indiretamente, por Paulo Freire que, na práxis da educação de adultos em sua realidade de Nordeste brasileiro, começava a forjar uma pedagogia libertadora, hoje reconhecida mundialmente. É o que estudaremos no Segundo Capítulo.

No Terceiro Capítulo, fazemos uma reflexão apontando a relação entre os fatos da realidade histórica da sociedade brasileira e o desenvolvimento interno à Igreja Metodista, procurando demonstrar que é nesta relação que poderemos encontrar uma fundamentação explicativa para o surgimento dos documentos mencionados. Aí também, fazemos uma

⁴¹ LÖWY, Michael. *A Guerra dos Deuses: Religião e política na América Latina*. Cap 2. p 56-134.

apresentação sintética do documento "Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista".

Na Conclusão buscaremos apontar as perspectivas de análise que daí se abrem para o prosseguimento da pesquisa, especialmente na necessidade de, passados vinte e dois anos da promulgação desse Documento e tendo a realidade brasileira e mundial se modificado profundamente em muitos aspectos, explicitar elementos que possibilitem uma avaliação do mesmo, diante das modificações ocorridas e das concepções educacionais e teológicas hoje vigentes. Acreditamos que a validade deste trabalho está em uma contribuição para o ensino confessional em nosso país, diante das novas premências e demandas da "sociedade de mercado", tema que também abordaremos brevemente na conclusão.

CAPÍTULO I

O Sub-Continente Latino-Americano e o Surgimento da Teologia da Libertação

1.1 - Do desenvolvimentismo à teoria da dependência

As décadas de 50 a 70 do século passado foram de maior significação para a história do povo latino-americano. Até então, pensava-se que, pelo processo de exportar matéria-prima numa quantidade maior que a taxa de crescimento da população, desenvolvida desde o descobrimento pelos séculos a fora, chegar-se-ia a uma situação de crescimento. A sociologia latino-americana cunhou esta visão de crescimento "para fora".⁴²

A rigor, daí em diante este processo não sofreu mudanças significativas. O que mudou fundamentalmente nesta época foi a consciência que uma parcela do povo latino-americano passou a ter do mesmo.

Por volta de 1950, uma grande esperança apossou-se do subcontinente. Finalmente, parecia, o desenvolvimento experimentado pelos países do norte seria possível também

⁴² GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação*. p 21.

aqui. Esta esperança surgiu graças à elaboração de vários planos de desenvolvimento.⁴³

Pela comparação entre "modelos" de países ricos e pobres, pensava-se que, na história do desenvolvimento compreendida como um processo linear, uns estavam mais adiantados e outros mais atrasados. Citando C. Elliot, Jorge Pantelís diz:

Este modelismo está baseado no pressuposto altamente questionável de que os países pobres, na atualidade, se encontram em uma posição análoga a das nações ricas no século passado.⁴⁴

Segundo esta visão, a América Latina, por um processo natural que se poderia acelerar, chegaria, certamente, ao mesmo nível de desenvolvimento dos países ricos.

Para tanto, algumas providências urgentes teriam que ser tomadas: aumentar o capital estatal suficientemente para importar a tecnologia avançada; lançar-se à industrialização; incrementar uma política de substituição das importações; ampliar o mercado interno e incorporar a população marginal ao processo de produção e consumo. Ou seja, o ideal almejado significava uma abstração de um modelo das sociedades desenvolvidas, para aplicá-lo à nossa realidade. O resultado disso para a população seria que o modelo da "sociedade do bem-estar", principalmente norte-americano, deveria ser aplicado também aqui. Para isso:

Os países latino-americanos deveriam organizar-se internamente, estabilizar suas economias, evitar a instabilidade política, efetuar certas reformas na propriedade da terra e na política tributária. Isto visava redistribuir de forma mais eficaz a

⁴³ CARDOSO, F. H., FALETTTO, E. . *Dependência e Desenvolvimento na América Latina* : Ensaio de Interpretação Sociológica. p 10.

⁴⁴ PANTELÍS, J. *Reino de Dios e Iglesia en el Proceso Historico de Liberación* : Perspectivas Latino-Americanas. p 19.

riqueza, bem como oferecer condições favoráveis e atraentes ao investimento do mundo desenvolvido, que traria capital e tecnologia.⁴⁵

A década de 50 foi, por isso, anunciada como a primeira "década do desenvolvimento" pelas Nações Unidas. Diversos organismos internacionais foram criados para atender a estes objetivos: O Banco Internacional do Desenvolvimento (BID); a Ajuda Internacional para o Desenvolvimento (AID); o Fundo Monetário Internacional (FMI); a Comissão das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento (UNCTAD); o Comitê Econômico para América Latina (CEPAL). Em 1961 cercado de grandes expectativas, o Presidente Kennedy lançou a Aliança para o Progresso.⁴⁶

Contudo, não foram necessários muitos anos para ficar evidente que alguns resultados foram o contrário do que se esperava: a distância entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos cresceu; a inversão do que se aplicava e o processo de produção, distribuição e financiamento passou quase que totalmente aos monopólios multinacionais; o custo da transferência e utilização da tecnologia mostrou-se mais elevado que os benefícios de seu uso; a produção não conseguiu manter-se no nível do crescimento da população e portanto aumentou o número de marginalizados. Não se chegou a reformas significativas na distribuição de terras, com exceção de Cuba e bem mais tarde Peru e Chile, que, no entanto, logo em seguida tiveram seus processos interrompidos. Citando F. Ferreira, Gustavo Gutiérrez diz:

Transcorrido já mais da metade do decênio 60, a brecha entre um e outro mundo, longe de ir-se fechando aos poucos, aumenta, como se esperava [...] Enquanto as nações desenvolvidas terão na década 1960-1970, aumentado suas riquezas em 50%, o mundo em desenvolvimento, que abrange os dois terços da população mundial, continuará a debater-se na miséria e na frustração.⁴⁷

⁴⁵ BONINO, J. Míguez. *A Fé em Busca de Eficácia*. p 33-34.

⁴⁶ BONINO, J. Míguez. *A Fé em Busca de Eficácia*. p 34.

⁴⁷ GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação*. p 77.

O resultado foi que a atitude otimista vivida na década 50 foi substituída por uma análise amarga e um prognóstico pessimista nos anos 60.⁴⁸

O que teria falhado na previsão dos anos 50? Um grande número de pessoas, o suficiente para modificar radicalmente a situação em termos das aspirações generalizadas, começou a entender que aqueles fracassos se deviam muito mais à estrutura mesma da sociedade da América Latina do que à situação conjuntural que se acreditava existir. A perspectiva funcionalista se mostrava ineficaz e dever-se-ia procurar na situação econômica, nas relações de classe e na propriedade dos meios de produção a explicação para esse fenômeno.

Para compreender melhor a situação, passou-se, a usar, como instrumental de análise, alguns dos fundamentos do materialismo histórico, que chegou a se tornar, nas palavras de Samuel Escobar, "moeda corrente no continente".⁴⁹

Esta análise descobriu o vínculo real que existe entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Ao contrário dos pressupostos funcionalistas, a nova forma de encarar as relações entre países ricos e pobres revelou que existe uma dependência histórica entre eles.

Tornou-se evidente, então, que a América Latina deveria ser estudada como o elemento *dependente* deste processo. Para Míguez Bonino, esta foi "uma aquisição

⁴⁸ GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação* p 77.

⁴⁹ ESCOBAR, Samuel. La situación Latinoamericana. IN: PADILLA, René C. *Fé Cristiana y Latinoamérica Hoy*. p 15.

científica de primeira importância na sociologia Latino-americana".⁵⁰

A partir daí, formulou-se a teoria econômica da dependência, que partia do pressuposto de que a situação da América Latina era o resultado de um processo histórico e como tal deveria ser estudada. Olhando-se a história por este prisma, descobre-se que o subdesenvolvimento nada mais é que um subproduto da evolução econômica dos países ricos e dominantes. Evidencia-se, portanto, que é a própria dinâmica da economia capitalista que leva a uma situação em que se forma uma minoria no centro do sistema, onde se acumula constantemente a riqueza, e uma maioria, na periferia, que acentua sempre a pobreza e a miséria, agravadas por tensões políticas ineficazes.

A situação de dependência delineou-se, portanto, como consequência da forma basicamente desigual em que os diferentes países ingressaram no sistema capitalista internacional. Ou seja, os dependentes só podiam desenvolver-se como reflexo do desenvolvimento dos dominantes, atuasse isto a favor ou contra seu progresso imediato.

Quando se tomou consciência disto, passou-se também a ver claramente que:

Desenvolvimento e subdesenvolvimento, imperialismo e dependência, constituem dois aspectos de um mesmo processo global. A dependência é a outra cara do imperialismo, vista desde os países subdesenvolvidos.⁵¹

Concluiu-se, ainda, que a dependência não se expressava somente nas relações país-a-país (dominação

⁵⁰ BONINO, J. Míguez. *A Fé em Busca de Eficácia*. p 35.

⁵¹ PANTELÍS, Jorge. *Reino de Dios e Iglesia en el Proceso Histórico de Liberación*. p 21.

política), mas que era essencialmente resultado da atuação de uma classe social - a classe alta dos países desenvolvidos - através de suas instituições econômico-financeiras (dominação econômica). A esta classe alta no exterior correspondia uma classe alta no interior de cada país dependente, servindo como intermediária no processo de exploração dos recursos naturais e do produto do trabalho da classe trabalhadora destes países. Pelo fato de se beneficiarem desta situação, os "capitalistas nacionais" assumiam a defesa intransigente do "capitalismo internacional" dentro de seus países, como, aliás, se verifica até hoje.

A partir dos anos sessenta, iniciou-se uma nova fase do capitalismo internacional com grandes inversões nos setores mais dinâmicos da incipiente indústria dos países latino-americanos. Para tanto, exigiu-se deles uma reorganização da economia e uma reestruturação política. A estabilidade política tornou-se um fator de suma importância e isto lhes custou um alto preço. É o processo que a Teoria da Dependência chamou de "internacionalização do mercado interno".⁵²

Aos poucos, estas inversões resultaram na anexação das indústrias e bancos dos países dependentes às grandes empresas dos países ricos, tornando-se parte das grandes corporações multinacionais. Como bem observou Theotônio dos Santos: "nestes países a industrialização e o capital estrangeiro combinam-se e convertem-se progressivamente numa única realidade".⁵³ Acrescentou-se, então, ao papel tradicionalmente desenvolvido pelos países periféricos de

⁵² CARDOSO, Fernando Henrique, FALETTTO, Enzo. *Dependência e Desenvolvimento na América Latina* : Ensaio de Interpretação Sociológica. p 114-138.

⁵³ GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação*. p 80.

fornecer matéria-prima e produtos agrícolas, o de assegurar mão-de-obra barata e mercado cativo.

O resultado do aprofundamento deste tipo de análise levou à ojeriza ao termo "desenvolvimento" ou a sua derivação ideológica "desenvolvimentismo". Foram rechaçados como "criminalmente distorcionantes e intelectualmente desonestos".⁵⁴

A partir daí, um novo termo passou a ocupar o panorama político latino-americano: **libertação**. Esta palavra passa a ser a bandeira de todos aqueles interessados em uma "sociedade qualitativa e radicalmente distinta da atual".⁵⁵

Porém a substituição de um termo - *desenvolvimento* -, por outro - *libertação* - e o conflito entre eles, segundo Goulet,

É algo mais que uma guerra de palavras, as linhas de conflito perfilam-se entre duas interpretações da realidade histórica, dois princípios de organização social. O primeiro valoriza a eficiência e o controle social sobre todo o resto, o segundo a justiça social e a criação de um novo homem.⁵⁶

Na prática, para grande parte das pessoas, a opção entre um ou outro termo, uma ou outra orientação, significou

[...] concreta e finalmente [a opção] entre sustentar de uma ou outra maneira, consciente ou inconscientemente, o atual sistema capitalista ou, pelo contrário, ser parte de um processo histórico que conduza à construção de uma sociedade socialista

⁵⁴ PANTELÍS, Jorge. *Reino de Dios e Iglesia en el Proceso Histórico de Liberación*. p 22-23.

⁵⁵ PANTELÍS, Jorge. *Reino de Dios e Iglesia en el Proceso Histórico de Liberación*. p 23.

⁵⁶ PANTELÍS, Jorge. *Reino de Dios e Iglesia en el proceso Histórico de Liberación*. p 23. Ainda, segundo Rubem Alves, quem fala um novo tipo de linguagem denota uma nova compreensão da realidade e uma nova consciência de sua vocação. ALVES, Rubem A. *Religión : Opio o Instrumento de Liberación?* Montevideo : Tierra Nueva, 1970. p 6-8.

na América Latina, como a única alternativa histórica atual para superar o subdesenvolvimento como dependência e marginalização [...] ⁵⁷

1.2 - Fermentação revolucionária no subcontinente

A partir de sua "situação insustentável de miséria, alienação e espoliação" ⁵⁸ e tomando consciência dessa nova visão, que ainda nem havia sido formulada academicamente, o próprio povo começou a pressionar por mudanças radicais.

Graças a isto, do início da década de 60 e estendendo-se até o final da década de 70, tivemos na América Latina (ou até os anos 90 na América Central) uma ebulição revolucionária mais ou menos intensa, dependendo da época e do país em que se verificava a existência de grupos mais radicais.

Já em 1963, Richard Shaull, em uma palestra para missionários norte-americanos que trabalhavam na América Latina disse:

[...] Pela primeira vez o ânimo revolucionário se difundiu através de quase toda a América Latina, conquistou um grande número de camponeses e trabalhadores assim como, de estudantes e jovens. Para eles essa disposição revolucionária significa uma mudança radical de perspectiva, uma nova esperança para o futuro e um compromisso total da vida . ⁵⁹

E neste processo de "fermentação revolucionária" ⁶⁰, dada a ineficácia explicativa das demais teorias, a opção pelo marxismo é assumida pela maioria dos grupos. ⁶¹

⁵⁷ PANTELÍS, Jorge. *Reino de Dios e Iglesia en el proceso Histórico de Liberación*. p 24.

⁵⁸ GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação*. p 85.

⁵⁹ SHAULL, Richard. El nuevo Espiritu Revolucionario de America Latina. In: *CRISTIANISMO Y SOCIEDAD*. p 30.

⁶⁰ CUSSIANOVICH, Alejandro. *Nos há liberado...* p 23.

⁶¹ SHAULL, Richard. El nuevo Espiritu Revolucionario de America Latina. In: *CRISTIANISMO Y SOCIEDAD*. p 36.

No entanto, a consciência dos fatores histórico-sociais próprios do povo latino-americano não permitiu que se fizesse uma opção pelo marxismo ortodoxo. Optou-se pela via socialista, um socialismo capaz de atender a nossa realidade.⁶²

O grande baluarte da luta por traduzir para a nossa linguagem e para a nossa realidade esta opção pelo socialismo foi, sem dúvida, José Carlos Mariátegui. Em um pequeno trecho de sua obra, várias vezes citado pelos autores que escreveram sobre a libertação, afirmava este princípio e convocava outros a segui-lo:

Por certo não queremos que o socialismo na América seja cópia ou decalque. Deve ser criação própria. Temos que dar vida, com nossa própria realidade, em nossa própria linguagem, ao socialismo indo-americano. É missão digna de uma nova geração.⁶³

Mais ainda, embora o marxismo fosse utilizado apenas como um instrumento de análise da realidade e como ideologia da mudança estrutural, a mudança que se desejava não se restringia ao da estrutura sócio-econômica.

Era mais abrangente porque visava criar um processo em que o homem, livre de toda a escravidão e vivendo em uma sociedade qualitativamente diferente, se sentisse como verdadeiro artífice de sua própria história.⁶⁴

Nas palavras de Míguez Bonino, numa feliz alusão a dois grandes ídolos da revolução na América Latina:

O desenvolvimento não é considerado apenas como transformação econômica ou estrutural. Ao invés disto, é dada uma ênfase especial na dimensão humanista. Num ponto coincidem posições tão contrastantes como a do guerrilheiro Guevara e a do pacifista

⁶² CUSSIANOVICH, Alejandro. *Nos há liberado...* p 23.

⁶³ CUSSIANOVICH, Alejandro. *Nos há liberado...* p 23.

⁶⁴ CUSSIANOVICH, Alejandro. *Nos há liberado...* p 23.

Dom Hélder Câmara coincidem neste ponto: a libertação é um processo e em seu caminho há de emergir um "homem novo". Será um homem gerado na solidariedade e na criatividade em contraposição à humanidade individualista, egoísta e perversa do sistema atual.⁶⁵

Mas como instrumentalizar esta opção por uma mudança estrutural que alcançasse este nível de profundidade? Muitos optaram pela via violenta e a guerrilha espalhou-se pelo subcontinente:

Aparecem os grupos guerrilheiros na Colômbia, Peru, Bolívia, e guerrilhas urbanas no Uruguai e Argentina, que pretendem mobilizar a curto prazo as massas.⁶⁶

Podemos acrescentar: mais tarde, as guerrilhas urbanas surgem também no Brasil.

A experiência de Cuba, em que um grupo guerrilheiro chefiado por Fidel Castro e "Che" Guevara consegue chegar ao poder, exerceu profunda influência, animando muitos a assumirem a opção pela guerrilha.⁶⁷

Porém, a busca de opções precisas que manifestassem suas convicções revolucionárias, não ficou restrita aos grupos guerrilheiros mas estendeu-se também a outros grupos, passando mesmo desde um trabalho profundo de contato conscientizador com as massas populares, até a via eleitoral,⁶⁸ que chegou a mostrar-se eficaz no caso do Chile.

1.3 - Uma nova maneira de viver o cristianismo

⁶⁵ BONINO, J. Míguez. *A Fé em Busca de Eficácia*. p 45-46.

⁶⁶ CUSSIANOVICH, Alejandro. *Nos há liberado...* p 22.

⁶⁷ COMBLIM, Pe. Joseph. *A Ideologia da Segurança Nacional*. p 243.

⁶⁸ GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação*. p 85.

Os cristãos e as Igrejas também se envolveram nessa situação, apesar de serem vistos como aliados do processo de dominação⁶⁹, porque este sempre usou categorias e valores cristãos para justificar-se.⁷⁰ O primeiro passo para esse envolvimento foi, certamente, a tomada de consciência da opressão, miséria e dependência dos povos latino-americanos, bem como o seu significado político.⁷¹

Isto levou muitos cristãos e cristãs

(...) em diversos níveis eclesiais e com diferentes ritmos e aprofundamentos, a uma autêntica busca cristã de fazer historicamente eficaz o amor e a justiça que demanda o evangelho. Trata-se de um itinerário de busca, onde o característico é o descobrimento do mundo do "outro" - o pobre, a classe explorada, América Latina dominada e dependente - dentro de sua realidade estrutural, e aceitar a exigência e urgência de uma práxis histórica da libertação (...)⁷²

Esse fato originou o que o Dr. Pantelís chamou de "uma nova presença cristã na América Latina" e se constituiu, para Gustavo Gutiérrez, em algo extraordinário, quando comenta

em forma crescente os cristãos vão se comprometendo com esse processo de libertação. Este é o *fato maior* da vida da comunidade cristã latino-americana. ⁷³ (grifo do autor)

As formas pelas quais este compromisso foi assumido foram as mais variadas. Mas é significativo que muitos, especialmente os jovens, tenham optado até mesmo pela luta armada, por compreendê-la como a única forma de serem fiéis

⁶⁹ Cf. Dom Helder Câmara. Apud BONINO, J. Míguez. *La Fe em Busca de Eficácia*. p 72.

⁷⁰ GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação*. p 253.

⁷¹ GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação*. p 89.

⁷² PANTELÍS, Jorge. *Reino de Dios e Iglesia en el proceso de liberación*. p 25-26.

⁷³ GUTIÉRREZ, G. *Evangelio y praxis de liberación*. In: *Fe Cristiana y Cambio Social en America Latina*. p 231-232.

à sua consciência cristã e sua fidelidade a Jesus Cristo, que não queriam abandonar.

É o que nos mostra o Dr. Richard Shaull, através de uma impressionante declaração de um grupo protestante interdenominacional de jovens brasileiros, preparada na Semana Santa de 1962:

Reconhecemos que, até há pouco, éramos só observadores de outros que conscientes de sua responsabilidade, estavam participando na luta revolucionária, que chega a ser intensa no nordeste. Agora, sem dúvida, diante deste processo revolucionário e sua vital importância para a afirmação da auto-realização histórica do povo brasileiro, e em vista da imediata necessidade de reformar as estruturas de uma sociedade que revela os terríveis sintomas e males do nordeste - fome, enfermidade, morte - nós como cristãos postos por Deus neste lugar do Brasil (...) reconhecemos que devemos eleger entre dois caminhos: ou participar ativamente no processo revolucionário e assim estar junto ao "homem brasileiro", especialmente ao homem do nordeste, ou por nossa omissão, por nosso individualismo e oportunismo, trair a revolução e a pátria, ficarmos ao lado dos grupos dominantes e opressores, sustentarmos o 'status quo' e fazermos-nos responsáveis, dessa maneira, da fome e da morte. Escolhemos o primeiro caminho porque somos cristãos. Nossa escolha é definitiva e envolve a totalidade de nossas vidas... Nossa decisão não se baseia em princípios ideológicos ou 'slogans', senão em atos e problemas humanos que são do interesse de Deus mesmo - Pai, Filho e Espírito Santo - a quem nós vemos como Senhor do mundo, e no encontro com as realidades e problemas que nos são revelados por um estudo sério e profundo da Bíblia.⁷⁴

Neste âmbito de compromisso radical com a revolução, sem dúvida, a figura exponencial foi a do padre Camilo Torres, morto na guerrilha no dia 15 de fevereiro de 1966, na Colômbia. Camilo Torres não fazia diferença entre ser revolucionário e ser cristão. Ao contrário, "sou revolucionário enquanto cristão", dizia⁷⁵. Ainda que tenha sido afastado do sacerdócio, pela hierarquia, não deixou de se considerar padre e nem fez diferença entre o sacerdócio

⁷⁴ SHAULL, Richard. O Novo Espírito Revolucionário na América Latina. In: PAZ E TERRA: Ano I, no. 4, 1967. p 109-110.

⁷⁵ BONINO, J. Míguez. A Fé em Busca de Eficácia. p 47.

e a revolução: "A ação revolucionária é uma luta sacerdotal".⁷⁶

Mas, apesar da maior impressão que causa a opção de muitos pela via violenta, talvez a resistência não violenta tenha sido a que aglutinou o maior número de cristãos. O exemplo mais marcante desta posição foi D. Hélder Câmara, arcebispo de Olinda e Recife, que chegou a ser, nas palavras de José Míguez Bonino, a "voz viva da consciência cristã na América Latina".⁷⁷

Junto a esses extremos e entre eles um sem-número de clérigos e leigos, através de grupos eclesiais ou paraeclesiais, marcaram sua presença neste processo, de modo que seria impossível citá-los aqui. Gustavo Gutiérrez lista alguns.⁷⁸

Dois eventos da Igreja Católica tiveram influência decisiva nesta nova presença cristã na América Latina: o Concílio Vaticano II e a Conferência Episcopal Interamericana de Medellín. A prática dos documentos do Concílio Vaticano II, com seu "*aggiornamento*", abriu caminho a muitas experiências de radicalização da fé. Mas foi, sem dúvida, a partir de Medellín, que a Igreja Católica, ou pelo menos seus setores mais avançados, adotou oficialmente a linguagem da libertação.

1.4 - Cristãos e marxistas

⁷⁶ BONINO, J. Míguez. *A Fé em Busca de Eficácia*. p 47.

⁷⁷ BONINO, J. Míguez. *A Fé em Busca de Eficácia*. p 49.

⁷⁸ Idem, p 75 - 84. GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação*. p 94.

Nesse engajamento pela libertação, e devido ao encontro com grupos de outras tendências ideológicas, forjou-se uma "aliança estratégica" entre cristãos revolucionários e marxistas não dogmáticos.⁷⁹ O evento mais significativo neste sentido foi o "Primeiro Encontro de Cristãos pelo Socialismo" ocorrido em Santiago, Chile, de 23 a 30 de abril de 1972. Nesta ocasião, mais de quatrocentos cristãos de todos os países da América Latina definiram assim o seu encontro:

Queremos reflexionar, à luz de nossa fé comum e tendo presente a injustiça que penetra as estruturas sócio-econômicas de nosso continente, sobre o que devemos e podemos fazer no momento histórico em que vivemos e nas circunstâncias concretas que nos rodeiam. Queremos identificar-nos como cristãos que a partir do processo de libertação que vivem nossos povos latino-americanos e de nosso compromisso prático e real na construção de uma sociedade socialista, pensamos nossa fé e revisamos nossa atitude de amor aos oprimidos.⁸⁰

1.5 - Fazendo teologia a partir da práxis revolucionária

Ao longo desse processo de compromisso e reflexão foi-se formando, passo-a-passo, a partir das exigências da fé cristã e da urgência do compromisso libertador, uma nova maneira de se fazer teologia. Uma reflexão que se preocupava com o questionamento do *status quo*, desde suas bases econômicas, estruturas políticas e diferentes formas de expressão de sua consciência social e, a partir da perspectiva da libertação, questionava a vivência dos fiéis latino-americanos.

É importante salientar, ainda, que este não foi um movimento isolado no cenário da reflexão científica e nem

⁷⁹ Entre inúmeros escritos sobre o tema, indicamos: LEPAGNEUR, Hubert. A teologia católico romana no Brasil. In *Tendências da Teologia no Brasil*. p 102.

⁸⁰ Premier Encuentro de Cristianos por el Socialismo. *CRISTIANISMO Y SOCIEDAD*. p 111.

seus horizontes críticos foram compartilhados apenas por uns poucos "intelectuais da teologia" do nosso subcontinente. Como muito bem alertou Leonardo Boff:

A pobreza generalizada, a marginalidade e o contexto histórico de dominação irrompeu agudamente na consciência coletiva e produziu uma virada histórica. Desta consciência nova que impregnou todo o continente, nas ciências sociais, na educação, na psicologia, na medicina, nas comunicações sociais, participa também a existência cristã e se reflete na reflexão teológica.⁸¹

É dessa reflexão teológica, nascida do compromisso revolucionário como uma reflexão crítica sobre a práxis, que surge a elaboração teológica mais genuína da América Latina: a Teologia da Libertação. Gustavo Gutiérrez conseguiu sistematizar, de forma clara, a tarefa a que se propôs esta teologia:

(...) a teologia será uma reflexão crítica na e sobre a práxis histórica, em confrontação com a palavra do Senhor, vivida e aceita na fé. Será uma reflexão na e sobre a fé que parte de um compromisso em criar uma sociedade justa e fraterna e que deve contribuir a que esse compromisso seja mais radical e mais pleno (...). Reflexionar sobre a fé como práxis libertadora é um reflexionar sobre uma verdade que se faz e que não só se afirma.⁸²

A proposta da teologia da libertação, portanto, tornava-se significativa por ser uma reflexão surgida não no gabinete dos pensadores, mas na práxis objetiva da libertação. Os parâmetros para verificar sua assertiva constituíam-se não apenas do pensar sobre teorias mas da verificação prática se essas teorias serviam ou não aos propósitos da libertação. Na prática, realizava-se o pensar teológico. A elaboração que daí surgia era julgada pela prática e, por sua vez, dialeticamente, fecundava a prática. É a isso que os teólogos da época se referiam com a expressão "nova maneira de fazer teologia".

⁸¹ BOFF, Leonardo. *Teologia desde el Cautiverio*. p 13.

⁸² GUTIÉRREZ, Gustavo. *Fe Cristiana y Cambio Social en América Latina*. p 244.

Por se tratar de um compromisso real, tornava-se fácil confundir a intenção que se tinha ao elaborar essa teologia. Por isso, Gutiérrez alertava:

A teologia da libertação não tenta justificar cristãmente posturas já tomadas, não quer ser uma ideologia cristã revolucionária.⁸³

Chegamos, assim, depois de considerações sobre sociologia, história e compromisso político, de forma coerente com o caminho percorrido para a sua formulação, à teologia da libertação.

É necessário dizer que as produções bem elaboradas, sistemáticas e abrangentes do tema "libertação" que todos conhecemos, são apenas emergências de uma grande quantidade de escritos e reflexões que não apareceram ao grande público. Escrevendo sobre "Onde está a teologia latino-americana?" para uma revista alemã, o professor da EST à época, Hermann Brandt, assim se expressou:

As coisas realmente novas e próprias, porém, são representadas por toda uma corrente de literatura que é absorvida aqui (...). Quanto ao aspecto formal, trata-se de pequenos cadernos escritos à máquina sobre matrizes, mimeografados em papel barato, encadernados com grampos, muitas vezes ilustrados em desenhos desprezíveis. Sem impressão apurada, sem editora, sem sistema comercial de vendas, mas literatura para as necessidades próprias, vendidas ao preço de custo ou distribuídas gratuitamente. (...) Nesses pequenos escritos refletem-se não apenas, em aflitiva concretização, as perguntas, sofrimento, a impotência, a criatividade e a capacidade de julgamento das camadas mais pobres do povo.⁸⁴

Nisto reside a grande riqueza da teologia latino-americana de então: uma teologia que não ficava restrita a grupos especializados com bonitas edições para consumo de uma minoria privilegiada, mas brotava do povo, na medida em que refletia sua vida, seus anseios, suas preocupações e

⁸³ GUTIÉRREZ, Gustavo. *Fe Cristiana y Cambio Social en América Latina*. p 244.

⁸⁴ BRANDT, Hermann. Onde está a Teologia Latino-Americana? In: *Boletim CEI* : Documento 79. Rio de Janeiro, setembro, 1977.

voltava a ele, possibilitando um sentido cristão a suas lutas e esperanças.

Não se deve confundir isso com um barateamento ou com uma banalização do conteúdo da teologia, mas deve-se interpretar como uma recuperação do verdadeiro sentido da mensagem da Bíblia e do cristianismo, que se efetivou quando o rico potencial teórico das disciplinas teológicas reverteu em favor do povo e foi fertilizado pela vida deste mesmo povo. É isto, em grande medida, o que a teologia da libertação representou de novo.

1.6 - A Teologia da Libertação hoje

Nas duas últimas décadas do século XX, produziram-se modificações fundamentais na história da humanidade.

No mundo das ciências e das técnicas, a revolução tecnológica no campo da informação (a informática, a eletrônica, a telemática, a robótica) atingiu todos os campos e revolucionou tanto a pesquisa científica como a sua aplicação. Concomitantemente, ocorreu a chamada crise dos paradigmas que atingiu profundamente as ciências humanas. A queda do muro de Berlim foi um marco que desencadeou, também, conseqüências políticas extremamente relevantes, como a derrocada do modelo de socialismo vigente no leste europeu, o fim da guerra fria e a emergência dos Estados Unidos da América como a única grande potência militar e política - xerife do mundo. Aplicadas ao mundo econômico, as transformações tecnológicas na informação potencializaram a especulação financeira e a economia, também em conseqüência do rompimento dos acordos de Breton Wood, perdeu em grande parte sua base de sustentação real, o que não significa que

não subordine nações e povos através de vultosas cifras, em grande parte virtuais. Isto provocou o deslocamento do eixo da produção para o capital financeiro. Provocou, também, transformações profundas no mundo da política, com a relativização extrema do poder dos estados nacionais. Uma reação a isto foi a criação dos blocos econômicos, hoje se desenvolvendo, principalmente, no continente europeu.⁸⁵

Essas e outras transformações daí decorrentes, enfim, tiveram alcance planetário, fenômeno que ficou cunhado como globalização. No dizer de Ramonet, citado por Neves, essas transformações são "Permanentes, Planetárias, Imediatas, Imateriais". Por isso, o novo sistema que daí advém, "funciona literalmente como uma nova divindade, pois suas quatro características são as que se atribuem a Deus".⁸⁶

Evidentemente, todas essas transformações tiveram reflexo profundo no ânimo revolucionário que inspirava a muitos na América Latina. Em especial, foram colocadas em xeque as análises marxistas, com sua ênfase no confronto de classes e a visão do proletariado como sujeito do processo revolucionário. O mesmo ocorreu com a própria teoria da dependência. Embora não se advogassem marxistas, mas apenas usando elementos metodológicos do instrumental marxista de análise social, a prática pastoral latino-americana e a

⁸⁵A literatura a respeito deste ponto é hoje vastíssima. Apenas para citar alguns autores: IANNI, Octavio. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1996, 325 p. SANTOS, Milton. *Por uma outra Globalização : do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro - São Paulo : Record, 2000. 174 p. GENTILI, Pablo (org.). *Globalização Excludente : Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis : Vozes - CLACSO, 1999. 251 p. SADER, Emir, GENTILI, Pablo. *Pós-Neoliberalismo II : Que Estado para que democracia?* Petrópolis : Vozes - CLACSO, 1999. 182 p.

⁸⁶ NEVES, Rui Manuel Grácio das. *Hacia una Neo-Teología de Liberación. Caminos* - Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico. Havana - Cuba, n. 19, jul./set. 2000, p 38.

teologia da libertação sentiram profundamente estes reflexos.

Na visão de Víctor Codina, a necessidade de se reposicionar diante da nova situação provocou três posturas diferenciadas na prática atual da teologia latino-americana: a) a "resposta negativa" de que a teologia da libertação morreu, é necessário corrigir o rumo, deixar de falar de pobres e de justiça, e aceitar a realidade do neoliberalismo; b) a "resposta positiva" dos que não desconhecem as transformações ocorridas no mundo, mas reafirmam suas posições de que a centralidade da teologia da libertação está na opção pelos pobres - que aumentam em número e têm sua situação agravada - e não no marxismo e, portanto, não há o que mudar fundamentalmente; c) a "postura crítica" dos que pensam que a teologia da libertação encontra-se em uma crise, o que, de resto, não seria de se estranhar para uma teologia que se propõe partir da realidade, que não significa sua morte ou declive, pelo contrário, possibilita um momento de crescimento, desde que se enfoque bem as análises do tempo presente.⁸⁷

Em meu entendimento entre o que ele coloca como segunda e terceira posturas, o que existe é muito mais uma questão de ênfase do que de discordância. Ambas concordam que novos temas são colocados hoje para reflexão: as questões de gênero, de raça, de respeito às culturas indígenas, de subjetividade, de relação com a totalidade da criação. O diferencial é que, enquanto os da segunda posição subordinam a análise desses elementos ao

⁸⁷ CODINA, Víctor. La Teología de la Liberación en la Encrucijada. *Caminos* - Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico. Havana - Cuba, n. 19, jul./set. 2000, p 2-3.

referencial do pobre, os outros procuram outros enfoques teóricos para embasar suas análises.

As tarefas novas colocadas hoje, e que estão sendo trabalhadas por muitos teólogos, podem ser resumidas nas seguintes:

- a importância da subjetividade em face das estruturas sociais e políticas (...);
- a visão antropológica subjacente aos sistemas, (...);
- a recuperação do valor dos mitos e símbolos, (...);
- a relação entre liberdade e libertação;
- a tensão entre graça e competição sob o signo do mercado, entre cruz e ideologia do sucesso e da prosperidade (...);
- o renascer do sentido da esperança (...);
- uma análise social mais ampla, p. ex.: na descrição do fenômeno da exclusão social, no reconhecimento da pluralidade dos atores sociais (...);
- (...) um diálogo produtivo com teologias feministas, bem como ecológicas.⁸⁸

Codina, a partir de sua visão da necessidade de uma 'postura crítica' diante da crise da teologia da libertação, coloca sua própria compreensão dos novos desafios, dos quais citamos alguns:

- abrir-se ao tempo bíblico, tecido de *kairós* e de estrutura pascal, ao invés de um conceito de tempo linear de progresso indefinido;
- abrir-se a um cristianismo pascal do Servo de Javé e ao mistério do grão de trigo, ao invés de um projeto de cristianismo messiânico, com perigo de ideologias milenaristas;
- abrir-se a uma espiritualidade pascal, fruto do Espírito, que inclua a opção pelos pobres, mas também outros aspectos como a gratuidade, a ternura, a festa, a sexualidade e a vida ordinária, a sabedoria e toda a temática do Cântico dos Cânticos, ao invés do perigo de certo voluntarismo.
- abrir-se a uma concepção mais lenta da mudança, segundo a parábola de Mt 13.33, ao invés da transformação violenta das estruturas;

⁸⁸ ALTMANN, Walter, BOBSIN, Oneide, ZWETSCH, Roberto E. Perspectivas da Teologia da Libertação - Impasses e novos rumos num contexto de globalização. *Estudos Teológicos*. São Leopoldo, Escola Superior de Teologia, Ano 37, No. 2, 1997. p 136.

- pequenos relatos libertadores, ao invés de grandes relatos ...⁸⁹

Neves é, talvez, o autor que mais avança nas proposições de novos desafios para o nosso ser libertador (cf. o autor), especialmente ao propor uma neo-teologia da libertação, que deveria adotar uma espiritualidade holística:

... a TL deveria incorporar também as contribuições espirituais do budismo zen, do taoísmo, do ascetismo muçulmano, dos místicos cristãos e de outras religiões, assim como o holismo contemporâneo...⁹⁰

O autor posiciona-se desta forma por considerar que a Teologia da Libertação "não pode estar ausente dos novos paradigmas de espiritualidade que se dão a nível mundial, sob pena de entorpecer-se"⁹¹. Diz, ainda, que Leonardo Boff e Frei Betto, entre outros, já estão trabalhando nesse sentido.⁹²

Isto confirma a análise de Carlos Alberto Steil, para quem,

... o aparecimento de uma nova subjetividade está exigindo um novo modelo de religião capaz de expressá-la, ao mesmo tempo em que este modelo está modelando a própria subjetividade.⁹³

Baseada em pressupostos weberianos, a partir de uma tipologia construída por Troeltsch para compreender os

⁸⁹ CODINA, Víctor. La Teología de la Liberación en la Encrucijada. *Caminos - Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*. Havana - Cuba, n. 19, p.38, jul./set. 2000. p 10.

⁹⁰ NEVES, Rui Manuel Grácio das. Hacia una Neo-Teología de Liberación. *Caminos - Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*. Havana - Cuba, n. 19, p.38, jul./set. 2000. p 39-40.

⁹¹ NEVES, Rui Manuel Grácio das. Hacia una Neo-Teología de Liberación. *Caminos - Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*. p 40.

⁹² NEVES, Rui Manuel Grácio das. Hacia una Neo-Teología de Liberación. *Caminos - Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*. p. 40. Cf., também, STEIL, Carlos Alberto. Igreja, Comunidade e Mística. In: ALTMANN, Water, ALTMANN, Lori (org.). *Globalização e Religião : Desafios à Fé*. p 44.

⁹³ STEIL, Carlos Alberto. Igreja, Comunidade e Mística. In: ALTMANN, Water, ALTMANN, Lori. *Globalização e Religião: Desafios à Fé*. p 37.

modelos estruturais do cristianismo ocidental, STEIL diz que a *igreja da libertação* que teve seu modelo baseado no tipo '*comunidade/seita*' com base no grupo e em uma "espiritualidade que se expressa numa linguagem política e analítica", coerente com a racionalidade moderna, passa a incorporar um novo modelo, o da '*mística*', baseado no indivíduo, com um tipo de "espiritualidade transversal, num quadro de fronteiras pouco definidas e de des-tradicionalização", que encontra a legitimidade de seu discurso ou a "plausibilidade de suas crenças" na experiência de sua relação direta com o sagrado. No movimento da renovação carismática católica ou protestante, essa relação com o sagrado se dá com a pessoa do Espírito Santo. Mas também adverte, baseado em Colin Campbell, a mudança de paradigma, de uma teodicéia construída a partir da idéia de um Deus transcendente e pessoal, "para uma outra teodicéia, mais identificada com uma visão religiosa orientalizada, onde Deus aparece de forma imanente e impessoal". É necessário, porém, esclarecer que, na perspectiva do autor, esse dois modelos não se excluem, mas "este novo paradigma ou esta forma *mística* de expressão do cristianismo está sendo incorporada na própria experiência da *igreja da libertação* e das comunidades eclesiais de base".

CAPÍTULO II

O Desenvolvimento Histórico e Educacional no Brasil, de 1930 a 1964, e os Movimentos de Educação Popular no Brasil no Início dos Anos Sessenta

2.1 - O Desenvolvimento Histórico Brasileiro de 1930 a 1964

O movimento de Educação Popular que ocorreu no Brasil no final dos anos 50 e início dos sessenta do século passado, configurando-se como o mais promissor período da educação brasileira⁹⁴. Deu-se na confluência de vários fatores sócio-político-econômicos e culturais e significou a expressão de potencialidades presentes no povo e na intelectualidade brasileira, até então sufocadas pelas forças políticas conservadoras e reacionárias. Em especial, deve-se destacar o aparecimento na cena da educação e posteriormente da política nacionais, do educador Paulo Freire, que possibilitou os maiores e mais exitosos empreendimentos com a finalidade de fazer frente ao analfabetismo de grande parcela da população brasileira.

⁹⁴ BELLO, José Luiz Paiva. *História da Educação no Brasil*. Disponível na Internet. www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl0.htm. 06 dez. 2003.

Para compreendermos a conjunção desses fatores, teremos que remontar à história do Brasil, algumas décadas anteriores a esse processo.

Acreditamos que o ciclo histórico no qual se deram esses fatores inicia no ano de 1930, com ênfase no ano de 1946, chegando ao seu final em 1964⁹⁵.

Em 1930, deu-se a Revolução liderada por Getúlio Vargas, concluindo o período conhecido na história do Brasil como Primeira República. Esta Revolução ocorreu devido ao esgotamento do "Modelo Agrário Exportador"⁹⁶ da economia nacional, principalmente com a crise da exportação do café.

No nível internacional, tivemos no período: a crise mundial de 1929, a ascensão do nacional-socialismo e os preparativos para uma possível guerra, a 2ª Guerra Mundial e, posteriormente, a reconstrução europeia (Plano Marshall), principalmente⁹⁷. Todos esses fatores fizeram com que os capitais internacionais, no período de 1930 a 1950, fossem investidos nos próprios países centrais da economia mundial - Estados Unidos, países europeus e União Soviética - e, portanto, deixassem de ser investidos nos países periféricos.

Na falta de capitais internacionais para investimento, Getúlio Vargas, através de seu governo revolucionário (1930 - 1934), constitucional (1934 - 1937) e depois ditatorial (1937 - 1945), articula uma aliança de classe em que os

⁹⁵ PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Desenvolvimento e Crise no Brasil: 1930-1983*. São Paulo : Brasiliense, 1994.

⁹⁶ CLASSE CONTRA CLASSE : Economia Política e Ideologia. São Paulo : Equipe 13 de Maio, 1988. p 32.

⁹⁷ SILVA, Luiz Eduardo Prates da. *A Problemática da "Dívida Externa" : Breve Histórico - Propostas de Superação*. p 5.

capitais da oligarquia cafeeira paulista financiam "a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção"⁹⁸. No dizer de Bresser Pereira, "a economia volta-se para dentro"⁹⁹. Inicia-se o período chamado de "Modelo de Substituição de Importações"¹⁰⁰. A referida aliança de classes foi possibilitada por uma combinação de interesses econômicos e políticos de parte da oligarquia rural, da nova burguesia industrial, do proletariado e da classe média. Os trabalhadores têm algumas vantagens, pequenas mas reais, porém, em contrapartida, têm seus sindicatos atrelados ao Estado, servindo como massa de manobra para o governo de Getúlio Vargas¹⁰¹.

É através dessa aliança de classes que Getúlio Vargas formula e põe em execução um projeto de desenvolvimento para o Brasil, que foi chamado de "Nacionalismo Desenvolvimentista". Ou seja, o Brasil deseja desenvolver-se dentro das relações capitalistas de produção, mas em um projeto autônomo, nacional, mantendo, tanto quanto possível, a independência em relação aos países desenvolvidos.

Em 1945, com o final da 2ª Guerra Mundial e a vitória da democracia liberal americana sobre o nazi-fascismo, uma onda de democratização atinge também o Brasil e Getúlio Vargas é deposto. Após o governo interino do Ministro do Supremo Tribunal, José Linhares, o marechal Eurico Gaspar Dutra é eleito Presidente da República. Seu governo vai até 1950. A grande realização nesse período é a Assembléia

⁹⁸ BELLO, José Luiz Paiva. *História da Educação no Brasil*. Disponível na Internet. www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07.htm. 06 dez. 2003.

⁹⁹ PEREIRA. Luiz Carlos Bresser. *Desenvolvimento e Crise no Brasil* : 1930 - 1983. p 204.

¹⁰⁰ PEREIRA. Luiz Carlos Bresser. *Desenvolvimento e Crise no Brasil* : 1930 - 1983. p 204.

¹⁰¹ CLASSE CONTRA CLASSE : Economia Política e Ideologia. p 33.

Nacional Constituinte e a promulgação de uma nova Constituição da República em 1946. No plano econômico, tem prosseguimento o modelo de substituição de importações.

Em 1950, Getúlio volta à Presidência da República pelo voto popular. Dá prosseguimento à industrialização do país, enfatizando a industrialização de base.

Entretanto, o prosseguimento do processo de industrialização no Brasil defrontava-se, então, com um grande dilema: como conseguir os capitais para a inversão no parque industrial? Nesse período, passado o processo de reconstrução européia, já havia certa liquidez internacional, especialmente nos Estados Unidos. Porém a disponibilidade desses capitais estava nos setores privados da economia norte-americana e não nos setores públicos. As condições para estes investimentos eram severas e significavam, no fundo, a internacionalização da economia brasileira¹⁰². Inicia-se, então, uma forte tensão entre duas opções: a) a opção nacionalista de Getúlio Vargas, que queria um desenvolvimento nacionalista, baseado na continuidade do pacto entre as classes, no investimento de capitais nacionais oriundos da oligarquia e da burguesia nascente e no apoio popular, ou seja, na utilização dos movimentos de massa e sindicais para atenuar as pressões do capitalismo, sempre voraz e visando os lucros imediatos; b) a opção pela internacionalização da economia interna, numa aliança entre o capital nacional e o capital internacional, atrelando a classe média a seus interesses e relegando a segundo plano as classes populares.

¹⁰² SILVA, Luiz Eduardo Prates da. *A Problemática da "Dívida Externa"* : Breve Histórico - Propostas de Superação. p 5.

Em 1954, a agudização da luta entre essas duas posições, leva ao suicídio de Getúlio Vargas. Seguem-se grandes manifestações populares:

A notícia do suicídio levanta grande indignação e tristeza. Seu corpo, que sai do Catete em direção ao aeroporto - ele é enterrado em São Borja -, é acompanhado por imensa massa popular, enquanto forças militares mantêm-se ameaçadoras em várias partes da cidade. Pouco depois o furor popular inicia saques e apedrejamentos, correrias e incêndios. Como sempre, "desencadeada, a fúria dos mansos era aterradora - e os insultadores da véspera se encolheram como vermes, temendo ser esmagados". É o caso de Carlos Lacerda, que foge protegido pela Aeronáutica e, logo depois, parte para a Europa.¹⁰³

Na prática, o suicídio de Getúlio adiou o golpe militar, no qual se apoiavam os defensores da internacionalização da economia interna para fazer valer seus interesses, por 10 anos.

Nos anos seguintes, houve várias tentativas frustradas de golpe militar¹⁰⁴. Entretanto ele só chegou a ser vitorioso em 1964, como foi dito acima.

No governo Juscelino Kubitschek (jan. 1956 - jan. 1961) há um forte desenvolvimento da indústria, principalmente de bens de consumo duráveis, e um esforço por modernizar o país.

No período entre 1930 e 1961, o país passa de uma economia voltada apenas "para fora", com a exportação de matérias primas e a importação de manufaturados, a uma economia industrial, quase plenamente desenvolvida. Nas palavras de Bresser Pereira:

... nesse período o país viu instalado dentro de suas fronteiras um amplo e diversificado parque industrial. Toda a indústria de

¹⁰³ CARONE. *A República Liberal: Evolução Política (1945-1964)*. p 84.

¹⁰⁴ Sobre este item, ver: CARONE. *A República Liberal : Evolução Política (1945-1964)*. p 90, 99, 103, 115, etc.

consumo, desde a dos bens de consumo leves até a dos bens de consumo duráveis, fora instalada. Em 1961, o Brasil praticamente não importava mais artigos de consumo. A indústria de base - siderúrgica, do alumínio, do cobre, da barrilha, química - fora basicamente instalada (...). O mesmo pode-se dizer da indústria de bens de capital. Durante os anos cinquenta, seu desenvolvimento fora intenso, de forma que no fim desta década cerca de dois terços dos equipamentos exigidos pela indústria nacional eram aqui produzidos.¹⁰⁵

Se no aspecto econômico tínhamos grande desenvolvimento e muita agitação no aspecto político, com muitas manobras baseadas na manipulação das massas populares, o que se configurou, segundo as ciências políticas, no fenômeno do populismo, no aspecto cultural também tínhamos muitas movimentações, especialmente em torno da questão da "identidade nacional", que de resto tinha reflexos nos demais aspectos da vida do país.

A década de 50 e início dos anos 60 representam para o Brasil o período em que o povo desperta para a situação de miséria de grande parte de sua população e de exploração das grandes massas trabalhadoras, ainda que, sob a tutela dos projetos políticos populistas¹⁰⁶. Culturalmente o povo "perde a vergonha" de suas origens raciais, de sua música, de sua dança etc. Iniciam-se grandes discussões sobre a "identidade nacional".¹⁰⁷ ¹⁰⁸ Isso vai se refletir no cenário político em mobilizações sindicais e político partidárias, luta pela reforma agrária, pelas "reformas de base", contra a intervenção norte-americana, etc.¹⁰⁹

Esse conjunto de fatores leva a que, ao se chegar à década 60 e ainda com a questão entre o desenvolvimento nacionalista ou a internacionalização da economia interna sem ter sido resolvida, os setores identificados com a

¹⁰⁵ PEREIRA. Luiz Carlos Bresser. *Desenvolvimento e Crise no Brasil : 1930 - 1983*. p 170.

¹⁰⁶ Sobre este ponto, ver: CARONE, Edgard. *A República Liberal II: Evolução política (1945-1964)*. p 112-200.

¹⁰⁷ OLIVEN, Ruben George. Brasil: qual cultura? Qual identidade? In: *CIÊNCIAS & LETRAS: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*. p 113-126.

¹⁰⁸ Para a discussão sobre o conceito de "identidade nacional" veja-se: CHAUI. Marilena. *Brasil : Mito fundador e sociedade autoritária*. p 14-29.

¹⁰⁹ SILVA. Luiz Eduardo Prates da. *O contexto histórico do surgimento dos documentos Plano para a Vida e a Missão da Igreja Metodista e Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista*. p 28.

causa popular, considerados de esquerda, tenham três grandes tarefas pela frente:

1. a inclusão das massas populares no consumo, através da expansão da indústria de bens de consumo "leves" (Bresser Pereira) ou "de massa", para o que é necessário, entre outras coisas, a reforma agrária (o que de resto ainda não se atingiu), possibilitando as bases para um capitalismo brasileiro relativamente independente;
2. a inclusão de imensa parcela da população brasileira no exercício pleno de sua cidadania através do voto "para assim desequilibrar o poder da oligarquia em favor do movimento popular";¹¹⁰
3. como condição para se alcançar o segundo ponto, conforme as leis da época, incluir aquela imensa parcela da população no domínio da leitura e da escrita, ou seja, promover um programa ou programas de educação popular que chegassem às amplas massas e fossem eficientes em conseguir seus objetivos.

É nesse contexto e fazendo frente a essas necessidades que se possibilitou o surgimento do movimento educacional de caráter popular e massivo ao qual nos referimos anteriormente e que vamos analisar a seguir.

2.2 - A Educação Brasileira entre 1930 e 1964

Antes, porém, de tratarmos deste momento representado pelo surgimento do movimento de educação popular a que aludimos, vamos fazer referência aos fatos históricos mais

¹¹⁰ CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 21.

importantes ocorridos na educação brasileira no período de 1930 a 1961. Devido aos limites deste trabalho faremos apenas alguns destaques que comporão, com o que até aqui foi estudado, a contextualização do surgimento do movimento de educação popular.

Num primeiro momento, cabe ressaltar que o ingresso do país no processo de industrialização significa a necessidade de investimento na educação, uma vez que se vai necessitar de mão-de-obra melhor preparada, apta ao trabalho industrial, para fazer frente às necessidades da indústria nascente.

Em 1930, logo após a instalação do governo revolucionário chefiado por Getúlio Vargas, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública¹¹¹. Em 1931, o governo sanciona decretos organizando o ensino secundário e a universidade brasileira. A inspiração para estes decretos e a nova organização escolar no Brasil, vem de várias reformas instaladas nos governos estaduais na década de 20, através de educadores importantes, ligados ao ideário da "escola nova". Dentre estes, Francisco Campos que, juntamente com Mário Casassanta, implantou a reforma no Estado de Minas Gerais. Com a instalação do governo provisório, Francisco Campos é nomeado Ministro da Educação e Saúde, motivo pelo qual estes decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos"¹¹²:

- O **Decreto 19.850**, de 11 de abril, cria o **Conselho Nacional de Educação** e os **Conselhos Estaduais de Educação** (que só vão começar a funcionar em 1934).

¹¹¹ BELLO, José Luiz Paiva. *História da Educação no Brasil*. Disponível na Internet. www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07.htm. 06 dez. 2003.

¹¹² BELLO, José Luiz Paiva. *História da Educação no Brasil*. Disponível na Internet. www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07.htm. 06 dez. 2003. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. p 200.

- O **Decreto 19.851**, de 11 de abril, institui o **Estatuto das Universidades Brasileiras** que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. Por este Decreto, a organização de uma nova Universidade deveria se dar pela incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior, "incluídos os de Direito, de Medicina e de Engenharia ou, ao invés de um deles, a Faculdade de Educação Ciências e Letras", esta última voltada para a premente necessidade de formação do magistério secundário.
- O **Decreto 19.852**, de 11 de abril, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
- O **Decreto 19.890**, de 18 de abril, dispõe sobre a organização do ensino secundário.
- O **Decreto 20.158**, de 30 de julho, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador. A promulgação desse Decreto significa uma certa contradição, pois enfatiza mais o comércio do que a indústria, num momento em que a urgente necessidade, como foi dito, é a de qualificação de pessoal para a indústria nascente.
- O **Decreto 21.241**, de 14 de abril, consolida as disposições sobre o ensino secundário.

A grande questão que movimentava os meios educacionais da época, debate que, aliás, vai se estender pelas décadas

seguintes¹¹³, é a disputa entre a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga, defendida pelos escolanovistas e a educação particular (e por isso elitista), tradicional e baseada em princípios cristãos, defendida pela Igreja Católica Romana¹¹⁴.

Em 1932, devido ao conflito aberto entre ambas as posições, é lançado o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", assinado por Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, Sampaio Doria, Anísio Teixeira e mais 22 educadores¹¹⁵. Segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha:

Esse manifesto é muito importante na história da pedagogia brasileira porque representa a tomada de consciência da defasagem entre a educação e as exigências do desenvolvimento.¹¹⁶

Segundo Otaíza Romanelli:

Ao proclamar a educação como um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem distinção de classes e situação econômica; ao afirmar ser dever do Estado assegurá-la, principalmente através de escola pública gratuita, obrigatória e leiga, e, finalmente, ao opor-se à educação-privilégio, o Manifesto trata a educação como um problema social o que é um avanço para a época, principalmente se nos lembrarmos de que a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova. Na vida prática, em verdade, a educação não tinha sido, até então, objeto de cogitações, senão de ordem filosófica e estritamente administrativa, no Brasil. Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente.¹¹⁷

¹¹³ Veja-se, por exemplo: CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 42. Nesta página inicia-se um novo capítulo, com o sugestivo título "Educação: Grande Negócio". O parágrafo inicial começa assim: "Vitorioso o golpe de 1964, subiram ao poder os defensores do privatismo na educação, aqueles que defendiam a desmontagem ou, pelo menos, a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino".

¹¹⁴ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. p 198.

¹¹⁵ O documento encontra-se na íntegra no site: www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm.

¹¹⁶ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. p 198.

¹¹⁷ ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. p 149-150.

No conflito acirrado entre católicos e escolanovistas, estes últimos com freqüência são chamados de "ateus e comunistas", o que não corresponde à verdade, pois apenas dois deles são comunistas: Pascoal Leme e Hermes Lima. O Manifesto, ao contrário, defende idéias liberais, representando "o liberalismo democrático e os anseios da burguesia capitalista urbana em ascensão".¹¹⁸

Ainda segundo Aranha:

Esta posição pode ser comprovada pela crença em um Estado neutro, "a serviço de todos", e por uma concepção não ideológica da ciência e da técnica. Mais ainda, por serem os disseminadores da "ilusão liberal" da "escola redentora da humanidade", segundo a qual a educação constituiria a mola da democratização da sociedade.¹¹⁹

Em 1934, a nova Constituição (a segunda da República) dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Ainda em 1934, por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo, a primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931.

Em 1935, o Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal, com uma Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação.

Em 1937, Getúlio Vargas chefia um golpe de Estado e instaura o Estado Novo. Ainda neste ano é outorgada uma

¹¹⁸ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. p 198.

¹¹⁹ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. p 199.

nova Constituição de tendência fascista, que ficou conhecida como "Polaca".

A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita no texto da nova Constituição, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Neste sentido, enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional. Por outro lado, propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Também dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.

Segundo Otaíza Romanelli

Com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entravam numa espécie de hibernação.¹²⁰

As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas na Constituição de 1937, que marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as elites, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional, para as classes mais subalternas.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, são reformados alguns ramos do ensino. Estas Reformas receberam o nome de **Leis Orgânicas do Ensino**, e são compostas pelos seguintes Decretos-lei, durante o Estado Novo:

¹²⁰ ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. p 153.

- O **Decreto-lei 4.048**, de 22 de janeiro, cria o **Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI**.
- O **Decreto-lei 4.073**, de 30 de janeiro, regulamenta o **ensino industrial**.
- O **Decreto-lei 4.244**, de 9 de abril, regulamenta o **ensino secundário**.
- O **Decreto-lei 4.481**, de 16 de julho, dispõe sobre a obrigatoriedade de os estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do **SENAI**.
- O **Decreto-lei 4.436**, de 7 de novembro, amplia o âmbito do **SENAI**, atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca.
- O **Decreto-lei 4.984**, de 21 de novembro, compele as empresas oficiais com mais de cem empregados a manter, por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes.

Ainda no espírito da **Reforma Capanema**, é baixado o **Decreto-lei 6.141**, de 28 de dezembro de 1943, regulamentando o **ensino comercial**.

Em 1945, Getúlio Vargas é deposto e se inicia um novo ciclo democrático, dos mais importantes da história do país. Em 1946, é promulgada uma nova Constituição, de cunho liberal democrático. Esta nova Constituição, na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que a *educação é direito de todos*.

Ainda em 1946, o Ministro Clemente Mariani cria uma comissão, sob a orientação de Lourenço Filho, com o objetivo de elaborar um anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Este anteprojeto é encaminhado à Câmara Federal em 1948, com discussão longa e tumultuada, durando treze anos. No início, as divergências estavam na descentralização do ensino, criticada pelos escolanovistas. Posteriormente, o eixo da discussão é deslocado para a questão da "liberdade de ensino", expressão usada por Carlos Lacerda para encobrir a posição dos conservadores e dos interesses das escolas particulares:

Em 1959, Lacerda apresenta um substitutivo, vetando o monopólio do ensino estatal e defendendo a iniciativa privada, por considerar competência do Estado o suprimento de recursos técnicos e financeiros e a igualdade de condições das escolas oficiais e particulares.¹²¹

Em 20 de dezembro de 1961, a nova LDB é promulgada como Lei 4.024. Acabou sendo uma "conciliação dos projetos Mariani e Lacerda", nas palavras de Moacyr de Góes.¹²²

Assim diz ele:

O ensino no Brasil é direito tanto do poder público quanto da iniciativa privada (art. 2º). A gratuidade do ensino, conquista constitucional, fica sem explicitação. Abre-se a porta para o Estado financiar a escola privada (art. 95). Do Projeto Mariani, permanece a proposta de equiparação dos cursos de nível médio dentro de uma articulação flexível.¹²³

Cabe ressaltar ainda que, devido ao seu longo tempo de tramitação e discussões, a Lei que representava inovação para a data em que foi enviada à Câmara Federal, já está ultrapassada na época de sua promulgação. Uma das razões para ser assim considerada é o fato de que ela mantém

¹²¹ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. p 204.

¹²² CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 14.

¹²³ CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 14.

praticamente inalterada a estrutura do ensino que permanece praticamente a mesma da Reforma Capanema.¹²⁴

Segundo Bárbara Freitag, citada por Moacyr de Góes, a LDB

traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo que institucionaliza a desigualdade social, ao nível da ideologia, postula a sua inexistência; [assim] o sistema educacional além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho, também reproduz a ideologia da igualdade.¹²⁵

A verdadeira inovação na educação, entretanto, não estava acontecendo no nível das discussões legais ou mesmo da escola formal. Elas estavam acontecendo na práxis histórica nos movimentos de cultura popular, como veremos a seguir.

2.3 - Os Movimentos de Educação Popular no Brasil no Início dos Anos Sessenta

No final dos anos 50 o populismo dava mostras de esgotamento. O avanço das camadas urbanas e dos setores ligados ao campo, rumo a um verdadeiro movimento popular, que, ao contrário do populismo - controlador das massas para usá-las a seu favor -, liberta o povo para que este se torne sujeito de sua história, fez com que esses setores escapassem do controle das elites dirigentes. Isto provocou uma radicalização¹²⁶ nas posições e finalmente, o golpe militar de 1964.

Esse significativo avanço, do populismo para o popular, teve seus desdobramentos mais férteis no campo da

¹²⁴ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. p 204.

¹²⁵ FREITAG, Bárbara. Apud CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 14.

¹²⁶ LOWI, Michael. *A Guerra dos Deuses: Religião e política na América Latina*. p 139.

educação, através de diferentes movimentos de educação popular e cultura popular, quais sejam: o Movimento de Cultura Popular (MPC); a campanha De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler; o Movimento de Educação de Base (MEB); e o Centro Popular de Cultura.

O presente capítulo tem como objetivo estudar estes movimentos, por se constituírem no que de mais fértil foi gerado na educação brasileira. No dizer de Moacyr de Góes, uma verdadeira "alvorada", "curta alvorada"¹²⁷.

2.3.1 - O Movimento de Cultura Popular

O Movimento de Cultura Popular (MPC) tornou-se possível com a vitória das forças populares em Recife, através da eleição de Miguel Arraes como Prefeito.

O próprio MPC tinha disso uma consciência muito clara. Em seu Plano de Ação para 1963, assim ele se expressou:

Um movimento popular só surge quando o balanço das relações de poder começa a ser favorável aos setores populares da comunidade e desfavorável aos seus setores de elite. Esta nova situação caracteriza, de modo genérico, o quadro atual da vida brasileira. No caso particular de Pernambuco, primeiramente em Recife, logo depois em todo o Estado, aquele ascenso democrático assumiu proporções inéditas, daí resultando um elemento qualitativamente novo na configuração do movimento de cultura popular. Em Recife, e a seguir em Pernambuco, as forças populares e democráticas lograram se fazer representar nos postos chave do governo e da administração. A ocorrência dessa conquista, alcançada através do esforço organizado das massas populares, criou novas condições que se traduzem na possibilidade do movimento de cultura popular ser financiado por recursos públicos e ser apoiado pelos poderes públicos. Tal fato é praticamente inexistente no resto do país, onde, via de regra, os movimentos de cultura popular encontram, como condições adversas a sua existência e ao seu funcionamento, a hostilidade

¹²⁷ CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 16.

do poder público e a ausência de dotações orçamentárias para fins de cultura popular.¹²⁸

Sua criação ocorreu no mês de maio de 1960, como uma sociedade civil. Seus objetivos, de acordo com seus Estatutos, artigo 1º, eram:

- a - promover e incentivar, com a ajuda de particulares e poderes públicos, a educação de crianças e adultos;
- b - atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através da educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição, o ensino religioso facultativo;
- c - proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho;
- d - colaborar para a melhoria do nível material do povo através da educação especializada;
- e - formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular.¹²⁹

Nestes objetivos podemos destacar algumas preocupações. Uma delas é uma *educação integral*, ou seja, uma educação que tinha por objetivo não o formalismo escolar (ou acadêmico) que predominava na época e se direcionava apenas para o aspecto intelectual, mas capaz de "desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano", portanto, o desenvolvimento do ser humano integral e, por isso mesmo, uma educação "de base comunitária".

Nesse espectro amplo de preocupações, não falta aquele essencial a qualquer pessoa, mas muito especialmente às camadas pobres, que sofrem as agruras da escassez de recursos mínimos para a subsistência, ou seja, a colaboração para melhorar o "nível material do povo".

Outro destaque é o conceito de *cultura* como cultura popular vinculado com a vida e com o trabalho do povo e que

¹²⁸ FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura Popular e Educação Popular* : memória dos anos 60. p 90.

¹²⁹ CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 17.

pode ser desenvolvida exatamente para melhorar as condições de vida desse povo, nos seus múltiplos aspectos.

Por fim, não deixa de ser curiosa a referência ao ensino religioso. No texto aparece vinculado ao preceito do direito constitucional. Entretanto, podemos inferir além desse aspecto, que talvez não seja o mais forte, uma alusão ao próprio universo cultural do povo nordestino, fortemente perpassado pela religiosidade. Um outro fator pode ser também a influência da religião sobre o próprio ideólogo do MPC, Germano Coelho, que se inspirava nos intelectuais católicos franceses, como Lebret, Mounier e Maritain¹³⁰, entre outros que, de resto, também inspiraram o movimento intelectual que levou à formação de uma "esquerda católica" no final dos anos cinqüenta e início dos sessenta, a radicalização de uma parte da juventude católica e o surgimento da Teologia da Libertação.¹³¹

O MPC se estruturou através de três departamentos: a) o da Formação da Cultura (DFC), que parece ter tido o maior crescimento e que contou com a direção de Paulo Freire¹³² na divisão de Pesquisa; b) o de Documentação e Informação (DDI); c) o de Difusão da Cultura.

Legitimamente um movimento popular, o MPC não se caracterizava por produzir cultura para o povo, mas com o povo, ou seja, tendo o povo como sujeito. Isto fica demonstrado claramente quando observamos a estratégia recomendada para o ano de 1963, privilegiando ações que se caracterizassem:

¹³⁰ CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 17.

¹³¹ LOWI, Michael. *A Guerra dos Deuses: Religião e política na América Latina*. p 136-140.

¹³² ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. p 210.

- a) por oferta de assessoramento a esforços criadores de cultura desenvolvidos pelos núcleos de cultura das próprias organizações populares;
- b) pela aplicação das várias modalidades de incentivos ao surgimento, ao florescimento e à multiplicação de tais fontes produtoras de cultura popular;
- c) pela criação de mecanismos de estímulo e de coordenação capazes de criar interdependências e ajudas mútuas entre as diversas organizações nos seus diversos níveis de existência social, facilitando desse modo que as deficiências de umas sejam completadas pelas potencialidades de outras e permitindo, em última análise, que as mais atrasadas encontrem condições favoráveis para ascender ao nível das mais adiantadas.¹³³

Outros dois fatores importantes a se considerar são a vinculação do movimento de cultura popular com o movimento popular, por um lado, e a consciência da dimensão política dessa vinculação, por outro.

É ainda o Plano de Ação para 1963 que nos explicita estes pontos:

O movimento popular gera o movimento de cultura popular. O movimento popular, ao atingir determinada etapa de seu processo de desenvolvimento, experimenta a necessidade de liquidar certos entraves de ordem cultural que se apresentam como barreiras características daquela etapa, obstaculizando a passagem para a etapa seguinte. A superação de tais dificuldades se apresenta como condição para o prosseguimento do processo. O movimento popular não gera um movimento cultural qualquer. Gera, precisamente, um movimento de cultura popular. Os interesses culturais do movimento popular tem, portanto, um caráter específico: exprimem a necessidade de uma produção cultural, a um só tempo, voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular.¹³⁴

Porém a necessidade do movimento popular de gerar um movimento de cultura popular está diretamente associada ao caráter político, no sentido genérico do termo, e transformador, que tem todo o legítimo movimento popular. É o que vemos a seguir, no Plano de Ação para 1963:

¹³³ CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 18.

¹³⁴ FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura Popular e Educação Popular* : memória dos anos 60. p 90-91.

A demanda por uma consciência popular adequada ao real e possuída pelo projeto de transformá-lo é característica do movimento popular porque este se assenta nas três seguintes pressuposições:

- a) só o povo pode resolver os problemas do povo;
- b) tais problemas se apresentam como uma totalidade de efeitos que não pode ser corrigida senão pela supressão de suas causas radicadas nas estruturas sociais vigentes;
- c) o instrumento que efetua a transformação projetada é a luta política guiada por idéias que representam adequadamente a realidade objetiva.¹³⁵

Podemos agora perguntar: quais os resultados efetivos do MCP?

Segundo Moacyr de Góes,

Na 32ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC (1980), o professor Paulo Rosas, criador das Praças de Cultura do MPC, relatou as realizações da organização até setembro de 1962 [!]: 201 escolas, com 626 turmas; 19.646 alunos; rede de escolas radiofônicas; um centro de artes plásticas e artesanato; 452 professores e 174 monitores, ministrando o ensino correspondente a 1º grau, supletivo, educação de base e educação artística; uma escola para motoristas-mecânicos; cinco praças de cultura (estas praças levavam ao povo local: teatro, cinema, tele-clubes, música, orientação pedagógica, jogos infantis, educação física); Centro de Cultura Dona Olegarina; círculos de cultura; galeria de arte; conjunto teatral, etc.¹³⁶

Porém, o maior fruto desse Movimento é, sem dúvida, que no seu interior se deu a "primeira gestação do Sistema Paulo Freire". Só isso seria suficiente para expressar sua importância e a contribuição inestimável que este Movimento deu para a educação não só no Brasil, mas no mundo todo.

2.3.2 - A Campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler

A Campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler foi um movimento de Educação Popular e Alfabetização de Adultos que se desenvolveu em Natal - RN, de 1961 a 1964. Teve seu início em decorrência da campanha eleitoral para a

¹³⁵ FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura Popular e Educação Popular* : memória dos anos 60. p 91.

¹³⁶ CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 17. (exclamação minha)

Prefeitura Municipal, para este período. Nesta campanha, formou-se uma frente de espectro político amplo, aglutinando as forças progressistas, nacionalistas e as esquerdas, dentre eles, os jovens cristãos radicais e os comunistas, em torno da candidatura de Djalma Maranhão à reeleição. A campanha foi estruturada em "Comitês Populares" ou "Nacionalistas" ou ainda "de Rua". Organizaram-se 160 comitês (Natal, na época, contava com uma população de 160.000 habitantes), nos quais se discutia o fortalecimento do movimento popular, desde o município até a esfera internacional.

Um dos frutos destes Comitês foi o levantamento dos problemas mais urgentes dos bairros e das reivindicações da população. Depois das convenções de bairros, os comitês promoveram uma Convenção Municipal onde, na consolidação da lista das reivindicações das bases, chegou-se à "escola para todos" e à "erradicação do analfabetismo" como prioridade número um. A partir daí, a campanha eleitoral foi organizada com esta plataforma e Djalma Maranhão foi eleito com 66% dos votos.

Assumindo seu segundo mandato, Maranhão deu prosseguimento à política educacional do mandato anterior, através da instalação de "escolinhas", isto é, a utilização de salas disponíveis e adequadas ao funcionamento de uma classe de aula. Em 1963, já estavam em funcionamento 217 escolinhas. Entretanto, essa política era insuficiente para chegar aos bolsões de analfabetismo e miséria que se localizavam na periferia da cidade, pois justamente nestes lugares não havia disponibilidade de espaços apropriados para o funcionamento das classes. Foi então que, em 1961, o secretário Moacyr de Góes, em uma assembléia no Comitê Nacionalista do Bairro das Rocas, colocou a questão: "o

povo e o prefeito querem erradicar o analfabetismo; mas, como construir escolas se não há dinheiro?" Após duas horas de discussão com as 40 ou 50 pessoas presentes, veio uma resposta do grupo: - "Se não tem dinheiro para fazer uma escola de alvenaria, faça uma escola de palha, mas faça a escola"!¹³⁷

A sugestão da população foi encampada pela Prefeitura e já em fevereiro o próprio prefeito recrutava alunos para as aulas no Acampamento Escolar Rocas, um conjunto de classes cobertas de palha de coqueiro e sobre chão batido.

Foram construídos, entre 1961 e 1962, nove desses "acampamentos escolares", compostos por vários galpões de 30m x 8m, divididos em quatro partes através de pranchas de madeiras, utilizadas como quadro-de-giz e mural, onde as classes funcionavam, num regime de três turnos. Esse número de "acampamentos" foi suficiente para cobrir os limites da cidade.

Essa inovação e arrojo, fruto da criatividade popular e da vontade política do setor público para vencer os obstáculos à emancipação das massas, pelo menos no sentido da educação, resolvendo dessa maneira o problema do espaço físico, possibilitou o desenvolvimento da Campanha De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler. Moacyr de Góes relata os projetos que foram desenvolvidos como etapas da campanha:

- a) *Ensino Mútuo*. Em face da reação de alguns adultos a comparecer à escola para a alfabetização (ainda não havia surgido o Método Paulo Freire e *De Pé No Chão* ainda não editara o seu *Livro de leitura para adultos*), os secundaristas alfabetizavam esses adultos nas próprias residências destes, em pequenos grupos.

¹³⁷ CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 23.

- b) *Praças de Cultura*. Urbanização de um área em torno de um parque infantil, quadra de esportes e posto de empréstimo de livros (biblioteca). Em 1962 funcionavam 10 destas "praças", experiência aprendida no MPC.
- c) *Centro de Formação de Professores*. Etapa preparatória à superação da fase de emergência. Funcionamento em três níveis: Cursos de Emergência, treinando monitores para a campanha em três meses; Ginásio Normal, em quatro anos; Colégio Pedagógico, em mais três anos com Escola de Demonstração. Prédio construído em alvenaria e devidamente instalado em moldes acadêmicos.
- d) *Campanha De Pé No Chão Também Se Aprende Uma Profissão*. Em 1963, funcionavam cerca de 10 cursos de iniciação profissional, como extensão da primeira campanha.
- e) *Interiorização da Campanha*. Convênios de assessoramento técnico-pedagógico com sete prefeituras do interior do Rio Grande do Norte em 1963. Previsão para 1964: 40 convênios.
- f) *Aplicação do Método Paulo Freire*. Funcionamento de cinco círculos de cultura, com dez classes.
- g) *Escola Brasileira com Dinheiro Brasileiro*. Primeira ajuda financeira do governo federal (Ministro Paulo de Tarso) que possibilitou a construção de pequenas salas de aula de alvenaria (...) [que] acrescentavam-se aos acampamentos, que continuavam funcionando. O seu nome revela o conflito ideológico do governo da prefeitura com o governo do Estado, que ampliava a sua rede escolar com financiamento norte-americano da Aliança Para o Progresso.¹³⁸

Moacyr de Góes diz que a campanha *De Pé no Chão* enfrentou três desafios básicos, ao longo do seu desenvolvimento, aos quais respondeu com soluções que estavam ao seu alcance, de um movimento pobre em uma sociedade também pobre:

- a) o espaço físico;
- b) a qualificação de seu pessoal docente;
- c) a criação de seu próprio material didático.

A primeira resposta foi dada através dos Acampamentos Escolares, como já foi visto.

A segunda foi dada através de cursos emergenciais para qualificar docentes leigos, através de qualificação intensiva. Aí,

a criatividade se manifestou no esquema de acompanhamento do desempenho profissional desses docentes: 20 monitores trabalhavam sob a orientação/supervisão de um docente diplomado

¹³⁸ CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 24-25.

por Escola Normal ou Faculdade de Filosofia. Aliou-se, então, o pensamento acadêmico à prática popular, isto é, somou-se a técnica dos docentes diplomados à criatividade dos monitores, estes verdadeiros "doutores" em superar dificuldades sociais pela própria vivência, sabendo "dar o pulo do gato" e "tirar leite de pedra"... O conhecimento passou a ser construído como resultante de duas vertentes, a acadêmica e a popular, e cada nascente oferecia uma contribuição valiosa para o processo de educação.¹³⁹

Para responder ao terceiro desafio básico relacionado acima, *De Pé no Chão* passou a produzir seu próprio material didático, através da metodologia conhecida como "unidades de trabalho". Esta metodologia consistia em recolher as sugestões dos monitores, reunir supervisoras / orientadoras com a direção e a equipe técnica do Centro de Formação de Professores e transformar a "matéria-prima" recolhida em conteúdos que, mimeografados, voltavam aos monitores para utilização em sala de aula.

Portanto, observa-se uma grande mobilização da população através dos seus setores mais instruídos em termos escolares, com os setores populares e com o setor público, na resolução de seus entraves ao processo de educação. Para utilizar um termo atual, o que ocorreu nessa campanha foi um verdadeiro "mutirão" educacional.

Góes relaciona várias rupturas que *De Pé no Chão* representou:

- a) ruptura com o pensamento colonizador, na tentativa de pensar por si próprio;
- b) ruptura do círculo pauperismo-analfabetismo-pauperismo;
- c) ruptura com o autoritarismo oligárquico no processo de decisões;
- d) ruptura com a hierarquia acadêmica, ao gerar seus próprios quadros docentes;
- e) ruptura com a "ditadura" do prédio escolar (não confundir escola com prédio escolar);
- f) ruptura com a teoria e a prática da classe dominante de que ela é a única depositária da cultura doadora de conteúdos e

¹³⁹ CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 25-26.

formas de educação; isto é, demonstrou a capacidade das classes subordinadas para propor e executar uma política e uma prática de educação.¹⁴⁰

Em uma avaliação dos resultados da campanha, Góes apresenta os seguintes dados:

Discentes: 1961: 2.000 alunos em março e 8.000 em dezembro;
1962: 15.000 alunos;
1963: 17.000 alunos só em Natal (não há dados do interior);

Docentes qualificados: 1961: 243 monitores;
1962: 410 monitores e 26 orientadores / supervisores.
1963: 500 monitores e 32 orientadores/supervisores.

Índices de aprovação: 1961: 60%
1962: 74%
1963: 85%

O custo-aluno médio anual era de menos de dois dólares.¹⁴¹

Esses resultados são eloqüentes e seus verdadeiros frutos e relevância social certamente provocariam uma profunda alteração nas relações sócio-políticas e econômicas, com a continuidade do processo. Infelizmente, como sabemos, interrompido abruptamente com o golpe militar de 1964.

No verdadeiro "mutirão educacional", como falamos acima, estavam juntos, sem perder suas identidades ideológicas, cristãos de esquerda (AP), marxistas (PCB), junto a liberais e conservadores modernos.

O documento apresentado pela Campanha *De Pé no Chão*, no I Encontro Nacional de Alfabetização de Adultos e Cultura Popular, em Recife no ano de 1963, apresenta a perspectiva verdadeiramente revolucionária deste movimento e talvez tenha sido sua formulação teórica mais avançada:

¹⁴⁰ CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 26-27.

¹⁴¹ CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 25.

Há (...) um entrelaçamento dialético entre cultura popular e libertação nacional - socialismo e luta anti-imperialista. Por conseguinte, embora pareça em princípio paradoxal, a cultura popular tem papel de instrumento de revolução econômico-social, mas, em última instância, a afirmação da vitória dessa revolução é que irá possibilitar o surgimento das mais autênticas criações populares, livres das alienações que se processam no plano político e econômico. Fica claro, o mais profundo sentido dialético da revolução popular que não é um fim, porém um meio de conseguir a libertação total do povo, fazendo-o construtor do seu destino. "NENHUM POVO É DONO DO SEU DESTINO SE ANTES NÃO É DONO DE SUA CULTURA".¹⁴²

Concluimos esta parte com a citação de um parágrafo, de 1963, em que Jomar Muniz de Brito faz uma avaliação dos dois movimentos de educação popular e cultura popular, que estudamos até aqui:

Apesar dos equívocos pelos quais todos nós fatalmente passamos, não somente de técnicas como também de conteúdos, precisamos constatar a participação histórica que tiveram e ainda estão cumprindo movimentos no Nordeste, como o de Cultura Popular (Recife) e De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (Natal). A partir do nome deste último, se reflete, nítido, o sentido de emergência - a escola de taipa, em chão batido, galpões que talvez firam a vista dos educadores, acostumados com "centros de demonstração". Haveria uma limitação no dizer "Também se Aprende a Ler"? - Não, se encararmos o ler como instrumentalidade, a leitura como acessibilidade aos meios de comunicação e divulgação, "meios informais de educação", de uma influência tão agressiva dentro da escola do mundo.¹⁴³

2.3.3 - O Movimento de Educação de Base (MEB)

O Movimento de Educação de Base surgiu de um acordo do governo federal do então Presidente Jânio Quadros com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)¹⁴⁴ - decreto 50.370, de 21 de março de 1961¹⁴⁵. É um movimento que surge da experiência de escolas radiofônicas da Igreja

¹⁴² GÓES, Moacyr de. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* (1961-1964) Uma Escola Democrática. p 75. As expressões entre aspas são de José Martí.

¹⁴³ BRITO, Jomar Muniz. "Educação de Adultos e a unificação da cultura". In: *Estudos Universitários*. Universidade do Recife, 1963. Apud GÓES, Moacyr de. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* : (1961-1964) Uma Escola Democrática. p 101.

¹⁴⁴ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. p 210.

¹⁴⁵ GÓES, Moacyr de. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* : (1961-1964) Uma Escola Democrática. p 52.

Católica, principalmente através do Serviço de Assistência Rural.¹⁴⁶ Estrutura-se através de uma organização complexa, com Conselho Deliberativo Nacional, Comissão Executiva Nacional, Equipes Estaduais e Equipes Locais. O seu maior êxito ocorreu quando e onde as equipes locais assumiram papéis mais decisórios no processo e os leigos tiveram uma maior participação junto das hierarquias eclesiásticas, adequando mais a atuação do movimento às realidades onde atuavam.

Segundo Michael Löwy,

Tendo como base a pedagogia de Paulo Freire, o MEB tinha com objetivo não só alfabetizar os pobres, mas também conscientizá-los a se tornarem agentes de sua própria história.¹⁴⁷

José Pereira Peixoto, que integrou o MEB de Goiás e depois sua Comissão Nacional, escreve em 1977:

Entendia-se como básica a educação que forma o homem na sua eminente dignidade de pessoa, deixando de ser meramente integrativa, para ser criadora. É a educação cujo processo confia na capacidade humana de definir seus objetivos, de escolher, de formular, de criar.¹⁴⁸

Um marco deste Movimento foi o I Encontro de Coordenadores, realizado em dezembro de 1962. A partir daí, o MEB toma como

base a idéia de que a educação 'deveria ser considerada como comunicação a serviço da transformação do mundo'. Esta transformação, no Brasil, era necessária e urgente, e, por isso mesmo, a educação deveria ser, também, um processo de conscientização que tornasse possível a transformação das mentalidades e das estruturas. A partir de então, definia-se o MEB como um movimento 'engajado com o povo nesse trabalho de mudança social', comprometido com esse povo e 'nunca com

¹⁴⁶ É interessante notar que o recurso do rádio era bastante utilizado na educação na época. Inclusive no MPC de Recife se organizou "rede de escolas radiofônicas". CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 25.

¹⁴⁷ LÖWI, Michael. *A Guerra dos Deuses: Religião e política na América Latina*. p 139.

¹⁴⁸ PEIXOTO, José Pereira. "Movimento de Educação de Base - MEB: alguns dados históricos". *Proposta*, Rev. da FASE. Rio de Janeiro, no. 2. Apud GÓES, Moacyr de. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* : (1961-1964) Uma Escola Democrática. p 52.

qualquer tipo de estrutura social ou qualquer instituição que pretenda substituir o povo'.¹⁴⁹

O MEB considerava como tarefa da educação ajudar a pessoa a tomar consciência do que é (consciência de si), do que são os outros (comunicação entre sujeitos) e do que é o mundo (coisa intencionada). Portanto, a conscientização era intrínseca à própria educação.

Um dos momentos mais significativos da tomada de consciência do próprio Movimento, de sua significação, ocorreu em 1963, quando foi elaborado o documento *Cultura Popular: notas para um debate*. Em um de seus pontos, o documento expressa o seguinte:

4 - No Brasil, há reconhecimento da situação por parte dos grupos culturalmente marginalizados. Não há, entretanto, plena consciência de todas as implicações dessa marginalização, no plano da pessoa humana.

Há, por outro lado, grupos de pessoas - operários sindicalizados, camponeses politicamente organizados, estudantes, militantes políticos - para os quais o desnível se torna consciente, obrigando-os a optar por uma ação transformadora dos padrões culturais, políticos, econômicos e sociais que o determinam. Dessa ação, resulta um conflito ideológico, já que os grupos dominantes (social, econômica, política e culturalmente) a ela opuseram seus interesses.

Daí resulta que qualquer atitude frente à cultura popular é necessariamente situada no conflito ideológico. Cultura popular no Brasil não é um fenômeno neutro, indiferente; ao contrário, nasce do conflito e nele desemboca.¹⁵⁰

O que se depreende do acima exposto é que, internamente no MEB, ocorreu um movimento gradativo de radicalização. É talvez o movimento de radicalização dos cristãos de esquerda, de que fala Michael Löwy:

Essa radicalização compreendeu uma seleção das posições mais avançadas nos textos franceses (muitas vezes retirados do seu contexto original), uma incorporação cada vez maior de elementos marxistas e uma mudança radical de perspectiva, substituindo o

¹⁴⁹ GÓES, Moacyr de. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* : (1961-1964) Uma Escola Democrática. p 52.

¹⁵⁰ FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura Popular e Educação Popular* : memória dos anos 60. p 79.

ângulo europeu por uma perspectiva da oprimida periferia do sistema capitalista mundial. Essa radicalização estava intimamente ligada às novas práticas sociais, culturais e políticas dos ativistas católicos: participação no movimento estudantil, muitas vezes em aliança com a esquerda secular, apoio às lutas sociais e compromisso com a educação popular.¹⁵¹

Com o aprofundamento desse processo de radicalização,

em 1962, os militantes da JUC e do MEB criaram a Ação Popular - AP, movimento político não confessional dedicado à luta pelo socialismo e ao uso do método marxista.¹⁵²

Em consequência de ser um programa conjunto da Igreja com o Governo Federal (previsto para o período de 1961 a 1965) o MEB foi o único dos movimentos de educação popular e de cultura popular que sobreviveu ao golpe de 1964. Porém, no próprio ano de 1964, os dados de março a dezembro denunciam a paralisação progressiva do movimento. Vale a pena citar alguns desses dados, para se ter uma idéia da magnitude que tomou este movimento, bem como do seu processo de declínio após o golpe militar:

Das 6.218 escolas radiofônicas atuantes em março, restavam apenas 4.554 em dezembro (...). Até 1965 estas cifras decresceram em torno de 40% em face das novas condições políticas do país.¹⁵³

Finalmente, com o recuo da hierarquia católica a partir de 1966, como analisa Carlos Rodrigues Brandão, o MEB

Perdeu as suas características de Movimento de Educação Popular e tornou-se uma forma tardia de Educação Fundamental.¹⁵⁴

¹⁵¹ LÖWY, Michael. *A Guerra dos Deuses: Religião e política na América Latina*. p 139.

¹⁵² LÖWY, Michael. *A Guerra dos Deuses: Religião e política na América Latina*. p 139.

¹⁵³ PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo : Loyola, 1973. Apud GÓES, Moacyr de. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* : (1961-1964) Uma Escola Democrática. p 53.

¹⁵⁴ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental da educação. *Proposta* : Revista da FASE : Rio de Janeiro : set. de 1977. Apud CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 28.

2.3.4 - O Centro Popular de Cultura

O Centro Popular de Cultura surge no seio da União Nacional de Estudantes - UNE, por inspiração do Teatro de Arena, no ano de 1961. Ele é o *órgão cultural* da UNE, com regimento interno próprio e autonomia administrativa e financeira e, nas palavras de Moacyr de Góes, é "cronologicamente o quarto grande movimento de cultura popular dos anos 60".¹⁵⁵

Seu objetivo era, segundo Oduvaldo Viana Filho,

... produzir conscientização em massa, em escala industrial. Só assim é possível fazer frente ao poder econômico que produz alienação em massa.¹⁵⁶

A discussão teórica que fundamentava o CPC foi muito fértil e baseada em autores marxistas clássicos. Um exemplo é o texto de Carlos Estevam *A questão da Cultura Popular*, no qual ele faz uma distinção entre cultura do povo e cultura popular. Esta, nas condições do país naquele momento, seria o resultado de uma reforma na cultura brasileira, com o objetivo de se chegar a uma cultura de caráter revolucionário. Nas suas próprias palavras:

A cultura popular é um exemplo (...) do reformismo que é apenas manifestação de uma atitude revolucionária concreta. Ela não é uma adaptação, feita na defesa do passado, às novas exigências surgidas da realidade. Ela resulta, é certo, de uma atividade adaptada às circunstâncias do momento histórico mas que se adapta com vistas ao futuro.¹⁵⁷

¹⁵⁵ CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p. 29.

¹⁵⁶ Apud GÓES, Moacyr de. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* : (1961-1964) Uma Escola Democrática. p 53.

¹⁵⁷ ESTEVAM, Carlos. A questão da Cultura Popular. In: FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura Popular e Educação Popular* : memória dos anos 60. p 34.

Para se chegar a esta "cultura popular, como reforma cultural de caráter revolucionário", era necessário aliar a consciência revolucionária (segundo Lenin, que afirmava que os operários, por si sós, somente chegariam à consciência sindicalista) com a cultura popular incorporada e criticizada pelos revolucionários, que para isso precisariam se "fundir com as massas, submetendo-se a um longo e penoso processo de reeducação" (Mao Tsé-Tung)

Nas palavras do próprio Carlos Estevam:

Colocamos assim os termos que formam o problema central da cultura popular. De um lado, precisamos infundir no povo uma cultura que ele não tem e que lhe faz falta, mas à qual ele não consegue chegar sozinho, pois ela é produzida e cultivada fora do povo: ele encontra-se à margem do processo que produz e cultiva essa cultura. De outro lado, não podemos entregar ao povo essa nova cultura sem que primeiro nós próprios nos apossamos da velha cultura do povo. Temos que infundir algo novo e para isso precisamos nos fundir com o que existe e no nível em que existe.¹⁵⁸

Uma discussão desses pressupostos à luz da Pedagogia de Paulo Freire seria algo desafiador e que muito se poderia aprofundar. Entretanto, está fora das possibilidades de ser desenvolvida neste trabalho. Apenas apontamos que o texto de Carlos Estevam está contextualizado em um momento histórico e uma concepção teórica, em que se advogava o papel de vanguarda dos "revolucionários" do Partido. As experiências de socialismo real, baseadas nesse pressuposto, não se sustentaram como a história recente confirma. Por outro lado, o pensamento de Paulo Freire à época, se bem que embasasse grande parte do movimento popular de alfabetização, ainda estava sendo construído e,

¹⁵⁸ ESTEVAM, Carlos. A questão da Cultura Popular. In: FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura Popular e Educação Popular* : memória dos anos 60. p 34.

possivelmente assoberbado pela necessidade de dar respostas imediatas ao grande desafio de alfabetizar o povo, ainda não tinha se debruçado sobre a questão. Pensamos que nas suas obras posteriores há um rico material para ser explorado com vistas à elucidação do assunto.

Segundo Vanilda Paiva, em uma avaliação posterior do processo,

Optando pelo compromisso com as classes oprimidas, o CPC orientava a sua ação a partir da tese de que toda arte exprime uma ideologia e de que, por isso, os artistas conscientes deveriam produzir uma arte que atuasse como veículo de conscientização dessas classes. Esta seria uma arte popular revolucionária; popular, porque identificada com as aspirações fundamentais do povo, revolucionária, porque pretendia passar o poder a esse povo.¹⁵⁹

O CPC se difundiu no país através da chamada UNE-volante. A primeira UNE-volante conseguiu implantar 12 CPCs em vários Estados. Com a segunda UNE-volante o movimento se consolida em nível nacional. Através desse movimento se tem a produção e divulgação de vários filmes, como *Cinco vezes favela*; dezenas de peças teatrais, principalmente para teatro de rua; discos como o *long-play O Povo Canta*; edições e distribuição de livros e cartazes; e promoção de debates. Nas palavras de Ferreira Gullar - outro líder desse movimento e segundo Presidente do CPC -, pela primeira vez foi estabelecido o

contato direto da liderança estudantil com as bases universitárias, operárias e camponesas de todo o Brasil, o que significou uma revolução nos métodos de atuação política tradicionais no meio estudantil¹⁶⁰

¹⁵⁹ PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo : Loyola : 1973. Apud GÓES, Moacyr de. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* : (1961-1964) Uma Escola Democrática. p 47.

¹⁶⁰ Apud GÓES, Moacyr de. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* (1961-1964) Uma Escola Democrática. p 54.

Em 1963, a partir do I Encontro Nacional de Alfabetização, o CPC passou a abrir maior espaço para trabalhos mais permanentes e sistemáticos junto às classes populares e passou a desenvolver trabalhos de alfabetização. Apesar disso, diz Moacyr de Góes:

No âmbito da UNE funcionava, também, o MPA (Movimento Popular de Alfabetização), que discordava metodologicamente do CPC, aproximando-se mais do posicionamento das esquerdas não-marxistas (favoráveis a programas de alfabetização) e recebendo significativa influência do MCP de Pernambuco.¹⁶¹

Com o golpe militar de 64, o CPC teve sua mais ambiciosa realização, o seu próprio teatro no prédio da UNE - inaugurado no dia 30 de março - incendiado, sem ter estreado. Como sabemos, as lideranças da UNE foram perseguidas, presas, exiladas, mortas e "desaparecidas". Entre elas, também as do CPC.

Sobre as iniciativas educacionais no período de 1961 a 1964, temos ainda a registrar que,

A República presidencialista de Jango, iniciada em 1963 por força do plebiscito, apesar do clima de conspiração, ainda teve tempo de propor à nação:

- a) O Plano Nacional de Educação (PNE), oriundo do Conselho Federal de Educação;
- b) O Plano Trienal de Celso Furtado, que encampou o PNE;
- c) A Comissão de Cultura Popular, criada junto ao gabinete do ministro com a atribuição de implantar o Sistema Paulo Freire; este chegou a operacionalizar-se em Brasília, projeto-piloto nordeste (Sergipe) e projeto-piloto sul (Baixada Fluminense, Rio).

O PNE foi extinto em abril de 1964, 14 dias após o golpe de Estado (decreto 53886).¹⁶²

Procuramos, neste capítulo, apresentar uma visão geral do desenvolvimento histórico do Brasil entre 1930 e 1964, incluindo a evolução da educação brasileira no período,

¹⁶¹ GÓES, Moacyr de. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964) : Uma Escola Democrática*. p 55.

¹⁶² CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. p 14 - 15.

conformando o contexto do surgimento dos movimentos de educação popular e cultura popular, nos quais o educador Paulo Freire teve inquestionável influência. O despertar das consciências e das forças populares neste período histórico, juntamente com a reflexão sobre a maneira de se viver a fé cristã na realidade social, vão influenciar decisivamente no questionamento das posturas assumidas pela Igreja Metodista até então. A partir daí, abriram-se perspectivas para uma nova postura, que se consolidou na aprovação, em 1982, dos documentos "Plano para a Vida e a Missão da Igreja" e "Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista".

Após estas análises mais abrangentes sobre a realidade da América Latina e o surgimento da Teologia da Libertação (capítulo 1), bem como sobre o papel desempenhado pelos movimentos de educação popular e cultura popular no despertar da consciência do povo brasileiro (capítulo 2), vamos focar mais precisamente a Igreja Metodista e suas mudanças internas, sempre levando em conta sua inserção na realidade nacional. No próximo capítulo faremos, também, uma apresentação sucinta dos documentos aludidos.

CAPÍTULO III

Relação entre a Realidade Nacional e o Desenvolvimento Histórico na Igreja Metodista - Reflexões em torno do surgimento do "Plano Para a Vida e a Missão da Igreja" e das "Diretrizes Para A Educação Na Igreja Metodista"

3.1 - Realidade Nacional e Modificações Internas na Igreja Metodista e o surgimento dos documentos "Plano Para a Vida e a Missão da Igreja" e "Diretrizes Para a Educação na Igreja Metodista"

O movimento que resultou na elaboração do Plano para a Vida e Missão da Igreja (PVMI) e das Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista ("Diretrizes") aprovados no Concílio Geral de 1982, tem suas raízes em épocas bem mais remotas na história da Igreja Metodista. Remonta ao final dos anos 50 e início da década de 60, quando se começou a questionar fortemente a identidade da Igreja Metodista no Brasil.

Até então, a Igreja vivia sob uma influência muito grande da Igreja dos Estados Unidos¹⁶³, o que se explicitava no fato de que muitos Bispos e Secretários Gerais de Áreas

¹⁶³ MENDONÇA, Antonio Gouvêa. *O Celeste Porvir* : A inserção do protestantismo no Brasil. p 190. Sob o aspecto formal, congregacionais, presbiterianos, metodistas e batistas transplantam para o Brasil o protestantismo típico norte-americano.

- como Educação e Ação Social, conforme a estrutura da Igreja na época - eram norte-americanos. O metodismo representava, então, uma postura religiosa puritana¹⁶⁴ e pietista¹⁶⁵. Isto significa que a preocupação maior era com uma interpretação individualista do evangelho, que levava ao empenho pela "salvação da alma", entendida como salvação pessoal e para a "vida eterna" - leia-se "para depois da morte". Portanto, uma religião voltada para o além, que menosprezava a atenção ao tempo presente no sentido de sua complexidade social, política, econômica etc. Entretanto, essa salvação para a eternidade dependia da "conversão" (entrega da vida pessoal a Jesus Cristo) e da vivência da ética rígida¹⁶⁶ de compromisso com a Igreja (frequência às atividades religiosas, dedicando-se exclusivamente à Igreja, principalmente no domingo, o dia do Senhor), abstenção das "coisas do mundo" como fumar, beber bebidas alcoólicas, dançar, frequentar clubes sociais, e a observância irrestrita da "moral e bons costumes".

Porém, mesmo nessa época, alguns setores da Igreja recebiam a influência do "Evangelho Social"¹⁶⁷ - linha

¹⁶⁴ MENDONÇA, Antonio Gouvêa. *O Celeste Porvir* : A inserção do protestantismo no Brasil. p 40-48.

¹⁶⁵ MENDONÇA, Antonio Gouvêa. *O Celeste Porvir* : A inserção do protestantismo no Brasil. p 70-75. BONINO, José Míguez. Foi o metodismo um movimento libertador? In: *Luta pela Vida e Evangelização* : A tradição metodista na teologia latino-americana. p 33. SANTA ANA, Julio. Herança e responsabilidade do metodismo na América Latina. In: *Luta pela Vida e Evangelização* : A tradição metodista na teologia latino-americana. p 56.

¹⁶⁶ VELASQUE FILHO, Prócoro. "Sim" a Deus e "não" à vida: conversão e disciplina no protestantismo brasileiro. In: MENDONÇA, Antonio Gouvêa e VELASQUE FILHO, Prócoro. *Introdução ao Protestantismo no Brasil*. p 221-230.

¹⁶⁷ SANTA ANA, Julio. Herança e responsabilidade do metodismo na América Latina. In: *Luta pela Vida e Evangelização* : A tradição metodista na teologia latino-americana. p 50. ÁRIAS, Mortimer. A mediação norte-americana da herança metodista na América Latina. In: *Luta pela Vida e Evangelização* : A tradição metodista na teologia latino-americana. p 110: O "Evangelho Social" traduzia a mensagem do Reino com certos pressupostos evolucionistas. Mas servia também de crítica social e de motivação para a participação cristã na sociedade. Esses profetas insistiam na justiça individual e social. Os problemas

teológica surgida nos Estados Unidos no início do século XX, que tinha uma preocupação social de crítica à sociedade industrial, sem, contudo, questionar a estrutura capitalista.

Em relação à educação, após um momento em que representaram uma alternativa de vanguarda, na aliança com os setores mais dinâmicos economicamente e avançados intelectualmente, no final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, as instituições metodistas entraram em uma certa rotina, continuando seu intento de formar as lideranças do país e de informá-las com as idéias pedagógicas importadas dos Estados Unidos e uma visão norte-americana de mundo. Servia, assim, a uma burguesia vazia de projetos, mais voltada para "fora" do que para as necessidades de um desenvolvimento nacional autêntico. Um dos elementos que levam a esta conclusão é o fato de que, após o primeiro surto de criação de instituições metodistas de educação, ocorrido entre 1881 e 1920 quando iniciou praticamente a totalidade das grandes instituições em atividade no país hoje, a primeira a ser criada foi o Instituto Metodista de Cascatinha, no Rio de Janeiro, em 1963.¹⁶⁸

A década de 50 e início dos anos 60 representam, para o Brasil, o período em que o povo desperta para a situação de miséria de grande parte de sua população e de exploração das grandes massas trabalhadoras, ainda que, sob a tutela dos projetos políticos populistas¹⁶⁹. Culturalmente o povo "perde a vergonha" de suas origens raciais, de sua música,

mais cruciais, aos que se dirigiam, eram precisamente os da sociedade industrial, inclusive em seus aspectos internacionais vistos com clareza depois da I Guerra Mundial.

¹⁶⁸ COGEIME. *Panorama da Educação Metodista no Brasil*. p 7.

¹⁶⁹ Sobre este ponto, ver: CARONE, Edgard. *A República Liberal II: Evolução política (1945-1964)*. p 112-200.

de sua dança, etc. Iniciam-se grandes discussões sobre a "identidade nacional"¹⁷⁰. Isso vai se refletir no cenário político em mobilizações sindicais e político-partidárias, luta pela reforma agrária, pelas "reformas de base", contra a intervenção norte-americana, etc. Todos esses movimentos levam as oligarquias políticas e as classes dominantes, apoiadas pelos norte-americanos e encabeçadas pelo Exército Nacional, ao golpe militar de 31 de março de 1964.

A parcela da Igreja sensibilizada pelo "Evangelho Social" se identifica e se engaja em muitos movimentos sociais e políticos da época, como nos movimentos estudantis, sindicais e alguns, até mesmo, em partidos políticos.¹⁷¹

É aí que surge, para muitos metodistas, uma preocupação com a dessintonia entre as posturas teológicas da Igreja (voltadas para o além) e sua percepção da necessidade de engajamento social. Isso leva a que a discussão sobre a "identidade nacional" aludida no tópico acima, tenha, também, seu movimento paralelo dentro da Igreja Metodista, na pergunta sobre a identidade "nacional" da Igreja e sobre que teologia daria suporte a uma Igreja engajada nas lutas do povo.

Essa nova postura reflete-se, também, na política interna e na eleição de pessoas para a estrutura da Igreja. Em conseqüência, os cargos principais passam a ser ocupados por brasileiros. Apesar da Autonomia da Igreja Metodista no Brasil, em relação à sua Igreja-mãe, a Igreja Metodista

¹⁷⁰ OLIVEN, Ruben George. Brasil: qual cultura? Qual identidade? In: *CIÊNCIAS & LETRAS*: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras. p 113-126.

¹⁷¹ MESQUITA, Zuleica de Castro Coimbra. Educação para a cidadania: um projeto metodista dos anos sessenta. In: *Revista do COGEIME* - ano 6, nº 11/ Dezembro de 1997.

Episcopal do Sul - dos Estados Unidos da América, ter sido proclamada em 1930, até o IX Concílio Geral, realizado em 1965, o Conselho Central, órgão máximo de deliberações administrativas, abaixo apenas do Colégio Episcopal, era composto por representação paritária entre 'nacionais' e 'missionários'.¹⁷² É somente no IX Concílio Geral que esta estrutura é modificada e é abolida a representação dos missionários. Também nos cargos executivos principais, as Secretarias Gerais - de Educação Cristã, de Missões e Evangelização e de Ação Social - até este Concílio, o predomínio era de missionários norte-americanos. No IX Concílio Geral foram eleitos: para a Secretaria Geral de Educação Cristã - a principal articuladora das ações da Igreja - João Nelson Betts¹⁷³; para a Secretaria Geral de Missões e Evangelização, Omar Daibert; e para a Secretaria Geral de Ação Social, João Paraíba Daronch da Silva.

Também no IX Concílio Geral a Igreja, que até então tinha três Bispos, elegeu, pela primeira vez, seis Bispos. Um deles, missionário. Destaca-se a eleição de Bispos com posições antagônicas, como é o caso de Nathanael Inocência do Nascimento, um dos líderes do "Esquema"¹⁷⁴ - movimento

¹⁷² ATAS, REGISTROS E DOCUMENTOS DO VIII CONCÍLIO GERAL. p 7.

¹⁷³ João Nelson Betts é nascido no Brasil, filho de missionário norte-americano, manteve, entretanto, a nacionalidade americana e vinculação estreita com Igreja Metodista dos Estados Unidos.

¹⁷⁴ Sobre este ponto diz Jorge Hamilton SAMPAIO: "O "esquema" era um movimento secreto dentro da Igreja Metodista do Brasil que adotava o nacionalismo de tendência fascista. Era liderado pelo reverendo Nathanael Inocência do Nascimento, antes de sua eleição como bispo, em 1965. Aliás, foi este movimento que serviu de plataforma política para a sua eleição". Segundo o próprio reverendo Nathanael, em entrevista ao *Expositor Critão*, órgão oficial da Igreja, 15/03/65, p 12, "suas finalidades eram: 1. O combate ao *liberalismo teológico* que estava implantado na Igreja Metodista do Brasil e a manutenção dos *padrões doutrinários do metodismo histórico*; 2. Combater a *infiltração comunista* na Igreja que se fazia através dos púlpitos e periódicos; 3. Combater a falta de *iniciativas dinamizadoras da Igreja* por parte dos seus dirigentes. (...) Contudo, as acusações que pesavam sobre o "esquema" eram fortes: reuniões secretas, correspondências sem

interno à Igreja, de cunho fascista - e Almir dos Santos, que, apesar de se dizer "Nem da direita, nem da esquerda, nem do centro - mas de Cristo",¹⁷⁵ mostrava-se um reverendo e, posteriormente, Bispo, preocupado em traduzir a mensagem do Evangelho para seu tempo e contextualizá-la nos movimentos sociais e políticos pelos quais o Brasil passava, fazendo fortes críticas ao pietismo, ao conceito de 'salvação da alma' (ao qual contrapunha a salvação do 'homem integral'), etc¹⁷⁶.

Os outros Bispos eleitos foram: João Augusto do Amaral (reeleito); José Pedro Pinheiro (reeleito); Oswaldo Dias da Silva; e o missionário Wilbur K. Smith¹⁷⁷.

A necessidade de pensar teologicamente a nova postura, feita por parte de setores da Igreja, levou a uma reflexão na qual a Faculdade de Teologia(SP), que concentrava a tarefa de formação dos novos pastores para todo o Brasil, teve um papel preponderante¹⁷⁸. Alguns professores¹⁷⁹ e,

assinaturas, empenho de senhas, discriminação dos missionários, disseminação de mentiras, uso indevido de papel timbrado da Igreja e violação do *Expositor Cristão*. In: *Expositor Cristão*, 01/08/64, última página; 01/04/65, p 2, 9; 01/05/65, p 16; e 15/05/65, p 1-2. Apesar de todas as críticas e denúncias feitas ao "esquema", o movimento conseguiu os espaços que queria na liderança da Igreja Metodista do Brasil, na eleição de Nathanael Inocêncio do Nascimento como bispo, em 1965, na eleição de Omir Andrade como redator do *Expositor Cristão* depois da destituição de Pithágoras Daronch da Silva, em 1968, na intervenção no Colégio Bennett pelo bispo Nathanael, em 1965 e, especialmente no fechamento autoritário da Faculdade de Teologia, em 1968". SAMPAIO. Jorge Hamilton. *Sobre Sonhos e Pesadelos da Juventude Metodista Brasileira nos Anos Sessenta*. Nota 26, p 52.

¹⁷⁵ SANTOS, Almir dos. "Nem da direita, nem da esquerda, nem do centro - mas de Cristo". In: *Expositor Cristão*. 15/07/63, p 1,3.

¹⁷⁶ CRISTO E O PROCESSO REVOLUCIONÁRIO BRASILEIRO: A Conferência do Nordeste. p 13. Almir dos Santos foi, também, o Presidente da Comissão Organizadora Nacional da Conferência do Nordeste, promovida pelo Setor de Responsabilidade Social da Igreja do Departamento de Estudos da Confederação Evangélica do Brasil, realizada de 22 a 29 de julho de 1962 em Recife.

¹⁷⁷ ATAS, DOCUMENTOS E REGISTROS DO IX CONCÍLIO GERAL DA IGREJA METODISTA DO BRASIL. p 5.

¹⁷⁸ SAMPAIO. Jorge Hamilton. *Sobre Sonhos e Pesadelos da Juventude Metodista Brasileira nos Anos Sessenta*. p 75-88; 122-137.

principalmente, alguns alunos¹⁸⁰, engajam-se nessa reflexão que, juntamente com a de outros setores do protestantismo brasileiro e latino-americano, estão na gênese da contribuição protestante ao surgimento da Teologia da Libertação¹⁸¹.

Também entre os leigos e leigas, especialmente na 'mocidade metodista', houve um 'clamor' para que a Igreja mudasse sua posição e passasse a se envolver mais nas lutas populares visando a transformação social no Brasil. Este 'clamor', com o passar do tempo transformou-se em oposição às posições da Igreja e, finalmente, resultou em uma debandada de grande parte da juventude, especialmente com o fechamento da Faculdade de Teologia. Alguns dos líderes desse movimento foram: Caio Navarro de Toledo, Claudius Ceccon, Heleny P. T. Guariba, Aldo Fagundes, Anivaldo Padilha.¹⁸²

O eixo central desta nova postura teológica é o que hoje chamaríamos de uma mudança de paradigmas. Ou seja, a teologia deixa de ser pensada a partir da filosofia clássica grega e passa a ser pensada a partir da crítica estrutural da sociedade, fundamentada, em grande parte, no marxismo.

Em termos de Igreja Metodista, esta mudança de paradigma significa o abandono do que chamamos "quadro

¹⁷⁹ Por exemplo: João Parayba Daronch da Silva (posteriormente eleito Secretário Geral e Ação Social), Pytágoras Daronch da Silva, Almir dos Santos (posteriormente eleito Bispo).

¹⁸⁰ Paulo Ayres Mattos, Isac Alberto Rodrigues Aço, Ely Éser Barreto Cesar, Sergio Marcus Pinto Lopes, Walter Rodrigues, Luiz Roberto Alves, Onésimo de Oliveira, Adahyr Cruz, dentre outros e em diferentes períodos. Os três últimos foram expulsos quando do fechamento da Faculdade de Teologia em 1969.

¹⁸¹ LÖWY, Michael. *A Guerra dos Deuses*. p 176-202.

¹⁸² SAMPAIO. Jorge Hamilton. *Sobre Sonhos e Pesadelos da Juventude Metodista Brasileira nos Anos Sessenta*. Cap. 1 e 3, especialmente.

matricial" da educação metodista trazido pelos missionários norte-americanos, voltada para a expansão da hegemonia norte-americana no Brasil, pela nova postura de tentativa de engajamento juntamente com as classes populares e o movimento popular, na transformação da realidade sócio-econômica e política do país e com a retomada de conceitos e práticas do metodismo original wesleyano como busca de fundamentação à essa postura.

O momento histórico da Igreja acompanha o momento histórico da sociedade brasileira. Na Igreja Metodista, em 1968, é fechada a Faculdade de Teologia¹⁸³. Alunos e professores são expulsos. Vemos, tristemente, a perseguição política se refletir dentro da Igreja com a delação de leigos e pastores aos aparatos de repressão por seus próprios 'irmãos de fé'¹⁸⁴. Instaura-se um período de obscurantismo e de indefinições com tentativa de abortar o processo em andamento.

No Brasil, em 1969, ocorre o "golpe no golpe" que leva ao endurecimento do regime, ao Ato Institucional nº 5, às prisões, torturas, desaparecimentos de presos políticos, etc.¹⁸⁵ A oposição política passa à clandestinidade, surgem movimentos guerrilheiros.

Entretanto, tal como no Brasil, que em 1974, em decorrência da chamada "Crise do Petróleo", vê o modelo

¹⁸³ SAMPAIO. Jorge Hamilton. *Sobre Sonhos e Pesadelos da Juventude Metodista Brasileira nos Anos Sessenta*. p 122-137.

¹⁸⁴ Um exemplo disso é o que lemos sobre a prisão e tortura de Anivaldo Padilha, líder da mocidade metodista, delatado como *subversivo e comunista* por um membro da Igreja, acusação confirmada por pastores e usada nas sessões de tortura a que foi submetido. SAMPAIO. Jorge Hamilton. *Sobre Sonhos e Pesadelos da Juventude Metodista Brasileira nos Anos Sessenta*. p 63, nota 10.

¹⁸⁵ PADRÓS, Enrique Serra e MARÇAL, Fábio Azambuja. Terror de Estado e Doutrina de Segurança Nacional: Os "anos de chumbo" no Brasil e na

político-econômico da ditadura militar sofrer duro revés, que se configurou no final do chamado "Milagre Brasileiro", também na Igreja Metodista, a partir desse ano, as forças conservadoras começam a perder terreno.

No Concílio Geral deste mesmo ano, 1974, é aprovado o primeiro Plano Quadrienal, documento que condensa a reflexão dos setores mais avançados da Igreja e que, de alguma forma, está na gênese tanto do Plano para a Vida e Missão da Igreja como das "Diretrizes". À frente da reflexão e ação política para aprovar o Plano Quadrienal, estão alguns jovens reverendos, que se formaram na Faculdade de Teologia antes do fechamento de 1968: Paulo Ayres Matos, Isac Alberto Rodrigues Aço, Nelson Luiz Campos Leite e outros. Em 1977 dois deles são eleitos Bispos: Nelson Luiz Campos Leite e Paulo Ayres Matos. No Concílio Geral de 1982, também são eleitos Bispos Isac Alberto Rodrigues Aço e Adriel de Souza Maia, o Bispo mais jovem da Igreja, à época com 36 anos de idade.

Na política nacional, em 1974, assume a presidência da República o Gen. Ernesto Geisel prometendo abertura política num processo lento e gradual. Nas eleições deste ano, pela primeira vez depois de 1964, a oposição tem uma vitória significativa.

Com o assassinato do jornalista Vladimir Herzog nos porões do aparato repressor de São Paulo (outubro de 1975) e do operário Manoel Fiel Filho (janeiro de 1976), setores significativos da sociedade civil, como é o caso da Igreja Católica Romana e da OAB, levantam a bandeira da luta pelos

direitos humanos e contra a tortura. A ditadura tem ainda um momento de endurecimento com o fechamento do Congresso Nacional, em 1º de abril de 1977, e com o chamado "Pacote de Abril".

Em 1º de maio de 1978, surge a primeira greve de expressão no período da ditadura militar, nas indústrias automobilísticas do ABC paulista, que lançam no cenário nacional a liderança de Luís Inácio da Silva - o Lula. Surgem neste ano a luta pela Anistia aos presos políticos e exilados, e a luta contra a carestia, como formas da sociedade civil se reorganizar.

A partir de 1979, com a eleição de Jimmy Carter para a presidência dos Estados Unidos e o surgimento da Trilateral, e também devido à mobilização da sociedade civil, tanto em nível popular como do empresariado nacional através da FIESP, a ditadura militar começa um processo lento de dissolução, que, entretanto, dura até 1985.

É neste período de luta contra a ditadura e de superação da mesma, que a Igreja Metodista vai amadurecendo sua reflexão e configurando sua nova postura como Igreja, internamente e diante da sociedade.

Em 1978, o Concílio Geral aprova o segundo Plano Quadrienal e, a partir daí, surgem os estudos que vão possibilitar a elaboração tanto das "Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista", quanto do "Plano para a Vida e a Missão da Igreja".

Cabe ressaltar, entretanto, como já foi dito, que as idéias que estão na origem de todo esse processo se forjaram muitos anos antes, através de posturas assumidas

por pastores, pastoras, leigos e leigas que se engajaram nas lutas populares de sua época.

3.2 - Apresentação dos Documentos "Plano Para a Vida e a Missão da Igreja" e "Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista"

O Concílio Geral, na Igreja Metodista no Brasil, é o órgão máximo de deliberações de nível nacional. Sua composição é paritária, por delegações de clérigos, clérigas, leigos e leigas, e é dirigido por um Colégio Episcopal. Na Igreja Metodista, o Episcopado é considerado um "encargo de serviço especial"¹⁸⁶, atribuído, ordinariamente, a um Presbítero ou Presbítera. Os Bispos e Bispas são eleitos no Concílio Geral, podendo ser reeleitos ou não. A periodicidade das reuniões do Concílio Geral é quinquenal.

No ano de 1982, em seu XIII Concílio Geral, após uma longa trajetória que iniciou em 1974 através de "Planos Quadrienais", a Igreja Metodista aprovou e promulgou o Plano para a Vida e a Missão da Igreja e as Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. Esses dois documentos, juntamente com "Doutrinas do Metodismo", "Costumes do Metodismo", "Credo Social" e "Normas do Ritual", fazem parte dos "Elementos Básicos da Igreja Metodista" e expressam as formas pelas quais a Igreja compreende as "características metodistas"¹⁸⁷ e procura preservá-las e praticá-las. Compõe, ainda, este conjunto de documentos, o

¹⁸⁶ CÂNONES DA IGREJA METODISTA, ed. 2002, p 23.

¹⁸⁷ CÂNONES DA IGREJA METODISTA, ed. 2002, p 29.

Plano Diretor Missionário, também aprovado no Concílio Geral de 1982.

3.2.1 - Plano para a Vida e a Missão da Igreja

O Plano para a Vida e a Missão da Igreja é um documento composto de duas grandes partes: o Plano para a Vida e a Missão da Igreja, propriamente, e o Plano para as áreas de Vida e Trabalho, cada uma delas subdividida em várias outras.

Na primeira parte temos:

- a) **A Herança Metodista** - onde são apresentados os Elementos Fundamentais da Unidade Metodista. Nessa parte, subdividida em doze itens, são resgatadas e reinterpretadas a tradição e as doutrinas do metodismo histórico, com ênfase na compreensão contemporânea da obra de João Wesley.
- b) **Entendendo a Vontade de Deus** - em que se procura entender e interpretar, à luz da Bíblia e dos preceitos doutrinários anteriores, qual seja a vontade de Deus para a ação presente da Igreja, tendo como eixo articulador a idéia de um Deus Missionário, cuja missão é estabelecer o seu Reino.
- c) **Necessidades e Oportunidades** - onde a Igreja reconhece e expressa grandes necessidades, como "estar em comunhão com Deus", "conhecer a Igreja", "conhecer o bairro, a cidade, o campo, o país...", que são, também, desafios à missão.
- d) **O que é Trabalhar na Missão de Deus** - onde expressa que trabalhar na missão é "trabalhar para o Senhor do

Reino", somando esforços com outras pessoas e grupos na promoção da vida.

- e) **Como Participar na Missão de Deus** - onde é colocado que a Igreja participa na Missão "e cresce" quando: Cultua a Deus; Aprende em Comunidade; Trabalha; Usa ferramentas e Métodos adequados.
- f) **Situações nas quais Acontece a Missão** - onde se coloca e comenta que a Missão acontece na promoção da vida e do trabalho.
- g) **Os frutos do Trabalho na Missão de Deus** - onde se apresenta esses frutos como a nova vida para as pessoas e para o mundo.
- h) **Esperança e Vitória na Missão de Deus** - onde coloca que a esperança e a vitória na Missão de Deus residem em Jesus Cristo, que tornou real a ressurreição e a vida eterna e por isso nos dá a garantia da concretização do Reino no presente e no porvir.

Na segunda parte, está o Plano para as Áreas de Vida e Trabalho. Essas áreas são: a) **Ação Social**; b) **Comunicação Cristã**; c) **Educação** - subdividida em Educação Cristã, Educação Teológica e Educação Secular; d) **Ministério Cristão**; e) **Evangelização**; f) **Patrimônio e Finanças**; e, g) **Promoção da Unidade Cristã**. Para cada uma dessas áreas e subdivisões consta um **conceito, objetivos, campos de atuação e meios de atuação**.

O Plano para a Vida e a Missão da Igreja é um documento que se articula em torno de algumas idéias básicas: a) Deus é um Deus Missionário; b) sua Missão é estabelecer o seu Reino - compreendido como o "novo mundo, a nova vida, o perfeito amor, a justiça plena, a autêntica liberdade e a completa paz"¹⁸⁸ - que começa na realidade

¹⁸⁸ VIDA E MISSÃO. p 11.

terrena, onde já temos os primeiros frutos, e se estende pela eternidade; c) que a Missão da Igreja é cooperar com Deus no estabelecimento de seu Reino, trabalhando pela mudança pessoal e estrutural da sociedade, condenando os sinais de morte e promovendo a vida.

Através desta nova compreensão da Igreja e de sua Missão, a Igreja Metodista esperava sair de uma "crise de identidade" na qual se via envolvida, desde a segunda metade da década dos anos sessenta. Compreendia que se iniciava um novo processo, cujas características principais seriam: tudo na Igreja deve se orientar para a **missão**; para isso, estava desafiada à **santificação**, compreendida como o desenvolvimento de atos de piedade: leitura da Bíblia, oração, presença aos cultos, devoção pessoal, etc.; e atos de misericórdia: ação concreta do amor em favor dos outros. Esses dois elementos deveriam levar à **unidade** e ao **crescimento**.

3.2.2 - Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista

O documento "Diretrizes para a Educação" compõe-se de um Prefácio Histórico e é dividido em quatro partes.

Prefácio Histórico - relata o processo que resultou na elaboração deste documento, processo este "iniciado há longo tempo" e que buscava "responder a anseios já existentes" na Igreja Metodista. Foram parte do mesmo: uma pesquisa em igrejas e instituições metodistas de todo o país (1980); um seminário que resultou na elaboração de um documento, intitulado *Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista* (1980); a

elaboração de um outro documento, para a área de educação cristã, intitulado *A Educação Cristã: um posicionamento metodista* (1981); um *Seminário sobre Diretrizes para um Plano Nacional de Educação* - que deveria incorporar a este, um outro processo, o da preparação do Plano para a Vida e a Missão da Igreja (janeiro de 1982).

I - O QUE ESTAMOS VENDO¹⁸⁹

Aqui se coloca a educação na Igreja Metodista como instrumento de transformação social e parte essencial de sua ação, visando a implantação do Reino de Deus.

Apresenta a "ação educativa metodista" como tendo trazido muitas contribuições positivas por levar em conta o evangelho e sua influência sobre todos os aspectos da vida, a busca de democratização e liberalização, bem como de inovação e humanização, frente à educação brasileira.

Entretanto, devido a sua ênfase no indivíduo, com o passar do tempo se descaracterizou e passou a ser reprodutora da educação oficial. Isto se deveu a: 1. não ter se identificado plenamente com a cultura brasileira; 2. ter apresentado "pouca preocupação em descobrir soluções em profundidade para os problemas dos pobres e desvalidos, que são a maioria do nosso povo."¹⁹⁰

Conclui esta parte colocando a disposição de buscar novas linhas de ação na educação, como respostas concretas por parte da Igreja, diante da necessidade de "encontrar soluções que atendam os verdadeiros interesses

¹⁸⁹ Esta parte segue a estruturação e a numeração do próprio documento. Optamos por esta forma por achar ilustrativa de seu conteúdo.

da maioria da população"¹⁹¹ e da necessidade de fidelidade ao evangelho, que desafia a encontrar essas soluções.

II - O QUE NOS DIZ A BÍBLIA

Esta parte apresenta o embasamento bíblico-teológico para a ação educativa da Igreja.

Como no Plano para a Vida e a Missão da Igreja, os conceitos-chave são os de 'missão' e de 'Reino de Deus'. Apresenta como, por meio de sua ação revelada no Antigo Testamento, de Jesus Cristo e do Espírito Santo, Deus cumpre sua missão de implantar o Reino, sinalizando já entre nós, a nova criação, o novo homem, a nova mulher, a nova sociedade, realizações parciais na história, que apontam para a plenitude futura.

Apresenta conceitos como *pecado social*: "por isso Ele condena o pecado individual e social gerador de forças que impedem as pessoas e grupos de viverem plenamente"¹⁹²; *salvação na história*: "a salvação é entendida como resultado da ação de Deus na história e na vida das pessoas e povos"¹⁹³; e ainda, *libertação*: "a salvação é o processo pelo qual somos *libertados* por Jesus Cristo para servir a Deus e ao próximo"¹⁹⁴ e, "a esperança no Reino permite que participemos de projetos históricos que visam à *libertação* da sociedade e do ser humano"¹⁹⁵.

¹⁹⁰ VIDA E MISSÃO. p 35.

¹⁹¹ VIDA E MISSÃO. p 36.

¹⁹² VIDA E MISSÃO. p 36.

¹⁹³ VIDA E MISSÃO. p 36.

¹⁹⁴ VIDA E MISSÃO. p 37.

¹⁹⁵ VIDA E MISSÃO. p 37.

Apresenta também a idéia da *opção preferencial pelos pobres*: "em Cristo Deus nos ama... alcançando especialmente os pobres, os oprimidos e marginalizados, dos quais assume a defesa com justiça e amor"¹⁹⁶. Embora posteriormente diga: "o Reino de Deus alcança qualquer tipo de pessoa, quaisquer que sejam suas idéias, suas condições sociais, culturais, políticas ou religiosas"¹⁹⁷.

III - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUE DEVEMOS LEMBRAR

Esta parte inicia apresentando a filosofia em que se baseia a ação educativa da Igreja Metodista, como "iluminada pela fé, estando por isso sempre relacionada com a reflexão teológica à luz da revelação bíblica em confronto com a realidade"¹⁹⁸.

A partir daí, apresenta dois modelos de educação, que se confrontam. O primeiro, praticado até então e que é rejeitado por não estar de acordo com as bases bíblico-teológicas que devem embasar a ação educativa metodista, caracteriza-se pela influência da filosofia liberal, resultando em uma educação acentuadamente individualista, voltada para a ascensão social, a competição, o utilitarismo e o lucro.

O segundo, que deve ser adotado a partir dessas diretrizes e está voltado para a libertação das pessoas e da sociedade, tem como foco: a consciência crítica da realidade; o interesse social (em contraposição ao individual); o senso e a prática da justiça; o esforço comum como base da auto-realização; a participação de modo

¹⁹⁶ VIDA E MISSÃO. p 37.

¹⁹⁷ VIDA E MISSÃO. p 37.

¹⁹⁸ VIDA E MISSÃO. p 38.

justo dos frutos do trabalho; o valor social como base para se aferir a utilidade.

IV - O QUE DEVEMOS FAZER

Nesta parte está a proposição de que a ação educacional metodista trilhe novos caminhos, mais firmemente ligada aos objetivos da missão de Deus e identificada com a cultura brasileira, para atender às principais necessidades de nosso povo, visto que "não se pode mais aceitar uma educação elitista, que discrimina e reproduz a situação atual do povo brasileiro, impedindo transformações substanciais em nossa sociedade"¹⁹⁹ e que tende à "imposição da cultura dos poderosos"²⁰⁰. Faz isto por considerar que seja a "atitude necessária de uma Igreja que deseja ser serva fiel, participando ativamente na construção do Reino de Deus"²⁰¹.

A partir destas constatações, declara vários objetivos que terá a ação educativa da Igreja Metodista, realizada através de todas as suas agências, isto é, escola dominical, comissões, púlpito, grupos societários, instituições de ensino secular, teológico, de ação comunitária, etc.

Dentre eles:

- dar continuidade, sob a ação do Espírito Santo, ao processo educativo realizado por Deus em Cristo, que promove a transformação da pessoa em nova criatura e do mundo em novo mundo...;
- motivar educadores e educandos a se tornarem agentes positivos de libertação...
- denunciar todo e qualquer tipo de discriminação e dominação (...), e anunciar a libertação em Jesus Cristo;
- apoiar os movimentos que visem à libertação dos oprimidos dentro do espírito do Evangelho libertador de Jesus Cristo.²⁰²

¹⁹⁹ VIDA E MISSÃO. p 39.

²⁰⁰ VIDA E MISSÃO. p 39.

²⁰¹ VIDA E MISSÃO. p 39.

²⁰² VIDA E MISSÃO. p 39-40.

Então, com base nestes posicionamentos, estabelece dez **diretrizes gerais**, tratando de questões como: cursos; currículos; programas; relacionamento com as comunidades e disponibilização a elas das instalações, para serem usadas por suas organizações de classe e entidades comunitárias; educação popular; libertação das injustiças e males sociais; atenção especial às crianças de zero a seis anos, etc.

Estabelece diretrizes específicas para a **Educação Secular, Educação Teológica e Educação Cristã**.

Educação Secular: - o ensino formal deverá despertar uma percepção crítica dos problemas da sociedade; deverá ser superada a simples transmissão de conhecimentos pela busca de novas expressões do saber, a partir da realidade e expectativa do povo; - terá prioridade a existência de pastorais que atuem como consciência crítica das instituições; - democratizações das decisões, etc.

Educação Teológica: - os currículos se fundamentarão em bases teológicas identificadas com este documento, devendo haver uma mudança na metodologia do trabalho teológico, a partir das necessidades do povo; - recrutamento e seleção de professores levando em conta sua vivência pastoral e a consciência do contexto do povo brasileiro e suas necessidades; - a criação de um programa pré-teológico para os candidatos ao pastorado, que os iniciará na reflexão sobre as preocupações da Igreja, como definidas nos seus documentos; - relacionamentos a serem observados na educação teológica: com o contexto social, com outras áreas do conhecimento, com outras instituições de ensino, com outras Igrejas (relacionamento ecumênico); -

cursos de formação e atualização teológica para os pastores e leigos; - pesquisa para a renovação litúrgica levando em conta as características culturais do povo brasileiro, etc.

Educação Cristã: - currículo baseado na Bíblia, relacionando-a à realidade na qual a Igreja se encontra; - formação de professores e professoras para a Escola Dominical visando que desenvolvam metodologias compatíveis com as diretrizes; - cuidado especial com as crianças e adolescentes; - compreensão e vivência da ação libertadora do Evangelho; - novas formas litúrgicas que promovam a educação do povo de Deus; - programas de educação religiosa para as instituições metodistas e públicas, levando em conta as presentes diretrizes; e, finalmente, - preocupação educativa com catecúmenos, neo-convertidos, pais e testemunhas quanto ao batismo, noivos quanto ao casamento e famílias.

C O N C L U S ã O

O presente trabalho procurou apresentar o metodismo como um movimento educacional; como ele foi forjado no seu nascedouro, com John Wesley, na Inglaterra; como ele foi modificado em sua passagem pelos Estados Unidos da América do Norte e, finalmente, como chegou ao nosso país, constituindo-se no quadro matricial da presença metodista no Brasil, tanto em sua vertente eclesial, a Igreja Metodista, quanto na sua vertente educacional, as instituições metodistas de educação.

Montado este quadro, procuramos demonstrar como, a partir de mudanças ocorridas no mundo eclesial e político com o movimento abrangência continental que levou ao desenvolvimento da Teologia da Libertação, bem como das mudanças ocorridas no cenário da educação brasileira, com experiências significativas de educação popular, a posição da Igreja Metodista e de suas agências de "educação secular" também se modifica. Essa modificação constitui-se numa verdadeira quebra de paradigma e no abandono do quadro matricial anteriormente adotado, em favor da adoção de um outro quadro matricial, voltado ao compromisso com o povo brasileiro e suas classes populares em busca de transformações estruturais para o país e, também, retomando

elementos do metodismo original wesleyano, capazes de fornecer suporte à nova postura. Procuramos demonstrar que este novo quadro matricial está contido nos documentos oficiais que "fundam" a nova identidade metodista no Brasil: "Plano para a Vida e a Missão da Igreja" e "Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista".

Esta pesquisa deve continuar com:

- a) explicitação da relação entre o movimento que levou à Teologia da Libertação e à pedagogia de Paulo Freire e os documentos oficiais da Igreja Metodista aludidos, a partir da análise dos conteúdos e principais conceitos teológicos e pedagógicos dos mesmos e de novas práticas no interior da Igreja, suscitadas por eles.
- b) estudo das mudanças principais ocorridas no âmbito mundial e nacional desde a promulgação dos Documentos "Plano para a Vida e a Missão da Igreja" e "Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista", bem como das atuais posições hegemônicas nos aspectos teológico e pedagógico, visando inferir a pertinência ou não desses documentos para os dias atuais e, em decorrência, a possível necessidade de transformações, em distintos níveis de aprofundamento, conforme a necessidade, ou mesmo seu abandono e substituição por outros que embasem o metodismo brasileiro, tanto na Igreja Metodista como em suas instituições educacionais.

Isto torna-se relevante por dois motivos:

- internamente à Igreja Metodista, pela discussão desta temática que hoje se leva a cabo, com posições díspares e divergentes. Buscamos um estudo mais aprofundado da questão como uma contribuição para a defesa de posições mais fundamentais, nesta discussão;

- externamente porque, apesar de pequena numericamente, esta Igreja possui uma rede educacional significativa no contexto brasileiro, em franca expansão. As posições definidas na discussão aludida acima, certamente terão interferência em sua rede educacional e influenciarão milhares de vidas de crianças, jovens e adultos que usufruem da obra educacional metodista. Por outro lado, o aprofundamento destas questões poderá contribuir com todo o corpo docente e administrativo das instituições, que são os que, na prática e em meio às tensões mais variadas, "fazem" a educação metodista, muitos deles e delas sem pertencerem a esta Igreja.

Uma outra possível linha de pesquisa seria o estudo da efetividade das posições assumidas nos documentos, em sua transposição para a prática educativa nas instituições metodistas. Também este desenvolvimento seria altamente relevante porque pressuporia um estudo das condições do exercício da educação metodista hoje e se constituiria em uma contribuição ao estudo da educação confessional no Brasil atual.

De pronto, podemos identificar aí toda uma série de questões relacionadas ao "status" atual da educação, vista

sobretudo como uma mercadoria, e as implicações daí decorrentes. Apenas para apontar algumas:

- Como exercer uma educação com ênfase na autonomia intelectual e moral das pessoas, diante de um mundo que privilegia o mercado, a formação de consumidores em vez de cidadãos, voltada para o individualismo e a competição?
- Como manter-se no "mercado educacional", em um contexto em que a atividade educacional visa o lucro, com uma proposta que busque a formação da pessoa e a transformação da sociedade?
- Haverá ainda espaço para uma educação confessional ou as instituições educacionais deverão renunciar sua missão em prol de uma educação voltada para o mercado?
- Qual o espaço e o papel da educação confessional frente à questão público - privado?
- Que papel poderá desempenhar a educação confessional na formação da cidadania e da cidadania planetária, em meio ao contexto atual?

Enfim, como foi dito, trata-se de perguntas que se colocam como uma possibilidade de desdobramento da atual pesquisa. Este trabalho deverá ter prosseguimento. Por ora, esperamos ter levantado aspectos básicos que sustentem esse desdobrar da pesquisa.

B I B L I O G R A F I A

ALMEIDA, Claudio Aguiar. *Cultura e sociedade no Brasil : 1940 - 1968*. São Paulo : Atual, 1996. 92 p.

ALTMANN, Water, ALTMANN, Lori (Org.). *Globalização e Religião : Desafios à Fé*. Quito : CLAI, São Leopoldo : CECA, 2000. 100 p.

ALTMANN, Walter, BOBSIN, Oneide, ZWETSCH, Roberto E. *Perspectivas da Teologia da Libertação - Impasses e novos rumos num contexto de globalização. Estudos Teológicos*. São Leopoldo, Escola Superior de Teologia, Ano 37, No. 2, 1997. 200 p. p 129 - 138.

ALVES, Rubem de Azevedo. *Religion: Opio o Instrumento de Liberación?* Montevideo : Tierra Nueva, 1970. 259 p.

_____ et alii. *Tendências da Teologia no Brasil*. São Paulo : ASTE, 1977. 152 p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2ªed. São Paulo : Editora Moderna, 1996. 255 p.

BELLO, José Luiz Paiva. *História da Educação no Brasil*. Disponível na Internet. www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl0.htm. 06 dez. 2003.

BOFF, Leonardo. *Teologia Desde El Cautiverio*. Bogota : Indo American Press Service, 1975. 202 p.

BONINO, José Míguez. *La Fe em busca de Eficácia*. Salamanca : Ediciones Sígueme, 1977. 203 p.

_____. *Metodismo* : releitura latino-americana. Piracicaba: UNIMEP : Faculdade de Teologia da Igreja Metodista no Brasil : 1983. 65 p.

_____, PIXLEY, Jorge, ASSMANN, Hugo et alii. *Luta pela Vida e Evangelização* : A tradição metodista na teologia latino-americana. São Paulo : Ed. Paulinas, 1985. 302 p.

BRAKEMEIER, Gottfried. *O Ser Humano em Busca de Identidade: Contribuições para uma antropologia teológica*. São Leopoldo : Sinodal, São Paulo : Paulus, 2002. 220 p.

_____. *Reino de Deus e Esperança Apocalíptica*. São Leopoldo : Sinodal, 1984. 152 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular*. Porto Alegre : MOVA-RS : CORAG, 2001. 103 p.

BRANDT, Hermann. Onde está a Teologia da Libertação. In: *Boletim do CEI*: Documento 79. Rio de Janeiro, setembro, 1977.

BAEZ-CAMARGO, Gonzalo. *Gênio e espírito do metodismo wesleyano*. São Bernardo do Campo : Imprensa Metodista, 1985. 83p.

CÂNONES DA IGREJA METODISTA - 2002 : Colégio Episcopal da Igreja Metodista. São Paulo : Cedro, 2001. 431 p.

CARDOSO, Fernando Henrique, FALETTO, Enzo. *Dependência e Desenvolvimento na América Latina* : Ensaio de Interpretação Sociológica. 2ªed. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1973. 144 p.

CARONE, Edgard. *A República Liberal II: Evolução política (1945-1964)*. São Paulo: Difel, 1985. 257 p.

_____. *A Primeira República*. 3. ed. São Paulo : Difel, 1976.

CASTRO, Clóvis Pinto de. *Por Uma Fé Cidadã: A dimensão pública da Igreja - Fundamentos para uma Pastoral da Cidadania*. São Paulo : UESP - Loyola, 2000. 135 p.

_____. "Metodismo - um movimento essencialmente pedagógico". Palestra proferida na Assembléia do COGEIME : Rio de Janeiro 22 e 23 de maio de 1998: texto fotocopiado.

_____. *Metodismo - movimento essencialmente pedagógico*. Palestra proferida no Colégio Americano, Porto Alegre, 2002 : texto fotocopiado.

CASTRO, Clóvis Pinto de, CUNHA, Magali do Nascimento. *Forjando uma Nova Igreja : dons e ministérios em debate*. São Bernardo do Campo : EDITEO, 2001. 80 p.

CHAUI. Marilena. *Brasil : Mito fundador e sociedade autoritária*. 3 reimp. São Paulo : Fundação Perceus Abramo, 2001. 104 p.

CLASSE CONTRA CLASSE : Economia Política e Ideologia. São Paulo : Equipe 13 de Maio, Edições Loyola, 1988. 68 p.

CODINA, Víctor. La Teología de la Liberación en la Encrucijada. *Caminos* - Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico. Havana - Cuba, n. 19, jul./set. 2000. 96 p. p 2 - 11.

COGEIME. *Panorama da Educação Metodista no Brasil : uma atualização de "Sistema Educacional Metodista"*. [Piracicaba : Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino] 1999. 103 p.

COGEIME. *Escolas Metodistas : Tempo de Integração*. Relatório dos 12 anos de atividades do COGEIME 1988 - 1999. [Piracicaba : Gráfica do IEP] [1999?] 126 p.

COMBLIN, Pe. Joseph. *A Ideologia da Segurança Nacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1978. 251 p.

_____. *Antropologia Cristã*. Petrópolis : Vozes, 1990. 272 p.

COTRIM, Gilberto e PARISI, Mário. *Fundamentos da Educação : história e filosofia da educação*. 11ª ed. São Paulo : Saraiva, 1986. 334 p.

CRISTO E O PROCESSO REVOLUCIONÁRIO BRASILEIRO: A Conferência do Nordeste (Recife, 22/29 de julho , 1962). [S.l. : s.n.] [1962?] 130 p.

CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe da Educação*. 4ªed. Rio de Janeiro : Zahar, 1985. 95 p.

CUSSIANOVICH, Alejandro. *Nos há liberado...* Lima : Centro de Estudios y Publicaciones (CEP), 1972. 173 p.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis : Vozes, 2000. 672 p.

ESCOBAR, Samuel. La situación Latinoamericana. IN: PADILLA, René C. *Fé Cristiana y Latinoamericana hoy*. Buenos Aires : Ed. Certeza, 1974

FÁVERO, Osmar (org). *Cultura popular e Educação Popular : memória dos anos 60*. Rio de Janeiro : Graal, 1983. 283 p.

FREIRE, Paulo. *À Sombra Desta Mangueira*. 2ª ed. São Paulo : Editora Olho d'Água, 1995. 120 p.

_____. *Conscientização: Teoria e prática da libertação : uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo : Cortez & Moraes, 1979. 102 p.

_____. *Extensão ou Comunicação*. 11ª ed. São Paulo : Paz e Terra, 1977. 93 p.

_____. *Pedagogia da Autonomia : Saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo : Paz e Terra, 1996. 148 p.

_____. *Pedagogia da Esperança : Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992. 245 p.

_____. *Pedagogia da Indignação : Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo : Editora UNESP, 2000. 134 p.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 4ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977. 220 p.

_____ et alii. *Vivendo e Aprendendo : experiências do Idac em educação popular*. 6ª ed. São Paulo : Brasiliense, 1983. 129 p.

_____, FAUDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 5ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985. 158.

_____, CEDAL/CEDETIM. *Multinacionais e Trabalhadores no Brasil*. 4ª ed. São Paulo : Brasiliense, 1981. 228 p.

FIORI, Ernani Maria. *Textos Escolhidos: Volume 1: Metafísica e História*. Porto Alegre : L&PM, 1987. 315 p.

_____. *Textos Escolhidos: Volume 2: Educação e Política*. Porto Alegre : L&PM, 1991. 287 p.

GENTILI, Pablo (org.). *Globalização Excludente : Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis : Vozes - CLACSO, 1999. 251 p.

GÓES, de Moacyr. *De pé no chão também se aprende a ler : (1961-1964) uma escola democrática*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1980. Coleção Educação e Transformação vol. 3. 209 p.

GUTIERREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação : Perspectivas*. 2ªed. Petrópolis : Vozes, 1973. 275 p.

_____ et alii. *Fe Cristiana y Cambio Social en America Latina* : Instituto Fe y Secularidad : Encuentro El Escorial : 1972. Salamanca : Sígueme, 1973. 428 p.

HEITZENRATER, Richard P. *Wesley e o povo chamado metodista*. São Bernardo do Campo : EDITEO, Rio de Janeiro : Pastoral do Bennett, 1996. 349 p

IANNI, Octavio. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1996. 325 p.

IGREJA METODISTA DO BRASIL : ATAS, REGISTROS E DOCUMENTOS DO VIII CONCÍLIO GERAL. São Bernardo do Campo : Imprensa Metodista, 1960. 228 p.

IGREJA METODISTA DO BRASIL : ATAS DOCUMENTOS E REGISTROS DO IX CONCÍLIO GERAL. São Bernardo do Campo : Imprensa Metodista, 1965. 266 p.

IGREJA METODISTA : ATAS - SUPLEMENTOS E DOCUMENTOS DO X CONCÍLIO GERAL E SEGUNDO CONCÍLIO GERAL EXTRAORDINÁRIO. São Bernardo do Campo : Imprensa Metodista, 1971. 224 p.

IGREJA METODISTA : ATAS E DOCUMENTOS DO XI CONCÍLIO GERAL E SEGUNDO CONCÍLIO GERAL EXTRAORDINÁRIO. São Bernardo do Campo : Imprensa Metodista, 1977. 237 p.

KLAIBER, Walter, MARQUARDT, Manfred. *Viver a Graça de Deus : um compêndio de Teologia Metodista*. São Bernardo do Campo : EDITEO, São Paulo : Cedro, 1999. 498 p.

LÖWY, Michael. *A Guerra dos deuses : Religião e política na América Latina*. Petrópolis : Vozes, 2000. 271 p.

MACQUIBAN, Tim. *A Oxford de John Wesley : Metodismo e Educação*. In: *Revista do COGEIME*. Ano 7, Número 13, 1998. 158 p. p 123-129.

MATTOS, Paulo Ayres. *Mais de um século de Educação Metodista*. Piracicaba : COGEIME, 2000. 96 p.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. *O Celeste Porvir : A inserção do Protestantismo no Brasil*. São Paulo : ASTE, 1995. 271 p.

_____, VELASQUES FILHO, Prócoro. *Introdução ao Protestantismo no Brasil*. São Paulo : Edições Loyola, 1990. 280 p.

MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil : um estudo de caso*. Trad. : Celso Rodrigues Filho. Juiz de Fora : EDUFJF, São Bernardo do Campo : EDITEO, 1994. 255 p.

MESQUITA, Zuleica de Castro Coimbra. *Educação para a cidadania: um projeto metodista dos anos sessenta*. In: *Revista do COGEIME - ano 6, nº 11/ Dezembro de 1997*. 158 p. p. 135 - 146.

NASCIMENTO, Amós (Trad.). *Conferência Mundial Sobre Educação Superior*. Piracicaba : Editora UNIMEP, 1998. 50 p.

NEVES, Rui Manuel Grácio das. *Hacia una Neo-Teología de Liberación*. *Caminos - Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*. Havana - Cuba, n. 19, jul./set. 2000, 96 p. p 32 - 43.

OLIVEN, Ruben George. *Brasil: qual cultura? Qual identidade?* In: *CIÊNCIAS & LETRAS: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*. Porto Alegre : FAPA : 28, 2000. p. 113-126.

PADILLA, René C. (compilador). *Fé Cristiana y Latinoamericana hoy*. Buenos Aires : Ed. Certeza, 1974. 214 p.

PADRÓS, Enrique Serra, MARÇAL, Fábio Azambuja. *Terror de Estado e Doutrina de Segurança Nacional: Os "anos de chumbo" no Brasil e na América Latina*. In: *CIÊNCIAS & LETRAS: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*. Porto Alegre : FAPA : 28, 2000. p. 55-90.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO METODISTA NO BRASIL. *Uma atualização de "Sistema Educacional Metodista"*. Piracicaba : COGEIME, 1999. 103 p.

PANTELÍS, Jorge. *Reino de Dios e Iglesia en el proceso Histórico de Libertación: Perspectivas Latino Americanas*.

Tese apresentada no Union Theological Seminary: New York, 1975.

PAULY, Evaldo Luis. *Cidadania e Pastoral Urbana*. São Leopoldo, RS : IEPG - Sinodal, 1995. 191 p.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Desenvolvimento e Crise no Brasil : 1930-1983*. 4ª ed. São Paulo : Brasiliense, 1994. 298 p.

REILY, Duncan A. *Metodismo Brasileiro e Wesleyano : reflexões históricas sobre a autonomia*. São Bernardo do Campo : Imprensa Metodista, 1981. 229 p

_____. *Momentos decisivos do Metodismo*. São Bernardo do Campo : Imprensa Metodista, 1991. 143 p

RIBEIRO, Claudio, LOPES, Nicanor (Org.). *20 anos depois: a Vida e a Missão da Igreja em foco*. São Bernardo do Campo : EDITEO, 2003. 78 p.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. 7ª ed. : Petrópolis : Vozes, 1985. 267 p.

SADER, Emir, GENTILI, Pablo. *Pós-Neoliberalismo II - Que Estado para que democracia?* Petrópolis : Vozes - CLACSO, 1999. 182 p.

SALVADOR, José Gonçalves. *História do Metodismo no Brasil*. São Paulo : CEMVI, 1982. 200 p.

SAMPAIO, Jorge Hamilton. *Sobre Sonhos e Pesadelos da Juventude Metodista Brasileira nos Anos Sessenta*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Universidade Metodista de São Paulo : São Bernardo do Campo, 1998.

SANTOS, Almir dos. "Nem da direita, nem da esquerda, nem do centro - mas de Cristo". In: *Expositor Cristão*. 15/07/63, p. 1,3.

SANTOS, Milton. *Por uma outra Globalização - do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro - São Paulo : Record, 2000. 174 p.

SHAULL, Richard. El nuevo Espiriyu Revolucionario de América Latina. In: *Cristianismo y Sociedad*. Montevideo: ISAL. Ano I, nº 3, 1978.

SHAULL, Richard. O Novo Espírito Revolucionário na América Latina. In: *PAZ E TERRA*: Ano I, no. 4, 1967.

SILVA, Luiz Eduardo Prates da. *A Problemática da "Dívida Externa" : Breve Histórico - Propostas de Superação. Palavra Partilhada.* São Leopoldo : Centro Ecumênico de Estudos Bíblicos, Ano 07, nº 04, 1988.

SILVA. Luiz Eduardo Prates da. *O contexto histórico do surgimento dos documentos Plano para a Vida e a Missão da Igreja Metodista e Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista.* Monografia (Mestrado em Teologia) - São Leopoldo, EST - IEPG, 2003. 33 p.

SISTEMA EDUCACIONAL METODISTA. Uma atualização de "Planejando a Educação do ano 2000". Piracicaba : COGEIME , 1992. 77 p.

STRECK, Danilo Romeu (org.). *Educação e Igrejas no Brasil : um ensaio ecumênico.* São Leopoldo : CELADEC , 1995. 92 p.

TOMPSON, Edward P. *A Formação da Classe Operária I : A árvore da liberdade.* 2ª ed. Trad: Denise Bottmann. Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1987. 204 p.

_____. *A Formação da Classe Operária II : A maldição de Adão.* Trad: Renato Busatto Neto, Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1987. 347 p.

_____. *A Formação da Classe Operária III : A Força dos Trabalhadores.* Trad: Denise Bottmann. Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1987. 440 p.

TORRES, Rosa Maria. *Educação Popular : Um encontro com Paulo Freire.* São Paulo : Loyola, 1987. 115 p.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia Filosófica I.* São Paulo : Loyola, 1991. 303 p.

VIDA E MISSÃO : Decisões do XIII Concílio Geral da Igreja Metodista e Credo Social da Igreja Metodista. 2. ed. Piracicaba : UNIMEP, 1982. 62 p.