



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Ahlert, Alvori

Educação e esperança na formação docente: diálogos entre a Pedagogia e a Teologia

Linhas Críticas, vol. 17, núm. 32, enero-abril, 2011, pp. 61-76

Universidade de Brasília

Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193519170006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Educação e esperança na formação docente: diálogos entre a Pedagogia e a Teologia

Alvori Ahlert  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná*

### Resumo

Educação e profissão docente se encontram em crise neste início do século XXI. Da educação, a humanidade espera a redenção de todos os males. Consequentemente, da profissão docente se espera a solução de todos os problemas que envolvem a complexa tarefa de educar as novas gerações, que nascem e crescem em situações e realidades marcadas, de um lado, por uma competição voraz, e, de outro, por uma vaziez de sentido. Diante disso, o presente texto destaca a importância da interdisciplinaridade entre a pedagogia e outras ciências, estabelecendo um diálogo daquela com a teologia, e apresentando uma reflexão sobre a dimensão da esperança para a formação docente, à qual o encontro de pedagogia e teologia pode fornecer subsídios para uma ressignificação de sentidos.

**Palavras-chave:** Educação. Esperança. Formação docente.

## Education and hope in teacher training: dialogues between Pedagogy and Theology

*Education and the teaching profession face a crisis at the beginning of the XXI Century. From education, humanity expects the redemption of all its evils. Consequently, it also expects teachers to solve all the problems related to the complex task of educating new generations, who are born and raised in situations and realities marked, on the one hand, by voracious competition and, on the other, by emptiness of meaning. Therefore, this text highlights the importance of an interdisciplinary view encompassing pedagogy and other sciences, establishing a dialog between education and theology and presenting a reflection about the dimension of hope in teacher training. The meeting of pedagogy and theology can bring subsidies in the search for new meanings in this context.*

**Keywords:** Education. Hope. Teacher training.

## La educación y la esperanza en la formación docente: diálogos entre la Pedagogía y la Teología

*La educación y la profesión docente están en crisis en los principios del siglo XXI. De la Educación se espera la redención de la humanidad de todos los males. En consecuencia, de la profesión docente, se espera que todos los problemas se solucionen en la compleja tarea de educar a las nuevas generaciones, que cada vez nacen y crecen en las situaciones y realidades marcadas, en primer lugar por una voraz competencia y, por otra, por el vacío de significado. Frente a ello, el siguiente texto pone de relieve la importancia de la pedagogía interdisciplinaria y de otras ciencias, y presenta una reflexión sobre la contribución de la esperanza para la formación del profesorado. En un diálogo interdisciplinario entre la pedagogía y la teología pueden surgir las contribuciones para reflexionar sobre la esperanza para la formación docente. En este diálogo interdisciplinario sobre la esperanza en la formación docente, la pedagogía en la reflexión teológica puede encontrar apoyo para una resignificación de sentido para la formación del profesorado.*

**Palabras clave:** Educación. Esperanza. Formación docente.

## Introdução

A velocidade do desenvolvimento de novas tecnologias em todas as áreas e regiões do saber, junto às múltiplas faces dos novos conhecimentos que se multiplicam a cada instante, produzem transformações instantâneas na vida das pessoas, nas sociedades humanas e no seu meio ambiente. As relações humanas, os sistemas de produção, as organizações sociais tornam-se cada vez mais complexas e impactam profundamente o processo educativo. Educar o ser humano torna-se uma missão cada vez mais difícil.

Partimos da premissa de que educação é um *que-fazer* humano, que não possui um fim em si mesmo, mas é instrumento que está a serviço tanto da manutenção quanto da transformação social. Além disso, educação é a forma que os diferentes povos encontraram para significar o seu mundo, entendê-lo e adaptar-se a ele, ou transformá-lo.

Nestor Beck (1996, p. 57) apresenta uma definição muito simples, porém de extrema abrangência: "... educação é algo que a gente faz". Significa que todos os seres humanos fazem educação. Um fazer que o autor identifica pelos verbos "educar, ensinar, instruir, formar" (Beck, 1996, p. 58). Estes verbos, diz Beck, referem-se a processos mútuos entre humanos, que se educam, ensinam, instruem e formam mutuamente. Por isso, essa ação se assenta sobre o diálogo, sobre a comunicação, que permite partilhar e construir novos conhecimentos.

A educação, assim como a entendemos, fundamenta-se na socialização. É uma interação na qual os seres humanos se engajam para se fazerem, isto é, para fazerem-se humanos, coletiva como pessoalmente [...] Como seres humanos nós projetamos e colocamos diante de nós a imagem do ser que desejamos ser e nos esforçamos para tornar-nos o ser pretendido, individual e coletivamente. Estamos inseridos, pois, em processo de humanização contínua. A educação, assim como a socialização, é essencial ao processo de humanização. Promove a compreensão do que significa ser gente e promove o acesso ao conhecimento pelo qual nos tornamos humanos. Desafia-nos a nos produzirmos mediante ação conjunta e interação conosco próprios. (Beck, 1996, p. 65)

Através de um processo de interação entre educadores e educandos reproduz-se o modo de ser e a concepção de mundo que os povos foram construindo ao longo de sua história. Neste processo acontece a construção dos novos conhecimentos, técnicas e formas para a reprodução da vida. Por isso educação sempre foi e é criação e recriação de conhecimentos. Um processo que levou e leva a práticas cada vez mais diferentes, preparando novas gerações, criando novas sociedades, transmitindo culturas e formas de trabalho, socializando processos produtivos. Neste conceito, educação é práxis teórica, política, pedagógica, afetiva e tecnológica. E, sendo isso, educação é práxis ética,

porque visa reproduzir e garantir essa vida em constante construção e reconstrução, necessitando de pressupostos, de conceitos que fundamentam e orientam os seus caminhos. É uma forma de estabelecer fins, objetivos e metas para o processo educativo.

Entretanto, a realidade é de crise na educação. Educação e profissão docente se debatem numa profunda crise neste início do século XXI. Da educação a humanidade espera a redenção de todos os males. Consequentemente, da profissão docente se espera a solução de todos os problemas que envolvem a complexa tarefa de educar as novas gerações, que cada vez mais nascem e crescem em situações e realidades marcadas, de um lado, por uma competição voraz, e, de outro, por um vazio de sentido.

## **Crise na educação e na docência**

Vivemos cada vez mais a realidade de um novo quadro social caracterizado pela desregulamentação social e econômica, pelas ideias neoliberais consorciadas com um processo de globalização e mundialização no qual se impõem modelos de avaliação das práticas educativas e seu atrelamento ao gerenciamento educativo (Imbernón, 2004). Para o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2009), o processo educativo sempre necessitou o enfrentamento com novas realidades que se impunham à educação. Entretanto, a crise atual do processo educativo no “mundo líquido moderno”, no qual a solidez das coisas e a solidez das relações humanas são fortemente questionadas, é muito diferente da do passado.

Os desafios do nosso tempo infligem um duro golpe à verdadeira essência da ideia de pedagogia formada nos albos da longa história da civilização: problematizam-se as “invariantes” da ideia, as características constitutivas da própria pedagogia (que, incólumes, resistiram às mudanças do passado); convicções nunca antes criticadas são agora consideradas culpadas de ter seguido o seu curso e, portanto, precisam ser substituídas. (Bauman, 2009, p. 662)

Esta realidade coloca a educação e a escola num processo de crise permanente. Exige-se da escola a tarefa de educar as novas gerações para que se tornem competentes e eficazes para as demandas da sociedade de produção e de consumo. Isso significa educar para o efêmero, o passageiro. Educar para o esquecimento do que é velho e absorver constantemente o que é novo. A sociedade atual busca não mais soluções para os problemas privados derivados da sociedade, mas a solução privada dos problemas derivados da sociedade (Bauman, 2009). E isso demanda uma formação altamente individualizada.

Trata-se de uma educação que precisa dar respostas múltiplas, constantes e sempre novas às demandas dos indivíduos e das organizações que constituem a sociedade. Demandas muitas vezes ambíguas, conforme constatado por Luiza Cortesão:

Neste contexto, em Educação, vive-se entre toda uma gama de apelos desencontrados, proveniente de diferentes sectores, para que privilegiem as mais diversas orientações: desde uma educação e uma pesquisa educativa que apóiem o desenvolvimento de uma eficácia orientada por preocupações economicistas, até aos alertas para que se enfatizem os trabalhos de pesquisa e de educação no terreno que facilitem a emancipação de minorias, e mesmo no reconhecimento de subjectividades a que muitos pensam ser necessário atender. (Cortesão, 2006, p. 14)

Além disso, historicamente, a escola era oferecida apenas para os filhos e as filhas das famílias de camadas sociais mais abastadas. Filhos de trabalhadores não precisavam de educação escolar. Mas com o processo de desenvolvimento das sociedades, as escolas foram conduzidas a abrigar todas as camadas sociais, e para isso muitas vezes não estavam preparadas. Isso justifica a percepção de alguns autores para quem a escola, não tendo sido constituída àquelas camadas sociais, agora precisa se defrontar com exigências de seletividade pressionadas pelo sistema econômico, tornando-se eficientes e eficazes para a competição no mercado capitalista (Cortesão, 2006). Para Pierre Bourdieu, essas contradições sociais presentes na instituição escolar estão vinculadas à ordem social que determina

cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as espécies fictícias da aparência do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reserva para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos (Bourdieu, 1998, p. 225)

A outra face dessa crise vem atingindo duramente a profissão docente. Em sua tese de doutoramento, a professora e pesquisadora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves (2002) apresenta alguns indicadores de tal crise, dentre os quais destacaremos dois. A autora afirma que existe um desajuste entre aquilo que a sociedade espera dos professores e os níveis de eficácia do desempenho dos mesmos. Baixa eficácia é entendida como um conceito de natureza social que indica diferença entre o socialmente esperado e o profissionalmente atingido. Assim, se configura um quadro geral de crise que atinge essa classe profissional.

Um segundo indicador é a degradação da imagem social do docente. A sociedade deixou de acreditar na educação como uma promessa de um futuro melhor. Com isso os professores passaram a enfrentar sua profissão com uma atitude de desilusão e de

renúncia, que leva a uma progressiva e cumulativa baixa de autoestima como consequência da discrepância na sua relação pessoal-social (Sá-Chaves, 2002).

Esta realidade tem levado a profissão docente ao que está sendo denominado na literatura como “mal-estar docente” (Esteve, 1999), caracterizado pela falta de motivação, pelo sentimento de estar desmoralizado face à sociedade, pela acomodação, pela falta de sentido para a vida, para o trabalho, pela ausência da utopia, da esperança necessária para o desempenho de seu trabalho (Ahlert, 2008).

No entanto, não podemos ficar paralisados diante dessa realidade de crise. É preciso encontrar saídas, alternativas, respostas a esses desafios, que não serão proposições isoladas de uma ou duas áreas do conhecimento, mas de um diálogo interdisciplinar sustentado numa nova racionalidade. Pois, conforme Ahlert, possíveis enfrentamentos dessa realidade de crise

Sem nenhuma dúvida passam por uma nova racionalidade, por concepções ideológicas claras, por planejamentos políticos e técnicos, por teorias de ensino e aprendizagem, por uma sinergia entre a Ciência da Educação e as outras áreas do conhecimento (Ahlert, 2008, p. 72, tradução minha).

## A esperança como re-significação dos sentidos para a formação docente

A crise na educação e o mal-estar docente que referencia a crise docente mostram que a educação escolar ocorre hoje num ambiente de enormes dificuldades. Falta motivação para ensinar e aprender, consequência de um vazio de sentido e da ausência de uma visão de futuro.

Milton Santos (1998) nos lembra que vivemos cada vez mais sob a tirania do dinheiro e da informação em rede, que têm gerado pobreza, exclusão, miséria. A técnica nos conduz cada vez mais para aquilo que se opõe à vida. Isso tem dado à nossa existência um pensamento meramente matemático, ou seja, calculante. Diante disso, o autor nos desafia a retomar a busca pela liberdade e pela verdade que, segundo ele, é o destino dos educadores e educadoras. Quando a verdade ganha evidência, ela conquista objetividade e aí se instaura um novo processo de entendimento sobre as questões da racionalidade e sobre as relações entre o conhecimento e a verdade. E, neste contexto, criam-se dinamicidade e movimento, que conduzem para convergências de sentido, e constroem perspectivas mais socializadas, interativas e colaborativas (Sá-Chaves, 2002).

Segundo Santos, quanto mais o trabalho do professor for livre, mais ele poderá educar para a cidadania; mas, se o seu trabalho for acorrentado, ele ajudará a desenvolver individualidades débeis (Santos, 1998).

Portanto, construir alternativas diante dessa realidade demanda olhares profundos sobre a formação docente, tanto inicial quanto continuada. A formação inicial precisa dar ao docente uma sólida formação epistemológica, embasando sua formação acadêmica na pesquisa. O profissional da educação precisa sair dos cursos de formação com competência pesquisadora. No dizer de Pedro Demo, significa formar um profissional educado através da pesquisa. “Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico educativo e a tenha como atitude cotidiana” (Demo, 2005, p. 2). Sendo um pesquisador-educador-pesquisador, o professor ou professora terá mais domínio sobre sua profissão e será mais capaz de enfrentar os contextos desfavoráveis que a realidade educacional lhe apresenta. Francisco Imbernón denomina essa formação de *modelo indagativo ou de pesquisa como ferramenta de formação do professor*. “A fundamentação desse modelo encontra-se na capacidade do professor de formular questões válidas sobre sua prática e se prefixar objetivos que tratem de responder a tais questões.” (Imbernón, 2004, p. 73)

Além disso, o enfrentamento das crises também demanda uma formação continuada de qualidade. Para Esteve (1999), a formação continuada é uma importante estratégia para enfrentar o mal-estar docente. Tal formação deve atualizar conteúdos acadêmicos e possibilitar a reflexão sobre questões de metodologia e de organização institucional, sociais e pessoais. É necessário ampliar os domínios da atividade docente concernentes aos conteúdos, aos problemas e temas educacionais, aos espaços e contextos, ou seja, desenvolver um domínio mais amplo, para além das questões técnico-didáticas. Significa desenvolver um profissional reflexivo capaz de interrogar-se sobre o sentido de seus conhecimentos e práticas e sobre a importância das suas decisões, para que se torne capaz de participar na definição do seu próprio programa de desenvolvimento profissional e pessoal (Sá-Chaves, 2002).

Entretanto, todo o esforço intelectual e acadêmico não resultará na superação da crise educacional e docente. A qualidade docente requer também pessoas emocional e psicologicamente fortes e maduras. Daí a necessidade de se resgatar a utopia, a esperança. Para Santos, os professores precisam assumir seu lugar de intelectuais na sociedade, o que exige pesquisar e trabalhar. E esse trabalho de intelectuais e educadores deve estar focado no futuro, pois intelectuais olham para o futuro. Não buscam o aplauso, mas unicamente a verdade. Por isso são “inadministráveis”. E quando “inadministráveis”, se transformam em sujeitos de uma intensa atividade de pesquisa-ensino-pesquisa. Possuem autonomia de pensamento. Debatem suas idéias, argumentam com maior profundidade e não mais renunciam à crítica, pois renunciar à crítica significaria permitir o assassinato interno da democracia. Nisso reside sua força e capacidade de interpretar



e desvendar a realidade. Assim, podem ajudar a comunidade educativa a enfrentar suas realidades mais complexas e difíceis (Santos, 1998).

Portanto, a formação docente precisa enfrentar também o modelo do pensamento positivista, que tem provocado grandes frustrações. O professor ou professora, em sua formação inicial e continuada, precisa ter consciência de que o resultado do processo educativo é de longo prazo, ou seja, não é instantâneo, em tempo real, como se espera na atualidade. Daí a necessidade de introduzir na atual formação docente o resgate das utopias, pois as utopias foram tolhidas historicamente pelo controle político, social, econômico, ideológico e profissionalizante dos modelos formativos de docentes. Precisa-se de uma formação docente que esteja fundamentada numa nova racionalidade, que tenha como um dos pilares a reflexão genérica para provocar e despertar a consciência do professor (Sá-Chaves, 2002, p.78). E isso significa re-introduzir a utopia como condição de possibilidade, que aciona a função produtora do possível e leva ao desenvolvimento de um pensamento que afirma o futuro como uma alternativa, de emancipação, de flexibilidade e de reconstrução e construção cultural, como a diferença do presente dado e acabado.

No contexto dos desafios da educação para o século XXI os docentes precisam ter o domínio sobre o papel determinante das dimensões ecológicas, social, pessoal, e cultural na construção de um conhecimento profissional que facilite a compreensão da realidade nas vertentes da complexidade, das incertezas e da ambigüidade que caracterizam as ações educativas (Ahlert, 2008, p. 73, tradução minha).

Essa discussão nos coloca no campo do diálogo entre a pedagogia e a teologia, pois a esperança tem na teologia seu berço mais significativo. A esperança é subjetiva. Ela está dentro de cada sujeito, em menor grau como forma necessária de sobrevivência; e, em maior grau, como impulso para avanços e busca de objetivos transformadores da realidade. A esperança tem estreita relação com ausência e carência. Ela se contrapõe a algo que falta para o sujeito ou sujeitos, produzindo a convicção de solucionar esta carência, acionando todas as possibilidades de luta e construção de alternativas e criatividade, podendo transformar-se em redes de energia capazes de mobilizar outras pessoas para uma sinergia em favor da superação da crise.

Para o teólogo Gottfried Brakemeier (2009), a esperança é um conteúdo teológico muito importante. Em tempos de crise de valores e de identidades, de vazios de sentido, a esperança surge como principal forma de enfrentamento dessa realidade.

[...] esperança é um dos mais poderosos antídotos contra a violência, a frustração, as drogas. Aplica-se essa verdade não somente às grandes esperanças, ou seja, os sonhos

de um futuro brilhante e de felicidade permanente, como também às pequenas esperanças que adoçam o cotidiano e devolvem a alegria às pessoas. Aliás, considero a alegria quase um sinônimo de sentido. (Brakemeier, 2009, p.25)

### **Pedagogia e Teologia: diálogo para impregnar de sentidos a formação docente**

O advento do pensamento complexo possibilitou a introdução da dialética e da transformação nos processos de pesquisa, ensino e aprendizagem, colocando as realidades em movimento. Contra o positivismo, que ainda impera na universidade e que mantém fechados os territórios dos saberes e o controle sobre os saberes, a sociedade do conhecimento tem mostrado que as fronteiras do conhecimento também estão em crise. Por isso, Maria Teresa Pozzoli aponta para a existência de

um novo conceito de fronteira, que na sociedade da aprendizagem não é a que separa os elementos antagônicos, é um tecido, poroso e transparente, através do qual, num processo de osmose, os que temos chamado “contrários” se mesclam e encontram seu lugar para o diálogo: a ordem e a desordem, o vazio e a forma, o que se pensa e o que se sente. (Pozzoli, 2007, p.179, tradução minha)

E é neste espaço que ganha força a interdisciplinaridade entre teologia e pedagogia. Ela pode facilitar a articulação do pensamento complexo neste tecido poroso e transparente, no qual se mesclam os contrários e se estabelece um diálogo.

Danilo Streck (2007) discute estas inter-relações entre teologia e pedagogia no artigo *Dos saberes sobre o fazer-se humano: encontros e desencontros entre teologia e pedagogia*. Para o autor, educadores e teólogos vivem o mesmo mundo. Os primeiros, preocupados em compreender o processo do fazer-se ser humano através do ensino e da aprendizagem. Os teólogos, preocupados em esclarecer e elaborar a relação do ser humano com o centro do seu ser, tendo a fé como preocupação primordial. É neste campo que o autor vê o entendimento das duas áreas em seus enfoques sobre a vida (Streck, 2007, p. 2).

Conforme Streck, a pedagogia é parte da teologia. Antes fundidas na tradição cristã, com o advento da Modernidade elas se separaram, passando a pedagogia a trilhar seus próprios caminhos. Streck mostra ao longo do seu texto o processo histórico de separação entre a pedagogia e a teologia, que foi acontecendo durante o período da Modernidade e encontrou seu ponto culminante no positivismo de Auguste Comte, para quem a teologia estava junto ao mito, distante das ciências, ditas superiores.

Acreditamos que as influências do positivismo levaram historicamente a um distanciamento entre a pedagogia e a teologia. Entretanto, a crise da Modernidade e do paradigma da racionalidade, largamente discutida na literatura, sentida na epistemologia de ambas face às muitas perguntas e inseguranças decorrentes dessa crise, remeteu ambas as áreas do conhecimento para um reencontro com a realidade humana e social. Substancialmente, na América Latina, a teologia e a pedagogia se reencontraram para o diálogo quando imprimiram esforços para conhecer a realidade e contribuir para sua transformação. Streck (2007) lembra as duas principais obras que inauguraram essa reaproximação. Em 1971, o teólogo peruano Gustavo Gutierrez publicou sua Teologia da Libertação, e no ano seguinte o educador Paulo Freire lançou sua obra principal, a Pedagogia do Oprimido.

Estas obras tornaram-se as principais referências para teólogos e pedagogos socialmente engajados na América Latina, constituindo a interdisciplinaridade entre teologia e pedagogia. Elas facilitaram a articulação do pensamento complexo no tecido poroso e transparente dos conhecimentos confrontados com a realidade, no qual se mesclam os contrários e se estabelece um diálogo entre “a ordem e a desordem, entre o vazio e a forma, entre o que se pensa e o que se sente” (Pozzoli, 2007, p.179).

O reencontro entre pedagogia e teologia encontra na esperança um dos eixos principais para seu diálogo. A virada epistemológica empreendida pela teologia e pedagogia na América Latina aponta para a necessidade do resgate da utopia. Tanto na teologia de Gutierrez quanto na pedagogia de Freire o tema da esperança ganha importante visibilidade.

Em 1992, Freire retoma sua Pedagogia do Oprimido numa reflexão que analisa suas andanças, histórias vividas tornadas experiências, e os temas provocados pela pedagogia do oprimido feita práxis durante anos de luta no campo teórico, prático, político, pedagógico e social. Do reencontro com sua obra principal nasceu a Pedagogia da Esperança. Logo nas primeiras palavras, Freire investe contra a supressão do sonho e da utopia em educação: “A prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade” (Freire, 1998, p. 9).

A desesperança imobiliza e faz o povo sucumbir ao fatalismo. Isso corrói as forças necessárias para transformar o mundo. Por isso, para Freire, “a esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica” (Freire, 1998, p.10).

Sua *Pedagogia da Esperança* reivindica a esperança como fundamental para a ação educadora:

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quanto indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática

desveladora, gnoseológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica. (Freire, 1998, p. 32)

Freire defende a necessidade da formação científica continuada dos profissionais em educação para que as práticas democráticas se mantenham e renovem permanentemente. Reafirma a educação centrada no aluno e na aluna como sujeitos de sua aprendizagem, e convoca educadores e educadoras progressistas à coerência com o sonho democrático de uma sociedade liberta, sempre respeitando o ser e o saber dos educandos:

Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move. (Freire, 1998, p.126)

Seus escritos posteriores sempre tematizarão a importância da esperança, como Freire expressa na obra *Pedagogia da Indignação*:

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

Freire nos alerta que não é a esperança que transforma a realidade. Ela é necessária, mas não suficiente. Sozinha ela não pode vencer. Ao mesmo tempo, sem ela, a pessoa fraqueja e desiste. Quantos professores já não desistiram ou desistem da profissão mesmo continuando professores? Quantos já não se afastaram da profissão? Quantos não estão desejando deixar a profissão?

Assim, Freire nos lembra que a esperança “enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática” (Freire, 1998, p.11). Só assim poderá se transformar em concretezude histórica, pois não existe a esperança na pura espera.

No campo da teologia, a Teologia da Libertação, em sua obra inaugural, tem na reflexão de Gutierrez o reconhecimento da esperança como fundamental para o processo libertador.

O autor aponta para a obra de Ernst Bloch, *O Princípio Esperança*, como um conhecimento que abriu o caminho das possibilidades para pensar a história como um processo revolucionário. Gutierrez afirma: “A esperança surge assim como a chave da existência humana orientada para o futuro, por meio da transformação do presente. Esta ontologia do que ‘ainda não é’ é dinâmica e contrasta com a ontologia estática do ser, incapaz de pensar a história” (Gutierrez, 1983, p. 180).

Em seguida, Gutierrez saúda a obra do teólogo alemão Jürgen Moltmann, intitulada *Teologia da Esperança*, afirmando que a mesma “é, sem sombra de dúvida, das mais importantes da teologia contemporânea” (Gutierrez, 1983, p.183). A teologia da Esperança tornou-se instrumento importante para a teologia latinoamericana pensar seu papel libertador e seu engajamento revolucionário para a transformação das realidades de opressão e pobreza.

Segundo Moltmann, “por meio da fé, o homem [sic] entra no caminho da verdadeira vida, mas somente a esperança o conserva neste caminho” (Moltmann, 1971, p. 8). Essa fé nada tem a ver com fuga do mundo, com resignação ou desistência de lutar em favor da vida. A fé apoiada na esperança leva o ser humano a se envolver, a se implicar com a realidade. Pela fé, a esperança luta por uma realidade corporal e terrena, pois crê na revivificação (ressurreição) corporal. Daí que aquele que possui esta esperança não mais se satisfaz com as leis e as necessidades desta terra. Não se acomoda diante da inevitabilidade da morte, nem aceita que os males que geram outros males sejam vistos como naturais e imutáveis. É uma esperança que não traz quietude, mas inquietude; não traz paciência, mas impaciência; não acalma o coração, mas é o próprio coração inquieto no ser humano. “Quem espera em Cristo não pode mais contentar-se com a realidade dada, mas sofre por causa dela e começa a contradizê-la” (Moltmann, 1971, p. 8).

A esperança toma a sério as impossibilidades que querem se apresentar em tudo o que é real. Ela permite ver o movimento, a latência, as múltiplas e inacabadas transformações das coisas. “Ela não toma as coisas como na sua estática ou inércia, mas como caminham, se movem e são mutáveis em suas possibilidades” (Moltmann, 1971, p.13). A esperança e o pensamento não são uma utopia no sentido de um “sem lugar”, mas orientam para aquilo que “ainda não tem lugar” e que pode vir a tê-lo.

Para Moltmann (1971, p.17), a objeção contra o futuro, contra aquilo que ainda não existe, é um prolongamento histórico do deus de Parmênides, para quem “o mundo nunca foi, nunca será, pois agora ele existe como um todo.” A filosofia, com Kierkegaard, tentou lutar contra o aparente engano da esperança cristã, afirmando a presença sempiterna de Deus, capturado no presente contínuo.

Por isso a necessidade de intervir no tempo e mover a história, impulsionada pela esperança. A esperança pode ajudar a absorver e sustentar as dores do cotidiano e ainda

permitir à pessoa esperar pelo inesperado. A esperança é uma força que empurra para o movimento. Por isso, viver na fé e na esperança permite descortinar uma vida que se faz história e, assim, possibilitar amar para além do existente, do igual, do preso no presente. Segundo o teólogo Jürgen Moltmann, a esperança

torna possível um amor que é mais do que *philia*, amor ao existente e ao igual, mas *ágape*, amor para com o não-existente, amor para com o desigual, com o indigno, sem valor, perdido, transitório e morto; um amor que é capaz de tomar sobre si o que há de aniquilador na dor e no alienamento de si, porque tira a sua força da esperança na *creatio ex nihil*.” (Moltmann, 1971, p.210)

Essa esperança pode significar bem-aventurança para os excluídos e, assim, se constitui em eixo de sustento e condução para cansados, sobrecarregados, marginalizados, atormentados, famintos, desiludidos, depressivos, apontando para uma parúsia fora deste presente acabado e pronto. E essa espera restaura a vida, certificando que o presente não é um presente contínuo, mas um aberto dialético.

## Considerações finais

Entendo que uma aproximação entre pedagogia e teologia possibilita um diálogo esperançoso para se refazer a reflexão sobre a formação docente, superar as contradições, enfrentar e descobrir novas tensões. Assim, pode acrescentar novas dimensões à formação de professores e professoras.

Tal aproximação se sustenta nas inter-relações que podem ser estabelecidas ao longo da construção da práxis, fundamentada na interdisciplinaridade entre a teologia e a pedagogia. Como exemplo, diálogo com a pedagogia de Freire, que sempre esteve imbricada com a reflexão teológica emergente na América Latina, em especial, e mundo afora. A passagem de Freire pelo Conselho Mundial de Igrejas (CMI) também corrobora isso.

O fator decisivo e mais importante desta universalidade da obra de Freire foi sua atuação durante dez anos no Conselho Mundial de Igrejas (CMI). Paulo Rosas, grande amigo e companheiro de lutas desde os inícios, no Recife, escreveu: ‘A partir de Genebra, Paulo projetou-se na história da educação no século XX como um cidadão do mundo. (Andreola; Ribeiro, 2005, p.109)

Estar trabalhando no CMI proporcionou o intercâmbio de discussões, diálogos e construção de projetos em conjunto com a teologia mundialmente.

A pedagogia e a teologia alimentaram teorias libertadoras para ambas as áreas do conhecimento.

Na época, o Conselho Mundial de Igrejas estava profundamente envolvido com os movimentos de libertação, principalmente nas igrejas e através delas, mas também de organizações que lutavam pela libertação fora do contexto estritamente eclesial, naquilo que se chamava 'ecumenismo de base. (Streck, 2001, p. 33)

Pedagogia e teologia, compreendidas como educação "construída sobre uma visão de ser humano e de sociedade na relação explícita com a fé cristã na perspectiva do Reino de Deus" (Streck, 1994, p.14), se constituem em reflexão interdisciplinar carregada de re-significações para a educação. Neste sentido, a educação pode resgatar o sentido do ser humano, dos sonhos da humanidade, das utopias sociais necessárias para uma transformação eficaz das estruturas que desumanizam e diminuem o *ser* humano. O diálogo sustentado na esperança possibilita refazer a reflexão, superar as contradições, evidenciar novas perguntas e acrescentar novas dimensões à formação docente inicial e continuada com o intuito de superar sua crise.

Freire ainda expressa com muita profundidade o sentido da esperança para a prática educativa e, conseqüentemente, para o processo de formação docente, numa entrevista a uma revista na Espanha no início do ano de 1996:

A razão de ser de minha esperança radica na natureza inacabada de meu ser histórico. Inconcluso, me acho inserido num movimento permanente de busca. Minha esperança se funda na impossibilidade de buscar desesperadamente. É neste sentido que tenho afirmado que não sou esperançoso por pura teimosia, mas por uma questão de radicalidade ontológica. A nossa esperança tem que ver com a nossa capacidade de decidir, de romper, de escolher, de ajuizar. (Freire, 2004, p.194)

Este diálogo, realizado em processos de formação inicial e continuada de docentes, pode aprofundar as contribuições e conhecimentos de ambas as áreas. Segundo Streck, a pedagogia pode aprender da teologia, entre outras coisas, que

Quando se admite que no processo educativo se envolvem pessoas que não são somente intelecto, percebe-se a importância de considerar as crenças delas como indivíduos e como grupos. Se a educação tem a ver com ou envolve mudanças, ela depende não somente de informações ou conhecimentos ao nível cognitivo, mas fundamentalmente daquilo em que a pessoa coloca o seu coração, daquilo em que ela crê (Streck, 2007, p. 9, tradução nossa).

Já a teologia pode aprender da pedagogia, entre outras coisas, a compreensão dos condicionamentos sociais, a importância da história e da cultura na aprendizagem da

fé. A teologia pode aprender da pedagogia como “compreender as crianças, os jovens, os homens e as mulheres, enfim, a realidade concreta na qual se dá a encarnação divina ou a religiosidade da pessoa” (Streck, 2007, p.10, tradução nossa).

O sentido da esperança enquanto tema significativo na reflexão teológica e pedagógica pode ajudar a revitalizar os temas pedagógicos que tratam do papel e da formação do educador e da educadora, das metodologias de pesquisa e ensino, da aquisição de conhecimentos e da avaliação destes processos formativos. Uma esperança ativa que, no dizer de Freire, não é a esperança da pura espera, pois permite acionar princípios constitutivos da luta pela libertação e emancipação, imersas dialeticamente nas realidades humanas e sociais, e que devem ser despertadas pela pesquisa, estudo e a ação de docentes, educandos e educandas como sujeitos de sua história. Cremos que o enfrentamento da crise da educação e do mal-estar docente também passa por aí.

## Referências

- AHLERT, Alvori. La esperanza como eje en la formación docente: aportes de la teología de la esperanza de Jürgen Moltmann. *Fundamentos en Humanidades*, San Luis, v. 17, p. 71 – 84, 2008.
- \_\_\_\_\_. *A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. (Coleção Fronteiras da Educação).
- ANDREOLA, Balduino A.; RIBEIRO, Mário Bueno. Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas em Genebra. *Estudos Teológicos*, v. 45, n. 2, p. 107-116, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. Entrevista sobre educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 39, n. 137, p. 661-684, mai./ago. 2009
- BECK, Nestor L. J. *Educar para a vida em sociedade: estudos em ciências da educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- BRAKEMEIR, Gottfried. Educação e construção de sentido. *Lições – Revista de Ensino e Pesquisa*, São Leopoldo, n. 22, p. 23-26, jan./jul. 2009.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em extinção?* 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006. (Coleção Prospectiva, 6)
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea)
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.



\_\_\_\_\_. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.) *Pedagogia da tolerância/Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da libertação: perspectivas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

MOLTMANN, Jürgen. *Teologia da esperança*. São Paulo: Herder, 1971.

POZZOLI, Maria Teresa. Transformar el conocimiento en la sociedad globalizada (Pensamiento Complejo y Transdisciplinariedad). *POLIS*, Santiago, v. 5, n. 16, p. 163-192, 2007.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 9, 1998, Águas de Lindóia. Anais IX ENDIPE, v. 3, p. 11-28.

STRECK, Danilo Romeu. *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. Petrópolis: Vozes/CELADEC, 1994.

\_\_\_\_\_. Dos saberes sobre el hacerse humano: Encuentros y desencuentros entre teología y pedagogia. *Caminos*, Havana, n. 46, p. 2-10, out./dez. 2007.

Recebida 1ª versão em maio de 2010  
Aprovada 2ª versão em março de 2011

---

**Alvori Ahlert** possui estudos de pós-doutorado em Educação, doutorado em Teologia (área: Religião e Educação) e mestrado em Educação nas Ciências. É professor adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Membro do GEPEFE e do Grupo de Pesquisa "Cultura, Fronteira e Desenvolvimento Regional" da UNIOESTE. Participa também do HISULA - Grupo de Investigação "História da Universidade Latinoamericana", Tunja, Colômbia. **E-mail:** alvoriahlert@yahoo.com.br.

---