

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

VALDIVINO JOSÉ FERREIRA

**A PEDAGOGIA DE JESUS ATRAVÉS DO USO DE PROVÉRBIOS SEGUNDO O
EVANGELHO DE LUCAS**

GOIÂNIA

2020

VALDIVINO JOSÉ FERREIRA

**A PEDAGOGIA DE JESUS ATRAVÉS DO USO DE PROVÉRBIOS SEGUNDO O
EVANGELHO DE LUCAS**

Tese apresentada para a obtenção do grau de doutor para o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás.

Orientador: Professor Dr. Valmor da Silva.

GOIÂNIA
2020

F383p Ferreira, Valdivino José
A pedagogia de Jesus através do uso de provérbios
segundo o Evangelho de Lucas.-- 2020.
243 f.

Texto em português com resumo em inglês
Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2020
Inclui referências, f. 229-243

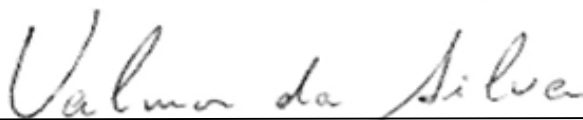
1. Jesus Cristo - Ensinamentos. 2. Bíblia - N.T - Lucas. 3. Pedagogia crítica. 4. Bíblia - A.T - Provérbios.
5. O Contemporâneo. I. Silva, Valmor da. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião - 2020. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 27-247.7-27(043)

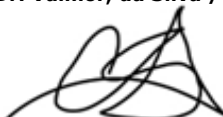
A PEDAGOGIA DE JESUS ATRAVÉS DO USO DE PROVÉRBIOS SEGUNDO O EVANGELHO DE LUCAS

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 31 de agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA



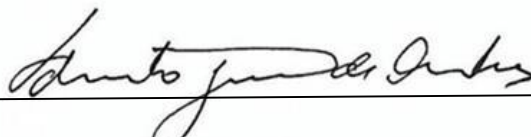
Prof. Dr. Valmor, da Silva / PUC Goiás



Prof. Dr. Cristiano Santos Araujo / FANAP



Prof. Dr. Jeová Rodrigues dos Santos / FASSEB



Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros / PUC Goiás



Profa. Dra. Geruza Silva de Oliveira Vieira / PUC Goiás

Profa. Dra. Rosemary Francisca Neves Silva / PUC Goiás

Prof. Dr. Ildo Perondi / PUCPR

Dedico esta pesquisa à minha esposa Shirley
e aos meus filhos(as): Renata,
Raiane e Pedro Henrique.

Agradeço imensamente a Deus Pai, Filho e Espírito Santo que me agraciou com
uma presença real nos momentos mais necessários!

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) pelo apoio na pesquisa e produção de
novos conhecimentos!

Ao Ministério da Educação e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior (CAPES) por proporcionarem condições para a pesquisa!

À Profa. Ms. Maria Divina de Jesus Silva pela compreensão e incentivo!

À minha família que durante os estudos soube compreender as minhas ausências!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Valmor da Silva, que sempre me orientou com
sabedoria, conhecimento e paciência!

Quando a educação não é libertadora,
o sonho do oprimido é ser o opressor
(Paulo Freire).

RESUMO

FERREIRA, Valdivino José. *A pedagogia de Jesus através do uso de provérbios segundo o Evangelho de Lucas*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Goiânia: PUC Goiás, 2020.

A pesquisa sobre a pedagogia de Jesus quando usou de provérbios segundo as narrativas do terceiro Evangelho, consiste em analisar o uso de tais sentenças na proposta pedagógica de Jesus refletindo sobre os limites e as possibilidades de sua aplicação no mundo da educação da sociedade contemporânea. A metodologia, através da investigação bibliográfica, se refere à revisão sistemática da literatura a partir dos principais aportes teóricos que fundamentam a presente tese, por meio de livros, dicionários, periódicos, artigos, *sites da internet* entre outros. E, numa perspectiva de abordagem são priorizadas as metodologias dedutivas e dialética para refletir criticamente sobre a proposta de Jesus em relação à educação contemporânea. Desde os primórdios da humanidade, há registros de iniciativas pedagógicas de ensino contracorrente provenientes da sabedoria popular e que contribuem com propostas educativas que desalienem, sobretudo, os excluídos sociais de uma dada realidade. A composição textual, a partir dos ditados populares da pedagogia de Jesus segundo o evangelho de Lucas, possibilita compreender os limites e as possibilidades dos princípios e das reflexões sobre a educação, considerando as especificidades conjugadas pelo tempo e espaço das conjunturas socioculturais, políticas e educacionais. E nesse ínterim, se estabelece a análise crítica de uma educação de qualidade e autônoma como inspiração para o sistema educativo contemporâneo que priorize o saber fazer dos educandos(as), bem como os valores essenciais que garantem atitudes éticas e, por isso, uma participação livre e consciente de todos(as) os cidadãos(ãs) brasileiros(as). Por fim, as discussões propõem as experiências de ensino através de provérbios também na educação contemporânea, e, por isso, é cogente pensar a continuidade da pesquisa, através de um estudo de campo, para refletir ainda mais sobre a proposta educativa de Jesus para a pedagogia contemporânea.

Palavras-Chave: Sabedoria. Provérbio. Pedagogia. Evangelho de Lucas. Contemporaneidade.

ABSTRACT

FERREIRA, Valdivino José. *Jesus' pedagogy through the use of proverbs according to the Gospel of Luke*. Thesis (Doctorate in Sciences of Religion). Goiânia: PUC Goiás, 2020.

The research on the pedagogy of Jesus when using proverbs according to the narratives of the third Gospel, consists of analyzing the use of such sentences in Jesus' pedagogical proposal, reflecting on the limits and possibilities of their application in the world of education in contemporary society. The methodology, through bibliographic investigation, refers to the systematic review of the literature from the main theoretical contributions that support this thesis, through books, dictionaries, periodicals, articles, internet websites, among others. And, from an approach perspective, deductive and dialectical methodologies are prioritized to critically reflect on Jesus' proposal in relation to contemporary education. Since the beginning of humanity, there are records of countercurrent teaching pedagogical initiatives coming from popular wisdom and that contribute to educational proposals that help not to alienate, above all, the social excluded from a given reality. The textual composition, based on the popular sayings of Jesus' pedagogy according to the Gospel of Luke, makes it possible to understand the limits and possibilities of the principles and reflections on education, considering the specificities combined by the time and space of sociocultural, political and educational situations. And in the meantime, a critical analysis of a quality and autonomous education is established as an inspiration for the contemporary educational system that prioritizes the students' know-how, as well as the essential values that guarantee ethical attitudes and, therefore, a participation free and aware of all Brazilian citizens. Finally, the discussions propose teaching experiences through proverbs also in contemporary education, and, therefore, it is important to think about the continuity of the research, through a field study, to reflect even more on Jesus' educational proposal for the contemporary pedagogy.

Keywords: Wisdom. Proverbs. Pedagogy. Luke's Gospel. Contemporaneity.

LISTA DE SIGLAS

a.C.	Antes de Cristo
AT	Antigo Testamento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEPI	Centro de Ensino em Período Integral
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COVID-19	(SARS-CoV-2) = Síndrome Respiratória Aguda Grave 2
d.C.	Depois de Cristo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDGM	Índice dos Desafios da Gestão Municipal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LXX	Septuaginta
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NT	Novo Testamento
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa de Avaliação Internacional de Estudantes
Q	<i>Quelle</i> = Fonte
SEDUC-GO	Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Goiás
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEG	Universidade Estadual de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I: SABEDORIA, PROVÉRBIO E PEDAGOGIA.....	24
1.1 SABEDORIA GREGA E JUDAICA.....	24
1.1.1 Sabedoria Grega.....	24
1.1.1.1 Sabedoria Cínica.....	25
1.1.1.2 Antístenes e os Cínicos.....	26
1.1.1.3 Diógenes e os Cínicos.....	26
1.1.1.4 Zenão de <i>Citium</i> e o Estoicismo.....	28
1.1.2 Sabedoria Judaica.....	31
1.1.2.1 Sabedoria dom de Deus.....	35
1.1.2.2 Sabedoria qualidade humana.....	37
1.2 PROVÉRBIOS E PARÁBOLAS.....	38
1.2.1 Provérbios e Sabedoria Popular.....	41
1.2.1.1 Provérbios como expressão da sabedoria popular.....	45
1.2.1.2 Provérbios na Bíblia.....	48
1.2.1.3 Provérbios no Antigo Testamento.....	48
1.2.1.4 Provérbios no Novo Testamento.....	51
1.2.1.5 Características, funções e forma do provérbio bíblico.....	53
1.2.2 Parábolas.....	61
1.2.2.1 Relações entre Parábolas e Provérbios.....	63
1.2.2.2 Parábolas na Bíblia.....	65
1.3 PEDAGOGIA E PROVÉRBIOS.....	70
1.3.1 Fundamentos, Definições e Distinções de Pedagogia.....	71
1.3.1.1 Fundamentos.....	71
1.3.1.2 Definições e distinções.....	73
1.3.2 Provérbios e Pedagogia.....	75
1.3.2.1 Relação com a sabedoria.....	80
1.3.2.2 Aplicação à pedagogia.....	84

	CAPÍTULO II: PROVÉRBIOS E A PEDAGOGIA DE JESUS	88
	SEGUNDO O EVANGELHO DE LUCAS.....	
2.1	JESUS DE NAZARÉ.....	88
2.1.1	Jesus, Sábio Popular.....	99
2.1.2	Pedagogia de Jesus: Uso de Provérbios para Ensinar.....	100
2.2	O EVANGELHO DE LUCAS.....	114
2.2.1	Datação, Autor e Recepção.....	114
2.2.2	Estrutura, Finalidades e Conteúdo do Evangelho de Lucas.....	117
2.3	PROVÉRBIOS EM LUCAS.....	118
2.3.1	Sermão da planície: 6,39-45.....	121
2.3.2	A parábola do semeador: 8,4-18.....	130
	 CAPÍTULO III: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO	
	CONTEMPORÂNEA.....	143
3.1	CONTEMPORANEIDADE E NOVOS SUJEITOS.....	143
3.1.1	Linguagem Polifônica.....	148
3.1.2	Interacionismo.....	153
3.2	CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	158
3.2.1	Contextualizando a Educação Brasileira.....	161
3.2.2	Críticas ao Modelo de Educação Contemporânea.....	170
3.2.3	Educação Formal, Não Formal e Popular.....	176
3.3	LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA EDUCATIVA DE JESUS PARA A PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA.....	186
3.3.1	Educação: Princípios e Reflexões.....	186
3.3.2	Contexto Sociocultural, Político e Econômico.....	191
3.3.3	Educação de Qualidade: Metodologia e Infraestrutura.....	194
3.3.4	Educação e Autonomia: Saber Fazer.....	199
3.3.5	Valores: Resposta Social e Democrática de Acessos.....	206
	 CONCLUSÃO.....	215
	REFERÊNCIAS.....	229

INTRODUÇÃO

A presente tese tem como tema *A pedagogia de Jesus através do uso de provérbios segundo o Evangelho de Lucas*, parte das perícopes 6,39-45 e 8,4-18 e visa entender a pedagogia de Jesus e sua possível aplicação ao mundo da educação contemporânea brasileira.

O interesse nessa temática se justifica pela necessidade de novas discussões sobre o processo de ensinagem implementado pelo sistema de ensino no país. E é nesse vértice que a nossa temática pretende sugerir novas ideias que viabilizem novas práxis docentes. Simultaneamente, o interesse em pesquisar o presente objeto de estudo, é justificado pela nossa trajetória acadêmica e profissional em pedagogia¹ e perceber a necessária urgência de transparência nas ações pedagógicas² no mundo da educação que, em muitas situações, não conseguem efetivar de forma real o processo de ensinagem (IBGE, 2018).

A problemática é corroborada a partir do ensino de Jesus narrado pelos evangelhos que tem como base as parábolas com o uso de ditos populares para despertar a atenção de seus ouvintes. Nessa linha, a questão verifica como isso acontece, sobretudo no Evangelho de Lucas. A atividade docente de Jesus, supostamente foi dinâmica, pois aqueles(as) que escutavam suas parábolas, seus ditos tornavam-se homens e mulheres éticos comprometidos com a transformação sociocultural, política e educacional em seu tempo. Se Jesus, enquanto mestre parte da base das comunidades e prioriza as parábolas, e em muitos casos, através de ditados populares para ensinar e concretiza o ensino, pelo menos em parte, os educadores(as) de hoje também poderão ensinar, a exemplo de Jesus, e garantir qualidade. Pois, o que nos motiva enquanto educador não é tão somente ensinar as

¹ Professor de ensino fundamental de 1º ao 8º Anos (1982-1986). Diretor de Unidade Escolar (1987-1989). Professor no Curso Técnico em Magistério e Contabilidade (1990). Professor de Ensino Médio (1990-2000). Coordenador Pedagógico (1991-1992; 2004; 2016). Secretário Geral (2001-2003). Professor de Ensino Superior (1999-2005; 2012-2019) (BOLETIM DE FREQUÊNCIA MENSAL, CEJAT, 2019; UEG, 2005; UniEVANGÉLICA, 2019).

² Em conformidade com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) o conceito nos anos iniciais é de 5,5; de 4,4 nos anos finais e no ensino médio é de 3,5, ambos da rede pública de ensino. A taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais de idade continua na faixa de 6,8%, índice expressivo se comparado ao número de matrículas registrado no mesmo período que foi de 27.183.970 (IBGE, 2018). E, ainda há suspeições quanto aos índices apresentados da Educação Básica, porque podem haver favorecimentos durante a realização das atividades avaliativas (FERREIRA, 2020).

letras e os números, mas ensinar na sua integralidade todos os homens e mulheres garantindo seu protagonismo na construção de sua própria história.

O objetivo geral é analisar o uso de provérbios na proposta pedagógica de Jesus através das parábolas verificando sua aplicação no mundo da educação da sociedade contemporânea, que naturalmente, desdobra-se na necessidade de compreender e relacionar provérbios e pedagogia; explicar o uso de provérbios e ditos sapienciais na pedagogia de Jesus segundo o evangelho de Lucas contextualizado à época da redação e, por fim, relacionar a sua proposta como inspiração para a educação contemporânea.

Neste sentido, a importância e relevância da presente reflexão se dão pelo contexto sociocultural e político atual que se vive na educação, em especial no Brasil. Diante disso, é notório para cientistas e educadores(as) que o sistema educacional brasileiro encontra-se prejudicado, talvez por insistir com um ensino nos moldes cartesianos, sem aberturas significativas para as experiências interdisciplinares e transdisciplinares. E, por se tratar de um ensino limitado não consegue contemplar as várias dimensões humanas, éticas e morais enquanto propostas significativas para o mundo contemporâneo.

A hipótese erigida conjectura a metodologia das parábolas de Jesus, que serve de modelo até os dias atuais, notadamente, através do uso de provérbios, ditos da sabedoria popular, para expressar os mais importantes ensinamentos em vista de conscientizar às pessoas. Assim, a temática proposta, remete-nos a pensar na pedagogia de Jesus quando ensinava através de parábolas usando provérbios. Descobrir como foi realizada e, por conseguinte, se seu ensino foi favorável, é algo que nos remete a discussões críticas, para *a priori*, sugerir ou não, a aplicação na educação da atualidade.

Ao desenvolver a presente tese e conhecer os termos sabedoria, provérbios, parábolas e pedagogia, foi importante apreender a proposta da pedagogia de Jesus através do uso de provérbios segundo o Evangelho de Lucas. Nesse sentido, o uso de provérbios em Lucas se situa na esteira da tradição sapiencial de Israel, que consiste na capacidade de conduzir a própria vida e a do povo. Nesse contexto, ser sábio é discernir o que gera vida e morte. É ser capaz de compreender o dia a dia e enfrentar as situações que surgem conduzindo a própria vida para o bem viver. É

saber transformar os obstáculos em oportunidades, analisando os círculos próprios da natureza *versus* as situações de vida do ser humano e, pensar de forma holística para enfrentar o futuro. É descobrir o significado mais denso da vida.

No contexto do Antigo Testamento, o vocábulo *māshāl* do hebraico significa uma parábola ampliada e, por isso, a reiterada tradução *parabolē* na Septuaginta, sobretudo, nos livros de Ezequiel, Provérbios, 1Samuel e nos Salmos. Após traduzir *māshāl* para outras línguas, o termo do latim significa *proverbium* = provérbio em nossa língua. A partir dessa compreensão foram publicados ditados de várias formas e origens: “aforismos, adágios, ditados, ditos, máximas, sentenças, etc. e até mesmo parábola e enigma (*māshāl* em hebraico)”. As nuances semânticas em cada vocábulo corroboram o sentido, sua validade em si mesmo e que os tornam semelhantes (MOTA, 1974).

No entanto, a grande maioria dos intérpretes bíblicos entendem que as parábolas são composições que inspiram comparação que podem conter provérbios. No Novo Testamento as parábolas são empregadas para gerar um dito de sabedoria ou um curto relato simbólico, frequentemente, usado por Jesus quando da práxis de sua proposta de ensino. Desse modo, todas as parábolas narradas nos Evangelhos são configurações literárias que possuem suas origens no Antigo Testamento e na literatura dos rabinos.

E, para entender a proposta de Jesus quando usou de parábolas e provérbios, é mister compreender o termo pedagogia. Inicialmente, na visão dos contemporâneos, a pedagogia busca direcionar as modalidades educativas, as metodologias e as diferentes formas de ensinar. E, ainda pretende explicar os contextos socioeducacionais e suas histórias, para em seguida, oferecer reflexões críticas para as práticas docentes de todos os professores(as). Na sequência, evidenciam-se o tempo e o espaço da narrativa do terceiro Evangelho e, conseqüentemente, os da educação na sociedade contemporânea.

O contexto recortado para averiguar a pedagogia de Jesus através do uso de provérbios, segundo o Evangelho de Lucas evidenciando as perícopes 6,39-45; 8,4-18, data entre os anos 80-90 d.C. Época marcada por falta de escolas oficiais para todos(as) e de um grande número de povo excluído vivendo às margens da sociedade, sem perspectivas de ensino e, por isso, sem vez e sem voz com relação à realidade

socioeducacional da contemporaneidade, caracterizada por uma sociedade fluida com relações híbridas e de indivíduos com identidades descentradas.

Nesse sentido, a presente pesquisa pretende corroborar com a produção e o desenvolvimento do conhecimento científico, não somente, com o intuito de formar professores(as) que objetivam atuar enquanto docentes, mas de homens e mulheres que vislumbram novos olhares, novas reflexões sobre a educação brasileira. Assim, a presente temática pretende iluminar as várias e novas realidades da educação em nosso país: desinteresse pelos estudos, mídias que substituem a aprendizagem e a produção do conhecimento e alunos(as) que não conseguem lidar com suas emoções. Pois, é através da reflexão crítica que os professores(as) terão melhores condições para legitimar, gradativamente, as propostas de ensino na atualidade.

Pensar essas mudanças para o mundo da educação é conjecturar o papel dos educadores(as) e demais envolvidos no ato de ensinar, pois, a partir de suspeições das propostas oficiais implementadas, possivelmente, podem surgir novas posturas, novos olhares, com relação à inclusão de todos(as) nos processos de ensinagens da educação contemporânea. Haja vista, uma realidade social sempre em transformação, com sujeitos/alunos(as) descentrados e que estão a maior parte do tempo logados do mundo cibernético.

Por isso, a sugestão é analisar o uso de provérbios na pedagogia de Jesus segundo o Evangelho de Lucas, para, posteriormente, sugerir ou não, uma possível aplicação dessa proposta de Jesus como inspiração para a educação da sociedade contemporânea. Pois, Jesus assim como Freire (metodologias comparáveis) se preocuparam em oferecer um ensino que desalienasse as pessoas. Nessa linha, as obras: *A importância do ato de ler* (2000); *Pedagogia do oprimido* (2019); *Educação como prática da liberdade* (2014); *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996); darão sustentação à nossa pesquisa. Pois, tanto Jesus como Freire, não acreditavam que a mulher e o homem pudessem aprender sob a dominação daqueles(as) que governam. Logo, ensinavam que os indivíduos deviam se tornar homens verbos e não apenas substantivos de suas ações³.

E, examinar o tema a partir da pedagogia de Jesus quando usa parábolas com inserção de provérbios para ensinar, nos instiga, pois se trata de uma pedagogia

³ Alusão à letra da música: Jesus é verbo e não substantivo (RICARDO ARJONA, 1993).

de sabedoria popular, ou seja, a sabedoria do povo a qual se torna fundamento de nossa pesquisa e que, poderá ser sugerida futuramente. Evidenciar a importância da sabedoria popular nos remete mais uma vez à teoria freiriana (2014, p.52), pois, esta nos faz refletir que a educação somente será uma força de mudança e de libertação quando estiver “desvestida da roupagem alienada e alienante”, ou seja, as pessoas não aprendem sob a perspectiva da alienação. Por isso, pergunta-se: a opção que se faz em nosso tempo é por uma “educação para a domesticação ou para a liberdade? Uma educação para o homem-objeto ou para o homem-sujeito?” Considerar a tessitura cotidiana da realidade das pessoas para ensinar, a exemplo de Jesus de Nazaré e Paulo Freire, seria a saída para práticas não alienantes na sociedade contemporânea de nosso país?

Nesse viés, toda vez que se pensa em educação é importante uma postura de autorreflexão e de reflexão sobre o seu tempo e espaço. Japiassú e Marcondes (1996, p.232) entendem essa atitude de autorreflexão enquanto processo de reflexão da própria práxis e reflexão enquanto “tomada de consciência, análise dos fundamentos ou das razões” que motivaram as práticas sempre contextualizadas com o cotidiano dos indivíduos. Esse movimento nos faz refletir sobre a importância de um povo politizado. E sabe-se que esta tarefa inicia-se exatamente por esta autorreflexão, pois esta conduzirá as pessoas de uma dada realidade, a tomarem consciência e se inserirem na própria história, “não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (FREIRE, 2014, p.52).

E, esse foi o movimento de Jesus na cultura judaica. Usava de parábolas e provérbios, uma linguagem do povo para ensinar o povo. Nesse sentido, Jesus mesmo sendo judeu, teria dispensado o ensino oficial para ensinar contracorrente. Teria criado um movimento contracultura. Talvez por isso, o ensino que Jesus ministrava usando provérbios em suas parábolas chamava a atenção dos pobres e excluídos sociais, pois ensinava com a mentalidade deles mesmos. E, aqueles(as) que escutavam sua proposta eram libertados.

Em se tratando de cultura judaica, o texto evidencia as principais tradições sapienciais e escatológicas presentes naquele tempo. É importante perscrutar estas práticas porque elas revelam conhecimentos que sempre estiveram à disposição de Jesus. Os pesquisadores Theissen e Merz (2004) dizem-nos que essas heranças são

originais N'Ele. Por isso, nesse contexto Jesus é considerado mais que Salomão (Lc 11,31) e do que Jonas (Lc 11,29). Porquanto, a nossa pesquisa averigua, mormente, a tradição sapiencial de Jesus através de parábolas quando este se relacionava com o povo, suscitando revoluções no modo de pensar e agir das pessoas.

Nesse sentido, observa-se que quanto à tradição sapiencial assumida por Jesus, Ele rompe com a cultura preestabelecida e faz a opção pelas parábolas e provérbios, notadamente das pessoas pobres, famintas, sedentas (Lc 6,20b-21), pelos coletores de impostos, prostitutas (Mt 21,31) e pelos mutilados (9,43-48), que viviam num contexto sociocultural e político de exclusão vivendo à margem da sociedade. Jesus, portanto, usa de sabedoria do próprio povo para ensinar e incluí-los à sociedade. Tornava-os agentes construtores de uma sociedade mais justa e igualitária, pois seu ensino, suas exortações foram significativas, ao menos, para aqueles(as) que aderiam aos seus ensinamentos.

Destarte, a finalidade é refletir criticamente sobre as metodologias necessárias para efetivar o processo de ensinagem num país em desenvolvimento que, frequentemente, prima por programas e pactos pela educação. Nessa linha, dir-se-ia que a finalidade é importante, mas não podendo ficar apenas em nível de discursos bem intencionados que até podem gerar documentos e planos importantes, mas que não conseguem revelar a realidade dos indivíduos. Nesse caso, transformar homens e mulheres em cidadãos(ãs) críticos(as) e conscientes a partir de seus cotidianos continua sendo a opção preferencial da educação. Tais posturas sugerem novas técnicas e novos métodos que favorecem a realização de uma educação com melhor qualidade na sociedade contemporânea brasileira.

Diante disso, a escolha pelo Evangelho de Lucas é um novo desafio, pois foi o evangelho de cabeceira durante o curso de mestrado com o tema: *Dimensão política da práxis de Jesus no Evangelho de Lucas* (FERREIRA, 2009). E, esta por sua vez, pôde contribuir com descobertas importantes sobre a dimensão política de Jesus quando se relacionou com o templo de Jerusalém e o império de Roma.

Ademais, o redator do terceiro Evangelho não somente privilegia um grupo de discípulos, mas dirige sua proposta de ensino a todos(as) que pudessem ouvir e se colocassem a caminho: “Eu, porém, vos digo, a vós que me escutais [...]” (6,27a).

Neste ponto, Lucas instrui que este é um resumo que Jesus faz àqueles(as) que irão testemunhar sua proposta educativa que será realizada na Galileia (6,20-49).

Por isso, a escolha pelo Evangelho de Lucas, nos motiva concretamente, vez que no entendimento do narrador é necessário anunciar a proposta de Jesus a todas as pessoas, especialmente àqueles(as) que vivem nos entre-lugares sociais por um ou outro motivos. A conexão hermenêutica que se faz do verso 6,27a, por exemplo, pode ser utilizada à necessária inclusão de todos(as) num processo educativo que ofereça qualidade sem distinção étnica, social e, especificamente econômica em uma dada sociedade. Neste caso, a palavra anunciada é a proposta de ensino que evidencia o conhecimento e a metodologia através de parábolas com inserção de provérbios, para posteriormente, entender a pedagogia de Jesus e sua possível aplicação ao mundo da educação contemporânea brasileira.

Nessa perspectiva, a sugestão é que o presente texto contribua para um frequente processo de reflexão das práticas pedagógicas as quais os professores(as) da atualidade têm vivenciado, para finalmente, sugerir novas posturas, novas concepções que possam construir uma educação comprometida com a realidade de seus alunos(as). E, assim, os educadores(as), num processo de ação-reflexão-ação, possam implementar uma educação que, de certo modo, está presente no imaginário de cada um(a). Falar nesse viés remete-nos novamente a Freire (2014), quando indagou um lugar na educação ou na prática educativa para os sonhos possíveis. Isto posto, seria difícil, nessa perspectiva, não pensar uma educação enquanto espaço para sonhar sonhos possíveis.

Nessa perspectiva freiriana e enquanto Secretário Municipal de Educação (2013-2016)⁴, com o sistema em mãos, muitas vezes a frustração e a incapacidade predominavam por não conseguir implementar uma educação sonhada e pensada enquanto espaço para um ensino possível. Todavia, sabe-se que o sistema de ensino no Brasil, em muitas situações, tem engessado práticas significativas capazes de emancipar uma educação libertadora⁵. Talvez os desencantos foram se desencadeando, por não construir um processo de reflexão crítica com a comunidade,

⁴ Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Uruana-GO (2013-2016).

⁵ Através de programas, planos, livro didático e outros (que em sua maioria exigem a adesão dos municípios *versus* financiamentos) que nivelam um ensino sem considerar as especificidades culturais em cada região brasileira (PORTAL DO MEC, 2019).

os professores(as) e alunos(as) sobre o ensino pensado e ministrado naquele interstício de tempo.

Além disso, sabe-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da história foram alicerçadas nos princípios filosóficos, científicos e técnicos que sempre são essenciais na educação de um país com o intuito de favorecer a qualidade do ensino. Assim, dentro da perspectiva filosófica, por exemplo, deve-se compreender os princípios que fundamentam a educação, ou seja, as relações da educação com a vida, os valores, as ideias e as finalidades da educação. Numa visão científica, o interesse é concentrado nos dados das ciências, sobretudo, aqueles que examinam o comportamento do ser humano. Já a dimensão técnica embrenha-se do como ensinar e, está presente entre os âmbitos filosófico e o científico, ou seja, “entre o que deve ser e o que é” (PILETTI, 1999, p.41).

Isso posto, acredita-se que esta investigação possa sugerir um novo olhar enquanto proposta de pedagogia popular para a educação brasileira. Pois, o investimento e pesquisa coerentes a partir destes aspectos (filosófico, científico e técnico) e das metodologias didático-pedagógicas, neste caso, as usadas por Jesus de Nazaré e Paulo Freire, podem ser fundamentos importantes na descoberta de novas pedagogias, novos modos de ensinar.

Ademais, a literatura dos clássicos e contemporâneos é o referencial que fundamenta a nossa pesquisa, para num primeiro momento, compreender, explicar e relacionar termos, mormente, pedagogia, parábola e provérbio que são eixos norteadores da questão. Também entender a semântica dos termos exegese⁶, que de acordo com a maioria dos dicionários trata-se de “comentário ou dissertação para esclarecimento ou minuciosa interpretação de um texto ou de uma palavra” (WEGNER, 1998, p.11). E, hermenêutica⁷, do grego clássico *hermeneuo*, que significa explicar, expor ou interpretar (COENEN; BROWN, 2000, p.777). Nesse caso, o

⁶ Exegese, vocábulo grego *exegesis* (= apresentação, descrição ou narração, explicação e interpretação) (WEGNER, 1998, p.11).

⁷ *Hermeneuo* e *hermeneia* são estreitamente relacionados com o significado da fala de modo geral, e se empregam no sentido quase técnico de articulação ou expressão de pensamentos em palavras. Outro significado principal de *hermeneuo* é traduzir. Na LXX o significado usual é traduzir e o NT significa traduzir num sentido mais ou menos direto. Mais da metade das ocorrências de *hermeneuo* e palavras que se relacionam com ela no NT significam traduzir num sentido mais ou menos direto (COENEN; BROWN, 2000, p.777-779).

objetivo é explorar os termos a partir de uma perspectiva exegética, em vista de uma aplicação hermenêutica da Bíblia.

Assim, a argumentação baseia-se a partir da metodologia exegética dos textos através de comentários do Evangelho de Lucas e estudos de outras parábolas e provérbios, necessários ao desenvolvimento da tese, realizados por exegetas clássicos e contemporâneos. O procedimento hermenêutico utilizado no texto é implementado através da tessitura interpretativa das perícopes (6,39-45 e 8,4-18) do terceiro Evangelho, elencadas e definidas enquanto objeto de estudo, com a intenção de averiguar se a efetividade do ensino de Jesus através de parábolas com inserção de provérbios, ao menos em parte, influencia ou não, enquanto modelo de inspiração para o ensino na contemporaneidade brasileira. Contudo, por vezes parábola e provérbio são sinônimos, ou são expressos com a mesma palavra, como no hebraico *mashal*. Outras vezes são conceitos bem distintos. Outras vezes, mais raramente, a parábola desenvolve um provérbio.

Quanto à composição sobre as contribuições do presente texto para o atual sistema educativo, evidenciam-se a tessitura da contemporaneidade em si, de maneira especial, sobre a identidade dos novos sujeitos em Stuart Hall (2006), a liquidez social em Zygmunt Bauman (2009) e as consequências da modernidade em Anthony Giddens (1990), o necessário desvelamento da linguagem polifônica do provérbio que é objeto de nossa pesquisa em Mikhail Bakhtin (2010) e a questão do interacionismo (sujeito *versus* sociedade) que é apoiado nas teorias da lexicologia e da linguagem aplicada em pensadores como Vellasco (2000), Xatara e Succi (2008), Barbosa (2009), Pauliukonis e Gavazzi (2005) entre outros.

Também é cogente refletir sobre os cenários da educação contemporânea que na visão de Porto e Régnier (2003) são interpretados como mecanismos de conhecimentos que exibem uma acurada realidade sobre como o cosmo em suas dimensões macro e de microcontexto poderá se desenvolver no futuro, a partir de reflexões da atualidade com o objetivo de se aproximar de um certo momento da história. São representações que expedem uma análise futura ou escolhas coerentes de hipóteses que possibilitam descobrir um conjugado de ideias originais e dos vários acontecimentos que favorecem a discussão lógica e conexa.

Ao reportar sobre os cenários educativos atuais, é preciso perceber que o contexto educacional desafia-nos a compor críticas ao modelo de educação que insiste em continuar com ações deslocadas para a sociedade contemporânea. Diante disso, a educação possui uma missão fundante com todas as mulheres e homens do universo, pois, este é construído pelos sujeitos e pelas instituições regulares que favorecem o relacionamento entre as pessoas, mas, ao mesmo tempo, mantendo seus hábitos e costumes independentes.

As reflexões de Wallerstein (2003) a partir de suas obras contemporâneas nos fazem refletir como as ideias freirianas, por exemplo, suplantariam as indecisões e os desafios da educação no atual contexto e, se construiria um sistema mundo próprio para continuar propondo a esperança e a utopia. Todavia, contrastar o pensamento de intelectuais de realidades econômicas distintas torna-se um desafio interessante, de modo especial, ao analisar a última obra: *Pedagogia dos sonhos possíveis* de Paulo Freire (2014) que reforça o princípio da esperança, não de forma ingênua e de otimismo infiel e expectativa inútil, mas, enquanto valor necessário para a formação dos seres humanos.

Além disso, a presente composição possibilita discussões importantes sobre as modalidades educativas através da educação formal que teve origem com a colonização e foi baseada na educação religiosa católica. Com o passar do tempo, outros modelos da Europa foram sendo incorporados e focados na formação de indivíduos temporais descolados. Já, a educação popular nasce do cenário da resistência política através de grupos e movimentos e se baseia na formação oral que expõe a experiência e a transmissão do conhecimento como fundamentos.

E, enquanto proposta de sabedoria popular, pesquisar os provérbios e parábolas, pedagogia e provérbios, os provérbios e a pedagogia de Jesus segundo o Evangelho de Lucas, ratificando a pessoa de Jesus de Nazaré, o Evangelho de Lucas e os provérbios elencados enquanto objeto de estudo (6,39-45; 8,4-18), permitiu perceber com mais clareza os limites e as possibilidades da proposta educativa de Jesus para a pedagogia contemporânea, considerando os princípios, as discussões, o contexto sociocultural, político e econômico, os métodos e a qualidade do ensino e a autonomia necessária aos indivíduos, bem como os valores essenciais enquanto resposta social e democrática de acessos também na contemporaneidade.

A abordagem é dedutiva e dialética. Dedutiva, porque busca analisar a educação contemporânea a partir da prática pedagógica de Jesus; e dialética, porque relaciona as contribuições e os limites dessa dupla realidade.

A metodologia se baseia na exegese bíblica dos provérbios de Jesus narrados pelo Evangelho de Lucas. Na interpretação desses textos, estabelece a relação hermenêutica com a pedagogia contemporânea para testar sua aplicabilidade. E, para essa relação hermenêutica, analisa o cenário da pedagogia da atualidade. A metodologia de pesquisa é bibliográfica, com análise de fontes primárias, como a Bíblia, e com recurso à literatura, como livros, dicionários, periódicos, artigos, *sites da internet* entre outros.

Ademais, um dos pontos de maior relevância e contribuição de nossa narrativa é perceber, que desde os primórdios, uma educação com melhor qualidade, que gera mais autonomia e, naturalmente, é libertadora de homens e mulheres que vivem nos entre-lugares sociais, recorreu à sabedoria popular dos povos. É também significativo, a luta de homens e mulheres, especialmente, os mais pobres sociais por um ensino que desalienasse dos pensamentos e interpretações tão somente dos dominadores(as). Essa descoberta pôde sinalizar novas esperanças e novas utopias para o ensino da contemporaneidade. Contudo, nesse caso, não se trata de aplicar a pedagogia de Jesus em nosso tempo como modelo *ipsis litteris* da época da redação do Evangelho de Lucas escrito pelos anos 80-90 d.C. Mas, sem dúvidas, é inspiração cogente para o nosso tempo, considerando a nova realidade sociocultural, política, e educacional contemporânea, os novos sujeitos e os novos modelos de relacionamentos, promover um processo ininterrupto de ação-reflexão-ação das nossas propostas de ensino.

E, finalmente a presente pesquisa é tecida considerando uma estrutura lógica e sequencial de ideias necessárias (introdução, desenvolvimento e conclusão) para o entendimento da proposta como um todo. No Capítulo I são desenvolvidas as temáticas sobre sabedoria, provérbio e pedagogia que consistiram na sabedoria grega e judaica, provérbios e parábolas e pedagogia e provérbios. No Capítulo II as concepções aludidas versam sobre os provérbios e a pedagogia de Jesus segundo o Evangelho de Lucas que na sequência são corroboradas a partir da pessoa de Jesus de Nazaré, do Evangelho de Lucas e das parábolas com uso de provérbios elencados

enquanto objeto de estudo através da perícopes 6,39-45 e 8,4-18. E no Capítulo III são evidenciadas as contribuições à educação contemporânea que subdividiram em contemporaneidade e novos sujeitos, cenários da educação contemporânea e os limites e possibilidades da proposta educativa de Jesus para a pedagogia contemporânea.

O Capítulo I é corroborado a partir das concepções de sabedoria grega e judaica. Na perspectiva de sabedoria grega é analisada a sabedoria cínica e dentro desse universo perscruta-se as posturas cínicas de Antístenes, Diógenes e de Zenão de *Citium* e, o estoicismo, movimento que ensina a lógica da dialética e da retórica. A sabedoria judaica é analisada sob o ponto de vista de sabedoria dom de Deus e qualidade humana considerando o contexto da redação do terceiro Evangelho. Ademais, são refletidas as relações entre provérbios e parábolas e dentro dessa lógica, os provérbios enquanto expressão da sabedoria popular; os provérbios no Antigo e Novo Testamento; as características, funções e forma do provérbio bíblico; as parábolas; as relações entre estas e os provérbios e as parábolas na Bíblia. E, as conexões entre pedagogia e provérbios, destacando os fundamentos, as definições e as distinções de pedagogia, a importante relação com a sabedoria e, finalmente, a sua aplicação à pedagogia.

O Capítulo II evidencia os provérbios e a pedagogia de Jesus segundo o Evangelho de Lucas que, inicialmente, expõe sobre a vida de Jesus de Nazaré e como aprendeu as primeiras lições. É apresentado enquanto sábio popular e ratifica a sua pedagogia através do uso de provérbios para ensinar. Na sequência é exposto o Evangelho de Lucas, sua datação, autoria e recepção, bem com a estrutura, as finalidades e o conteúdo da narrativa. E, enquanto objeto de estudo da presente temática são analisadas as perícopes 6,39-45 e 8,4-18 através da exegese e hermenêutica dos pensadores(as) clássicos e contemporâneos com aproximações das práxis observadas no contexto da educação contemporânea.

O Capítulo III refere-se às contribuições à educação contemporânea que se compõem a partir de reflexões importantes sobre os novos sujeitos da contemporaneidade. Do necessário entendimento sobre a linguagem polifônica dos provérbios no contexto de Jesus e, a questão do interacionismo que reflete as relações entre os novos indivíduos e a sociedade atual. Ainda, entender os cenários da

educação contemporânea é passo que conecta à necessária contextualização da educação brasileira e, a consequente análise das modalidades educativas presentes em nosso sistema de ensino. E, finalmente, é momento de estabelecer os limites e as possibilidades da proposta educativa de Jesus para a pedagogia contemporânea, compondo análises críticas sobre os princípios e as reflexões, o contexto sociocultural, político e econômico, a educação de qualidade e que gera autonomia e os valores essenciais para os sujeitos/alunos(as) da contemporaneidade.

CAPÍTULO I: SABEDORIA, PROVÉRBIOS E PEDAGOGIA

Inicialmente, ao escrever sobre *A pedagogia de Jesus através do uso de provérbios segundo o Evangelho de Lucas*, far-se-á análise da concepção de sabedoria, provérbios e pedagogia. Em se tratando de sabedoria, o relato evidencia a categoria popular através de alguns filósofos como os cínicos que ensinavam nas periferias de Atenas, bem como sobre a sabedoria judaica. Sobre esta última temática, o texto aborda informações pertinentes sobre a sabedoria dom de Deus e sabedoria enquanto qualidade humana.

Os provérbios, objeto de estudo de nossa pesquisa são cultivados como expressão popular e como cultura e sabedoria popular. Ademais, a análise aprofunda sobre os provérbios bíblicos do Antigo e Novo Testamento com uma acurada apreciação sobre as características dos provérbios da Bíblia. Ainda análogo ao estilo proverbial, são destaques em nosso texto as parábolas, nomeadamente, a relação entre este estilo e provérbios e a presença marcante desta composição no texto bíblico, usado por Jesus.

Por conseguinte, o texto traz a concepção sobre pedagogia, seus fundamentos, suas definições e distinções e, conclui realizando a relação entre provérbios e pedagogia, sua relação com a sabedoria e a aplicação dos ditos populares à pedagogia.

1.1 SABEDORIA GREGA E SABEDORIA JUDAICA

1.1.1 Sabedoria Grega

Os períodos mais importantes do pensamento helênico compreendem os tempos naturalista, sistemático ou antropológico, ético e religioso. A época naturalista foi conhecida como pré-socrática, momento em que o empenho dos filósofos surgia da própria natureza; o período sistemático ou antropológico, foi considerado pela literatura, o tempo mais respeitável da Grécia (Sócrates, Platão e Aristóteles) e, nesta conjectura, o interesse pela natureza foi integrada com a importância dada ao espírito

e, com isso, construíram o maior sistema de pensamento até Aristóteles; no período ético, a temática da moral era alvo em suas reflexões, findando portanto, o momento da metafísica e, por conseguinte, surge o período religioso ocasião em que os pensadores pretendiam resolver, de forma holística, os problemas da vida, pois a razão não havia resolvido de maneira integral e satisfatória (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1990, p.97).

Desse modo, a sabedoria e os princípios que conduziram os gregos ainda podem indicar ensinamentos importantes na sociedade contemporânea. Dentre as várias correntes aludidas, prioriza-se nesta pesquisa, a sabedoria dos cínicos, notadamente Antístenes, seu fundador e, a *posteriori* Diógenes, o cínico, conhecido como o cão por optar por um estilo de vida simples e contrária ao que era estabelecido pelo estado.

1.1.1.1 Sabedoria Cínica

O filósofo Antístenes discípulo de Sócrates criou o cinismo. O termo provém do grego *kynikos* = canino. Naquele tempo, os cínicos eram conhecidos como cães porque pregavam no ginásio e no templo, locais em que não havia o controle de Atenas, e, que foram construídos para as pessoas que não possuíam cidadania ateniense. Este espaço próprio para o ensino dos cínicos era chamado cinosargo, em grego *cynosarges* = que quer dizer “cão branco, alimento de cão ou até mesmo cão rápido” (VANNUCCHI, 1999, p.1). Além da origem do termo, a vida dos cínicos era parecida a de um cão, pois rejeitavam os tratados sociais e viviam de modo livre, como fazem os cachorros. E, este costume teve origem nos princípios éticos do próprio cinismo.

Diante disso, entende-se que “o sábio deve tornar-se indiferente às dádivas e aos flagelos da existência, encontrando satisfação dentro da própria mente” (BOTELHO, 2015, p.124). Assim, acreditar que tudo o que há fora do indivíduo é supérfluo e, por isso, esta mesma pessoa precisava procurar a sua autonomia que é uma das feições éticas que se tornava condição essencial para a postura dos cínicos. Essa autossuficiência foi conhecida por autarquia, emancipação individual, pela qual a pessoa poderia viver seus próprios valores. Outra perspectiva do cinismo é a

parrhesía, figura de linguagem que versa sobre a liberdade para se dizer o que pensa, em qualquer realidade sob qualquer circunstância. Paralelo à *parrhesía*, exerciam também outro princípio fundante do cinismo, a *anáideia*, liberdade de ação.

1.1.1.2 Antístenes e os Cínicos

Para a presente composição sobre Antístenes (445-365 a.C.) discípulo de Sócrates, considerado pela filosofia grega o fundador do cinismo, evidenciou-se os relatos da obra de Diógenes Laértios: *Vidas e Doutrinas de Filósofos Ilustres* (2008), publicada no século III d.C. Dentre as várias ideias as quais ele destacou sobre seu mestre, têm-se como a principal, as práticas morais como auto equilíbrio, autonomia e a habilidade de dominar os problemas como o cansaço, por exemplo.

Antístenes conduziu com veemência uma das reflexões de Sócrates que é a autossuficiência. Para ele o homem e a mulher devem satisfazer a si mesmos. O indivíduo que alcança esse princípio, não deve necessitar de coisa nenhuma que emane de outras pessoas.

Nesta direção, a fama e a glória para o filósofo são meras ilusões criadas pela sociedade que acabam por distorcer a liberdade das pessoas, escravizando-as a essas mesmas fantasias. Em sua concepção, o indivíduo sábio deve viver as regras da virtude e, não as definidas pela sociedade. Pois, as pessoas serão libertas dessas ilusões sociais se conseguirem viver em si mesmas, o princípio do bem.

Assim, as ideias de Antístenes defendem o protagonismo das pessoas. Para ele, os indivíduos devem buscar sua autoindependência através da virtude enquanto capacidade inerente de cada ser humano. Sua reflexão continua iluminando homens e mulheres da sociedade contemporânea a se libertarem dos sistemas sociais, que muitas vezes, escravizam seus pensamentos e suas atitudes.

1.1.1.3 Diógenes e os Cínicos

Dentro da corrente do cinismo, Diógenes de Sínope (400-325 a.C) conhecido como cão, foi seu principal representante. Sua mais importante obra *Vidas e Doutrinas de Filósofos Ilustres* (2008) só foi publicada no século III d.C. Escrita pelo

próprio filósofo é a principal composição que versa sobre sua vida e seus pensamentos. Diógenes é contemporâneo de Platão e Aristóteles, e estimulou certo desacordo com as ideias do primeiro.

Nascido em Sínope, atual região da Turquia na Ásia Menor, mais tarde deixou a cidade e foi morar em Atenas, lugar em que viveu a verdadeira pobreza. Era conhecido como cão porque vivia nas ruas, vestia somente uma túnica, comia as sobras que encontrava, bebia água de poças e morava dentro de um barril. Ademais, Diógenes tinha orgulho de seu codinome, ocasião em que disse: “Balanço a cauda alegremente para quem me dá qualquer coisa, ladro para os que recusam e mordo os patifes” (DIÓGENES LAËRTIOS, 2008, p.167).

A corrente filosófica dos cínicos é uma forma de pensar que não deixa de evidenciar a questão: “Qual pode ser a forma de vida que seja tal que pratique o dizer-a-verdade?” (FOUCAULT, 1984, p. 206).

Esses pensadores, conhecidos como radicais são um exemplo de sabedoria contracorrente. É a práxis filosófica desse grupo que contesta fortemente com palavras e fatos a sociedade, suas leis, a natureza, seus valores, suas instituições como, por exemplo, o matrimônio, a religião, a pátria às quais contestaram. Por conseguinte, essa corrente de pensamento ensinava a liberdade individual das pessoas, a procura pela virtude, pela autossuficiência, o desapego dos bens, das paixões, dos prazeres e das demais necessidades.

Mas ainda, o pensamento cínico primava pela humildade e pela pobreza absoluta naquele tempo. A propósito, quando se expõe de Diógenes, o Cínico: “Uma vez, Alexandre o encontrou e lhe disse: ‘Eu sou Alexandre, o grande rei’. Diógenes respondeu: ‘E eu, Diógenes, o cão’” (DIÓGENES LÊRTIOS 6,60 *apud* BARBAGLIO, 2011, p. 417-418). Assim, o que se observa é que a conduta dos cínicos, suas atitudes eram totalmente opostas aos bons modos e à decência para o contexto sociocultural da época.

Os cínicos representavam um tipo de sabedoria popular e, a sua expressão é realizada através de ditos proverbiais e, notadamente da práxis contrária aos princípios preestabelecidos da sociedade da época. Tais ditados e atividades cínicas se aproximam em vários aspectos das palavras e ações de Jesus como se pode

ressaltar na sequência da coletânea de sentenças de alguns filósofos cínicos do mesmo período.

Assim, é mister considerar a antologia dos provérbios de Diógenes de Sínope (404-323 a.C.), destacando alguns de seus aforismos mais peculiares. Diógenes Laércio inclui próximo de duzentos ditos. Mas, também soma sentenças de diferentes cínicos da mesma época, uns e outros considerados em breves relatos. Assim, Barbaglio (2011, p.418) relata-nos:

Tudo pertence aos deuses; os sábios são amigos dos deuses; os bens dos amigos são comuns; portanto, os sábios possuem tudo (6, 37).

Definiu a avareza como a metrópole de todos os males (6, 50).

À pergunta de quando se deve casar, respondeu: “Quando se é jovem, não ainda; quando se é velho, nunca mais” (6, 54).

A quem o censurava por entrar em lugares sujos, respondia: “Também o sol penetra nas latrinas, mas não é contaminado por elas” (6, 63).

Alguns dos ditos de Antístenes (446-366 a.C) precursor do cinismo, precisam destaque, mormente os da coleção de Diógenes Laércio:

Quero antes enlouquecer do que sentir prazer (6,3).

A quem o acusava de relacionar-se com gente má, replicava: “Também os médicos estão com os doentes, sem por isso ficar com febre” (6,7).

O sábio não deve viver segundo as leis vigentes da cidade, mas segundo a lei da virtude (6,11).

De Crates, discípulo de Diógenes, citamos este dito: “A riqueza é nociva se não, se souber fazer bom uso” (6,95).

Adiante, faz-se alusão ao estoicismo por se tratar de uma corrente de pensamento que primava sobre o ensino e, sobretudo do ensino sobre a ética, a prática dos indivíduos em suas experiências cotidianas.

1.1.1.4 Zenão de *Citium* e o Estoicismo

Por fim, uma referência ao estoico Zenão (334-262 a.C. mais ou menos) fundador da antiga escola estoica. Seu início data pelo ano 300. O termo estoicismo vem de estoica = lugar que o filósofo sempre calhava seu ensino (pórtico em grego, *stoá*). O movimento estoico foi dividido em três momentos: “antigo ou ético; médio ou

eclético e recente ou religioso”. Esses dois últimos bem diferentes do estoicismo clássico. Este pensamento é dividido em: “lógica, física e ética”. A escola média é diversificada; já a nova é religiosa. Para o estoicismo a filosofia possui a missão de resolver o problema da vida. Neste caso, a lógica estoica é dividida em dialética e retórica (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1990, p.146-147).

Por isso, Padovani e Castagnola (1990, p.146-147, 283) dizem-nos que os estoicos defendem a ideia de que o conhecimento é limitado aos sentidos, e por isso, a metafísica é determinada na física materialista. Nesta direção, ressalta-se que as doutrinas estoicas são simples, contraditórias e, por isso, não se trata de “filósofos metafísicos, mas pragmatistas, moralistas, inteiramente absorvidos na prática, na ética”. Contudo, no período da Renascença o estoicismo torna-se ativista, contrariando, sobremaneira, o movimento clássico (negador da ação perturbadora da alma). Neste período, o estoico mais notável foi o belga Justo Lípsio (1547-1606).

De sua sabedoria pode-se recomendar sempre Diógenes Laércio: “Somente os virtuosos são cidadãos, amigos, parentes e livres”. E ainda: “Pais e filhos são inimigos, se não são sábios” (7,33). Esses provérbios são parecidos com os de Jesus quando este falou sobre a família e a questão do desapego “dos vínculos de sangue”, por exemplo (BARGAGLIO, 2011, p.419).

Assim, quando se lê em Lc 14,26: “Se alguém vem a mim e não odeia seu próprio pai e mãe, mulher, filhos, irmãos, irmãs e até a própria vida, não pode ser meu discípulo”. Neste momento, Jesus está subindo para Jerusalém e o chamado para assumir a missão não pode ser sem entusiasmo. Por isso, diz que o discípulo deve odiar pai, mãe e família. Aqui constata-se um exagero semítico quando aduz que é preciso renunciar a todos (mesmo que sejam os parentes mais próximos) que podem ser empecilhos para o seu seguimento (BERGANT; KARRIS, 2014). Naquele momento seus discípulos também precisam de atitudes contracorrente.

Nesta direção, ao relatar sobre estas ideais filosóficas nota-se que Jesus e seu grupo possuíam um estilo de vida parecido, notadamente, através das atitudes pautadas contracultura, adversa às normas preestabelecidas pelo estado, e da necessidade de cultivar uma vida independente da rebuscação social da época. Ademais, entende-se que, notadamente, o cinismo foi um movimento que fez

oposição às pesadas exigências produzidas pela cultura e pelos acordos que diminuam o livre-arbítrio individual naquele contexto (MIELGO, 2000).

Neste sentido, admite-se semelhança do cinismo com o cristianismo desde a patrística, ocasião em que os cristãos e cínicos foram abordados em seus textos pela primeira vez. Porquanto, os padres da Igreja (João Crisóstomo, Basílio de Cesareia e Nilo de Ancira) valorizavam em suas composições “a pobreza praticada pelos cínicos e o desapego dos bens deste mundo” (MIELGO, 2000, p.5). A partir desses primeiros relatos, escritores pagãos iniciam suas críticas ao cristianismo por reconhecer analogias com os cínicos⁸.

A partir do século VI não há mais notícias sobre os cínicos e, por isso, não se encontram comparações claras no decorrer da história. Somente no século XIX, advento do modernismo, que a atenção a essa temática ressurgiu. Porquanto, é tão somente na década de setenta do século passado que essas semelhanças entre cristãos e cínicos são desenvolvidas por estudiosos e exegetas. Theissen (2008, p.107-113) é o primeiro a estabelecer uma afinidade entre o modo de vida cínica e os cristãos, quando propõe a “teoria sobre o radicalismo itinerante dos primeiros discípulos”, ocasião em que ele assinala a correlação com a filosofia cínica.

Diante disso, os cínicos e alguns cristãos ensinavam e viviam uma vida ascética. Essas analogias são comparadas no texto de Lc 10,1-16, perícopo bastante valorizada para explicar sobre essa possibilidade. Mas, esses mesmos exegetas ensinavam que as razões dadas pelos cristãos em favor da renúncia às riquezas, por exemplo, são bastante díspares e com objetivos igualmente diferentes. Contudo, cínicos e cristãos apenas possuem estilos de vida parecidos. Nada a ver com o *ethos*⁹ e a moral entre os dois grupos.

Após evidenciar alguns elementos importantes sobre a sabedoria helênica, notadamente, sobre os cínicos observa-se que a semelhança destes é explicada de “forma apenas parcial, porém, em termos de conteúdo” é significativa em várias situações, principalmente quando se analisa com a práxis de alguns grupos de

⁸ Tradução do espanhol realizada pelo autor (FERREIRA, 2019).

⁹ Na filosofia grega: *Ethos* = morada do homem; modo de ser, caráter, costume, que fundamentam os valores de base no ser humano e sua convivência harmoniosa. Ética vem de *ethos* e expressa a segurança no modo de morar, isto é, de organizar a casa, a família, as relações entre as pessoas, em busca da harmonia, da paz e da felicidade para todos (NERY, 2007, p.17).

cristãos (THEISSEN, 2008, p.112). Esboçar sobre a filosofia cínica e sua proximidade com as ações do grupo de Jesus, cabe melhor papel aos itinerantes do cristianismo primitivo em sua perspectiva “escatológica imediata, enraizada não em tradições cínicas, mas judaicas: neste ponto a expectativa do fim e a prática da vida são coerentes” com o pensamento de ambos (THEISSEN, 2008, p.111).

Agora, passa-se à redação do próximo item: sabedoria judaica por entender que esta tem relação, de fato, com o *ethos* das primeiras comunidades cristãs.

1.1.2 Sabedoria Judaica

A sabedoria oriental inspirou muito Israel desde a antiguidade. Prova disso é quando se lê Jz 9,8-15 relato que registra a parábola de Joatão, considerado a maior crítica de todos os tempos ao sistema monarquista. Desde o início havia junto às famílias e clãs “ensinamentos simples sobre a amizade, a educação dos filhos, a hospitalidade e temas parecidos” (SICRE, 1994, p.274-75). Uma grande variedade desses ensinamentos encontra-se no livro de Provérbios.

No volume quatro da coleção de Gass (2011, p.109) lê-se que a linhagem da sabedoria em Israel é de fato muito antiga. “Teve seu início na própria vida do povo, como constatação da realidade cotidiana”. Em sua maioria, é destaque a sabedoria da casa, ambiente das mulheres. Neste caso, Deus se manifesta no dia a dia e, essa convicção explica a conservação das culturas das famílias, dos grupos tribais contra o estado que extorquia a partir de pesados impostos (Pr 13,23).

Ademais, foi a partir da instauração da monarquia em Israel, que a sabedoria popular perpassou o ambiente tão somente familiar e dirigiu-se para a sede do governo, notadamente “na administração da justiça às portas das cidades, dos palácios e do templo” (GASS, 2011, p.109). Neste ínterim, apareceram os copistas (escribas) empregados da Corte para pesquisar sobre a sabedoria do povo. Durante suas pesquisas, eles coletavam os ditos do povo, que em vários casos foram influenciados pelos interesses do governo.

Assim, quando o governo inicia sua coletânea sobre a sabedoria popular, esta adota uma reflexão também sobre as questões nacionais. Por isso, tornaram-se

temas importantes “os grandes problemas da humanidade que afligem a vida, como o sofrimento, a morte, o sentido da existência e a religião oficial” (GAS, 2011, p.110).

Para Gass (2011) o procedimento de compilação dos provérbios em Israel remonta mais de 600 anos, ou seja, iniciando com Salomão no ano 950 a.C. até Neemias no ano 400 a.C. O livro dos Provérbios é de fato uma coletânea de ditados populares que foram reunidos durante vários períodos. A coleção mais antiga é a seção de Pr 22,17-24,22, que compreende o tempo de Salomão.

Naquele período em Jerusalém, havia muitos membros das famílias dos reinados de Davi e de Salomão e, por isso, diz-se que pode ser deles a coletânea de ditados que foram conferidos a Salomão (Pr 25,1). Estes ditos foram pesquisados e escritos pelos empregados de Ezequias, rei de Judá, que também são considerados provérbios de Salomão (GASS, 2011).

Segundo Sicre (1994) foi no tempo de Salomão que mais se desenvolveu esse tipo de texto em Israel, devido a sua habilidade pessoal e, como já exposto, pelo contato com a cultura dos egípcios. Porém, é necessário destacar dois aspectos importantes nesta tradição: primeiro, a sabedoria é um dom que se pede a Deus (1Rs 3,1-14) e que Ele outorga (1Rs 5,9); segundo, a sabedoria abrange princípios diferentes: o comando do povo e a gerência da justiça (1Rs 3,5-12.16-28), a habilidade de tomar decisões apropriadas, como a edificação do templo (1Rs 5,21), e o saber em geral (1Rs 5,9-14; 10,1-9).

De tal modo, no tempo em que Ezequias reinou houve um amplo incentivo para que seus funcionários fizessem uma codificação e, posterior registro dos vários provérbios de sabedoria popular. Esse trabalho pode ser datado aproximadamente de 705 a 700 a.C., cuja coletânea encontra-se em Pr 25-29. Já em Pr 10,1-22,16 é coleção datada no final do governo de Josias (640-609 a.C.). Neste ínterim, verifica-se que o grande objetivo dos eruditos da corte ao escrever sobre a sabedoria do povo era o fortalecimento da “consciência nacional e patriótica”. E, porque fazia parte do projeto político de Ezequias “que precisava, de várias formas, justificar sua tentativa de reconstruir um estado forte” (GASS, 2011, p.111-112).

Tudo isso, pode ser estratégia de governo. Tanto a tentativa de aproximação das pessoas do povo para conhecê-los melhor, como para estabelecer um estado cujo povo fosse unificado em torno de um poder centralizador (GASS,

2011). Nessa perspectiva, convém sempre questionar: A que interesses serviam os provérbios? Quais eram seus destinatários? A quem beneficiavam? Com certeza, aproximar-se-ão destas respostas a partir da hermenêutica dos provérbios corroborados ao longo de nossa pesquisa.

Toda vez que se escreve sobre a sabedoria judaica, é importante destacar que esse processo inicia com um grupo de pessoas diferentes, sendo: do educador ao filósofo ou teólogo, perpassando pelos instrutores da aristocracia e pelos mestres da corte. Nesta perspectiva, o que parece é que os sábios compunham seus textos em ambientes sociais da nobreza, detalhe “que pode condicionar o conteúdo e o método de suas reflexões” (SICRE, 1994, p.271). Mas, é importante que se registre que junto a esta sabedoria erudita há uma outra popular, composta pela observação e práxis do cotidiano das pessoas.

Ao desenvolver este item, constatou-se que em algumas ocasiões a discussão sobre a temática do sábio se eleva em níveis bastante teóricos, em particular, quando se reflete sobre a origem e a natureza da sabedoria, a questão do mal, do sentido da vida e das atividades das pessoas. E, em muitos outros momentos apenas se ocupa das questões mais simples e cotidianas, como mencionado no início desta seção, os quais corroboram-se mais uma vez: “a amizade, o orgulho, a educação dos filhos, as formas de governo, do domínio de si e do reto uso do dinheiro” (SICRE, 1994, p.271).

Neste sentido, Sicre (1994) diz que esta sabedoria não se trata de uma ciência infusa nem de palavra sobrenatural que vem sobre as pessoas, como veio sobre os profetas Amós ou Jeremias, por exemplo. Para alcançar sabedoria é preciso um grande esforço de observação e reflexão. Em função disso, a sabedoria judaica expressa em provérbios pelo pregador:

Além de ter sido sábio, *Coélet*¹⁰ também ensinou o conhecimento ao povo; ele ponderou, examinou e corrigiu muitos provérbios (Ecl 12,9). Meu avô Jesus, depois de dedicar-se intensamente à leitura da Lei, dos Profetas e dos outros livros dos antepassados, e depois de adquirir algo sobre a instrução e sabedoria (PRÓLOGO, ECLESIÁSTICO, Bíblia de Jerusalém, linhas 7-12).

Por isso, se alcança o efeito seguinte em Eclo 50,27:

¹⁰ O livro do Eclesiastes é também conhecido com o Livro de *Coélet*, uma palavra que está na forma feminina. Em hebraico, isso significa “a pessoa que reúne, fala ou lê na assembleia”. *Coélet* representa os sábios que questionam, que fazem refletir (GASS, 2011, p.29).

Uma instrução de sabedoria e ciência,
 Eis o que gravou neste livro
 Jesus, filho de Sirac, de Eleazar, de Jerusalém,
 que derramou como chuva a sabedoria de seu coração.

As experiências de anos e o pensamento reflexivo se coadunam no indivíduo e na missão do sábio de Israel. Isto posto, é natural dizer que o sábio não pode se isolar do seu próprio contexto, da sua cultura, dos problemas que são oriundos pelo contato com os povos de outras nações. Em se tratando de outras terras, admite-se esta causa quando o autor do Eclesiástico diz que o sábio “viaja por países estrangeiros provocando o bem e o mal dos homens. [Neste caso], admite-se uma nova fonte de experiência e conhecimento” (SICRE, 1994, p.272). Necessariamente, após refletir sobre estas concepções, questiona-se: O que é sabedoria?

Esta indagação nos impulsiona a dizer que a “sabedoria da pessoa sensata é discernir o seu próprio caminho” (Pr 14,8a). Com este provérbio pode-se expor que a partir dos povos antigos e, ainda hoje em nossas comunidades de pessoas cultas ou não, tribos indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas, dentre outras, sabedoria é:

Saber fazer sua própria caminhada com discernimento crítico;

A arte de discernir entre o que promove a vida e o que a prejudica;

A capacidade de perceber o cotidiano e enfrentar qualquer situação na vida, sem ter uma receita pronta;

A capacidade de bem conduzir a própria vida, de ser feliz e de saber conviver;

Saber transformar a crise em energia para crescer;

Saber *analisar* os processos da natureza e as circunstâncias da vida, e *refletir* sobre suas ligações para ir acumulando conhecimento e se preparar para enfrentar o futuro;

Saber distinguir com atenção, na experiência do dia a dia, aquilo que faz viver bem;

Perceber a ação libertadora de Deus nos acontecimentos do cotidiano;

Saber viver, como parte integrante da Terra, harmoniosamente com a natureza;

Buscar o sentido mais profundo da vida;

Saber fazer opções, ler o livro da vida, mais que acumular informações (GASS, 2011, p.108-109).

Nessa perspectiva, o autor diz-nos que todos os indivíduos podem progredir em sabedoria, sejam pessoas que frequentaram uma escola formal ou não. A sabedoria não é prerrogativa apenas de pessoas instruídas. Daí, entende-se que a sabedoria é provocada, sobretudo, nas ocasiões de complexidades, de conflitos. E, empenhar-se para resolver as dificuldades da vida é buscar sabedoria.

A sabedoria é um conhecimento que perpassa todo o universo. Não é exclusividade de apenas um povo. Por esta razão, encontram-se fundamentos comuns presentes nas diferentes culturas. Por exemplo, Jó que é admirado como sábio e é um estrangeiro edomita (Jó 1,1).

Logo, diz-se que relacionar os conceitos de sabedoria e provérbios nessa fase inicial da pesquisa é algo fundante para compreender que provérbios e ditos são originários da fonte sapiencial desde os primórdios da literatura bíblica. E, foi por meio do uso de provérbios que muitos dos antigos e, notadamente, Jesus de Nazaré puderam realizar um ensino contextualizado com a realidade sociocultural e econômica das comunidades da época.

Finalmente, é inegável que a sabedoria judaica, de acordo com a Bíblia, possui dois aspectos importantes que sugerem a sua origem, de um lado um grupo que afirma que é dom de Deus, e por outro que é qualidade humana. É o que se explica a seguir.

1.1.2.1 Sabedoria dom de Deus

Mesmo tendo clareza de que a sabedoria é uma característica de Deus, quando se aprofunda sobre, entende-se que a sabedoria se revela de modo natural, nas narrativas do dia a dia e nos princípios que regulam a vida de um povo. Nesse sentido, a sabedoria é apenas oferecida aos homens, mas permanece sempre uma característica de Deus. Na verdade, é Deus quem confere a sabedoria (SILVA, 2013b). Ao homem compete a participação nela.

Destarte, entender que a sabedoria vem de Deus é uma grandeza, notadamente para os que creem. Contudo, esperar que o Transcendente resolva as questões que são dos homens é algo trivial e sem precedentes. A própria história nos

comprova que os homens necessitam de sabedoria. Por exemplo: como solicitar de Deus a salvação de um rio que deixou de correr água em seu leito, se os homens não protegem suas matas ciliares e muito menos suas nascentes? Nesse sentido, para agir com ciência é preciso de uma educação integral em todas as suas dimensões. É preciso sabedoria.

E, isso se confirma quando se lê os textos do Novo Testamento que personificam a sabedoria, pois estes tiveram influências da cultura daquele tempo. Em Lc 2,52 lê-se que “Jesus crescia em sabedoria”. Também em Mt 12,38-42 Jesus é considerado mais sábio que Jonas e mais que Salomão. Jesus após fazer seu discurso em parábolas, retornou a Nazaré e “pôs-se a ensinar às pessoas que estavam na sinagoga” e o povo se deslumbrava e dizia: “De onde lhe vêm essa sabedoria?” (Mt 13,53-54). Logo, Deus é a própria sabedoria.

Ao analisar estes versículos, entende-se que a sabedoria é uma qualidade de Deus, pois naquela cultura era comum uma grande estima pelo sábio porque ele era o conselheiro do rei. Assim, Deus era conhecido como rei e a sabedoria era conhecida como a conselheira por excelência. Nesse sentido, se Deus precisa escutar o conselho da sabedoria, quanto mais o homem não poderá agir sem seus conselhos (SILVA, 2013b, p.5).

No contexto de Israel, daquele período, é evidente a ideia de que “toda sabedoria vem do Senhor¹¹” (Eclo 1,1). De Deus emana a práxis de Salomão. De Deus provém toda a verdadeira sabedoria. Diante disso, o sábio de Israel nas derradeiras décadas, é uma pessoa muito religiosa, “desde a manhã, de todo o coração, volta-se para o Senhor, seu criador. Suplica diante do altíssimo, abre sua boca em oração [...]” (Eclo, 39,5). E, em sendo vontade do Senhor “ele será repleto do espírito de inteligência” (Eclo 39,6) (SICRE, 1994).

Neste mesmo texto do Eclesiástico 39,1-11, verifica-se uma reflexão perfeita de uma mistura de princípios visivelmente antagônicos:

contribuição do passado e esforço do presente, preocupação pela lei divina e interesses pelos enigmas e provérbios, apego ao típico de Israel e abertura internacional, estudo e oração, análise minuciosa e súplica de perdão. Tudo isto sulca o campo e o prepara para ser fecundado pela sabedoria divina, os conselhos prudentes e os mistérios (SICRE, 1994, p.272).

¹¹ O termo “Senhor” (*Kyrios*) traduz em geral, na LXX, o nome de “Iahweh”. O tradutor de *Ben Sirá* usa-o com muita frequência, também para traduzir os outros nomes divinos (BIBLIA DE JERUSALÉM, nota de rodapé, 2010, p.1144).

Todavia, estas diferentes características não anulam a personalidade de cada sábio. O contato com os livros de sabedoria nos faz desvendar cada dia a variedade de personalidades. Desde os antigos de postura sensata e modesta em seus ensinamentos até os tranquilos e apaixonados, homens de cultura refinada e, outros nem tanto, vão surgindo ao longo da narrativa. Todas estas premissas com seus vários enfoques nos remetem a pensar na origem da sabedoria. Vem de Deus ou são oriundas dos homens através de suas práxis do cotidiano?

1.1.2.2 Sabedoria qualidade humana

A partir do latim observa-se que há substantivos distintos que são utilizados para mencionar duas ou mais ideias. Sabedoria era *sapientia* e conhecimento *scientia*. Termos distintos um do outro. A sapiência é um conhecimento revelado das coisas, que pode ser natural ou adquirido por meio das experiências. Já a ciência é a soma do conhecimento que se adquire ao longo da vida, através dos estudos realizados das muitas áreas do conhecimento. Nesse sentido, diz-se que o indivíduo possui uma ciência ou saber histórico, geográfico, sociológico e psicológico, enquanto que a sabedoria não se trata da aquisição peculiar de uma ou outra ciência (LEÃO, 2010). Assim, *sapientia* enquanto conhecimento revelado e *scientia* enquanto conhecimento acumulado são termos independentes em seus significados.

Nessa direção, se a tradução parte do hebraico, tem-se *hākām* que significa sábio; astuto. O sábio ou astuto é aquele(a) que é perito em vários tipos de trabalhos técnicos. O artesão que se ocupava em construir a mobília do Templo (Ex, 35,10), os ouvires (Jr, 10,9), aqueles que sabiam administrar o estado (1Rs, 5,21) e é considerada astuta a mulher de Tecoa que soube resolver um assunto delicado diante do rei Davi (2Sm, 14,2) (HARRIS; ARCHER JR; WALTKE, 1998, p.461). Assim, o sábio ou astuto do hebraico (*hākām*) possui o mesmo sentido (*scientia*) do latim.

Quando há entendimento sobre a sabedoria enquanto qualidade humana, se reconhece que o conhecimento científico, humano, artístico e filosófico, são maneiras diferentes de saber que o ser humano vai construindo ao longo da vida. O mesmo não ocorre com a expressão sabedoria popular. Pois, esta se revela por meio de palavras no jeito de pensar e agir das pessoas (LEÃO, 2010).

Daí questiona-se: quem é o sábio? Examinando a Bíblia, observa-se que o sábio é alguém que se destaca nas várias atividades, sejam artísticas ou técnicas. Um marinheiro com experiência, por exemplo, (Ez 27,8) escultor, entalhador, ourives (Ex 31,6; Jr 10,9), tecelã (Ex 35,25) e até mesmo as carpideiras profissionais (Jr 9,16). Também são conhecidos sábios aqueles que entendem de política, como os escribas, auxiliares e conselheiros dos reis (Is 29,14). Ainda são considerados sábios os que trabalham em alguma atividade pedagógica, pois ao formular sua proposta de educação (ensino experimentado), como se nota “no livro dos Provérbios, testemunha uma técnica que a tradução deixa entrever perfeitamente” (BÍBLIA ECUMÊNICA, 1994, p.1228, Introdução).

Após entender que a sabedoria humana é a ciência revelada das várias coisas e que só se adquire através da experiência do indivíduo, é momento de entender o termo provérbio enquanto estilo literário oriundo dessa mesma experiência.

1.2 PROVÉRBIOS E PARÁBOLAS

No Dicionário Internacional de Teologia Antigo Testamento, *māshal* quer dizer “representar, ser semelhante a”. E, possui termos derivados como: “(*māshāl*) provérbio; (*māshal*) falar em provérbios; (*móshel*) semelhança e (*m^eshōl*) dito zombeteiro” (HARRIS; ARCHER JR; WALTKE, 1998, p.889). Há a presença do verbo sete vezes, sendo cinco no *nifal* (Sl 28, 1; 49,12,20 [13,21]; 143,7; Is 14,10). O sentido do termo é decisivamente o de tornar “semelhante a, ser comparável a”. A origem nasce uma vez também no *hifil* (Is 46,5, equivalente a *dāmâ*), o mesmo possui a definição de comparar e, uma vez no *hitpael* (Jó 30,19), com acepção análoga na tradução.

Desta feita, “*māshāl* quer dizer provérbio, adágio, dito, satírico, motejo, discurso, tratado (HARRIS; ARCHER JR; WALTKE, 1998, p.889). O termo hebraico designa um procedimento literário que consiste essencialmente numa “comparação” (como, aliás, os gregos o traduziram) ou numa sentença construída de forma a evidenciar a simetria de duas ideias, de duas imagens antitéticas ou complementares (Pr 26,7). A tradição latina, a Vulgata, traduziu-o por “parábolas”, enfatizando o

aspecto enigmático e didático da maioria dos Provérbios (BÍBLIA TRADUÇÃO ECUMÊNICA, 1994, p.1227, Nota de rodapé).

Há inúmeras traduções para esse substantivo, fato que culminou em objeto de estudo de grande interesse dos pesquisadores(as). Esse ocorre trinta e nove vezes no Antigo Testamento, somente em Ezequiel oito vezes. Por isso, quando se traduz *māshāl* somente com o sentido de provérbio há uma perda da grandeza de sentido em que há na semântica do termo. E, isto fica claro devido aos vários vocábulos sugeridos nas várias traduções. Já tornou-se corrente o pensamento de que provérbio significa um dito breve, resumido, às vezes mordaz, que implica a qualidade de máxima moral. No entanto,

no AT a palavra *māshāl* pode indicar uma parábola ampliada (e daí a frequente tradução *parabolē* na LXX; Ez 17,2 e vv. 2-24; 20,49 [21,5] e vv. 45-49 [21,1-5]; 24,3 e vv. 3-14). Ela pode referir-se a um tratado didático ampliado (Pr 1,8-19). Uma pessoa (Saul, 1Sm 10,12; Jó 17,6) ou um grupo de pessoas (Israel, Sl 44,14 [15] pode servir de *māshāl* (HARRIS; ARCHER JR; WALTKE, 1998, p.889).

Após a tradução de *māshāl* para as várias línguas, Mota (1974, p.42-3) diz-nos que o termo do latim significa *proverbium* = provérbio em português. Também afirma que a origem do termo é bastante debatida. Em sua opinião, as críticas se dividem em pelo menos dois grupos de pensadores: os que defendem a ideia de que a palavra é oriunda de *probatum verbum*; e outros, a grande maioria, vem de *proverbum*. A configuração *proverbi(m)* = *proverbium*, seria uma resultante posterior. A partir desta denominação são conhecidos ditados de diversas configurações e origem: “adágio, aforismo, *anexim*, axioma, brocardo, ditado, dito, máxima, sentença, [...] e, até mesmo, parábola e enigma (*māshal* em hebraico)” (MOTA, 1974, p.42-3). Os matizes semânticos de cada palavra exposta evidenciam o significado e sua validade por si mesma e, que as tornam análogas.

Considerando o fundamento semântico para conceituar um vocábulo, entende-se que uma palavra possui uma coesão ínfima de significação. A partir desta premissa, certifica-se que provérbio é esta unidade menor, de outro modo, a expressão que configura provérbio possui duas formas de transmissão: “forma plural (constituída por um grupo de palavras) e um só significado (mensagem global a ser transmitida)” (XATARA, SUCCI, 2008, p.33-34).

Nesta perspectiva, quando se analisa “a descrição, a classificação, a etimologia e a pragmática dos provérbios, dá-se o nome de paremiologia¹²”, palavra que teve origem nos ditos, sinônimo de provérbios e, que foi conhecida anteriormente a partir dos estudos de Harris; Archer Jr; Waltke (1998, p.889). Neste sentido, o provérbio, do grego *paroimia* = “ditado sábio, dito obscuro, enigma” (COENEN; BROWN, 2000, p.1580) possui uma função didática importante para a nossa pesquisa. Pois,

māshal na linguagem popular significa, em primeiro lugar, um “provérbio” (*paroimia*), que frequentemente pode conter uma comparação (Ez 18,2; 1Sm 10,12; 24,14). Se o ditado ou comparação diz respeito a uma pessoa, que faz troça ou pouco caso dela como mau exemplo, *māshal* significa um “escárnio” (Hab 2,6; Is 14,4).

Mais adiante, *māshal* passou a ser uma palavra técnica entre os sábios, “e significa um ditado sábio, rico em comparações (*paroimia* Pr 26,7,9) e a instrução dos sábios” (COENEN; BROWN, 2000, p.1568). No livro de Provérbios e as coleções presentes nesta obra, são chamados de *paroimia* 1,1 e de Paideia 10,1; 25,1. Logo, é importante lembrar que *māshal* é de origem hebraica e *paroimia* grega.

O substantivo *paroimia* etimologicamente origina-se de “*para* = ao longo de, e *oime* = caminho, senda, enredo de uma história ou canção, saga, cântico” (COENEN; BROWN, 2000, p.1580-1581). A *paroimia* evidencia uma verdade que parte da experiência da sabedoria popular em forma curta e objetiva. Anuncia verdades universais e estáveis. A sua composição clássica distingue-a do aforismo e da máxima.

Nesta direção, é interessante ressaltar que há no Novo Testamento vários trechos que podem ser classificados como provérbios, porém, são poucos os episódios considerados provérbios e ditados que são conhecidos por *paroimia* (Jo 10,6; 16,25; 29; 2Pd 2,22). Em João, esse tipo de construção literária ocupa uma posição notável. Enquanto dito obscuro, enigma é somente no quarto evangelho que se encontra a *paroimia* (Jo 10,6; 16,25,29). Há este significado em razão do semelhante termo em hebraico *māshāl* e a proximidade natural com *parabolē* (COENEN; BROWN, 2000).

¹² Ainda a paremiologia é o estudo das formas de expressões coletivas e tradicionais incorporadas à linguagem cotidiana (AMARAL, 1976).

Nesse sentido, Borg (1987) aduz-nos que provérbios, portanto, são pequenos ditos com grandes significados e, que possuem a função de estimular à compreensão das coisas com mais facilidade. São ditados comuns à linguagem do povo e, que são indicados para aconselhar. Em se tratando daqueles empregados por Jesus, são seguramente familiares ao povo judeu.

Pois, é sabido que os provérbios são máximas curtas e diretas e de fácil divulgação. Mencionam várias temáticas e são comuns à cultura popular dos povos (SILVA, 2013a). Nesse caso, possivelmente, Jesus é um grande exemplo, pois dizia as verdades necessárias por meio de ditados breves. Assim, ensinar usando provérbios é valorizar a linguagem em cada realidade, priorizando os ditos que podem legitimar um ensino com mais qualidade.

Se a presente premissa de que os provérbios ajudam na compreensão dos saberes por que não usá-los no contexto de nossas escolas? Seria possível sua aplicação em todas as categorias de conhecimento científico? A legislação e o sistema de ensino atual flexibilizam tais posturas? Como seria na prática? Esses questionamentos devem criar em cada educador(a) expectativas de aprendizagens que o estimule a realizar uma prática docente contextualizada com o dia a dia, possibilitando ou não, um ensino mais satisfatório.

Abordar aspectos da cultura e sabedoria popular, bem como os provérbios como expressão dessa mesma sabedoria é algo fundante em nossa pesquisa. Pois, entender a linguagem das pessoas através do uso de provérbios e suas exposições, contextualizadas ou não, enquanto expressão de sabedoria popular é tentar corroborar cada vez mais o nosso objeto de estudo.

1.2.1 Provérbios e Sabedoria Popular

O estilo proverbial é a solidificação desde a antiguidade de sabedoria popular, escrito em formato breve e, está na origem do movimento de sabedoria presente em todas as culturas. Os provérbios do povo não possuem autoria e, por isso, conjetura um número significativo de ideias e várias experiências que, geralmente, são proclamadas de forma sucinta e intensa. Estas composições revelam a cultura popular (SILVA, 2018).

Arantes, em sua obra *O que é cultura popular* (1990, p.50), aduz-nos que o tema, compreende:

- a. Seus signos e símbolos, [torna-a] convencional, arbitrária e estruturada;
- b. Sua ação social sendo, portanto, indissociável dela;
- c. Seu significado que é resultante da articulação, em contextos específicos, e na ação social, de conjuntos de símbolos e signos que integram sistemas;
- d. Os eventos culturais [que] devem ser pensados como totalidades, cujos limites são definidos a partir de critérios internos às situações observadas;
- e. Que embora os símbolos culturais tenham existência coletiva, eles são passíveis de manipulação e, por isso, articulam-se no interior de uma mesma cultura, concepções e interesses diferentes ou mesmo conflitantes;
- f. Que os eventos culturais não são coisas [...] mas produtos significantes da atividade social [...] e que os eventos culturais articulam-se na esfera do político, no sentido mais amplo do termo, ou seja, no espaço das relações entre grupos e segmentos sociais [...] (ARANTES, 1990, p.50).

Ainda em Arantes (1990) entende-se que a cultura popular precisa ser entendida como uma ideia que integra e, não apenas como se houvesse uma oposição entre cultura popular e erudita. Para entender essa concepção é preciso avançar na possibilidade de que não basta simplesmente fragmentar as categorias popular, culto; natural e acadêmico; empírico e científico. O autor trabalha a ideia de que o conceito em voga excede a ideia de cultura popular como sendo apenas um resíduo da cultura culta.

Também na opinião de Bourdieu (2004, p.181-187) em sua obra *Coisas ditas*, em se tratando de cultura erudita e popular, o que se pode notar são os ativos sociais de uma determinada pessoa (o estilo de linguagem, o vestuário e a educação) que agenciam a mobilidade social numa sociedade estratificada e, por isso, essa mesma sociedade se apodera de modo desigual. O eixo norteador da discussão bourdieuana está na condição financeira do indivíduo, geralmente os mais pobres. Depende da categoria social em que a pessoa se relaciona, para que esta tenha mais ou menos assimilação da cultura. Neste caso, é evidente que a classe dominante se apropria de mais educação (conhecimento e habilidades intelectuais), mas, não significa exatamente que, por isso, se torna mais sábia que a classe média ou popular.

Ademais, a cultura popular é uma manifestação cultural essencialmente imbricada ao desconhecido, ao povo, ao natural, à tradição e à oralidade. De acordo com Vannucchi (1999, p.98) a cultura popular é

o conjunto de conhecimentos e práticas vivenciadas pelo povo, embora possam ser vividos e instrumentalizados pelas elites. Pense-se no candomblé, no carnaval, na feijoada, nos usos folclóricos, no jogo do bicho e na capoeira. [...] Cultura popular simplesmente [é] o que é espontâneo, livre

de cânones e de leis, tais como danças, crenças, ditos tradicionais. [...] Tudo que acontece no país por tradição e que merece ser mantido e preservado imutável. [...] Tudo que é saber do povo, de produção anônima ou coletiva (VANNUCCHI, 1999, p.98).

Neste prisma, cultura popular, portanto, é a sabedoria que possui origem natural sem a interferência de ordenamentos que têm por objetivo regular uma sociedade. Tais conhecimentos originados das camadas menos favorecidas, ao mesmo tempo, são enriquecidos pela práxis dos indivíduos da classe dominante que experimentam e operacionalizam, sem nenhuma pretensão de uma sobrepor à outra, devido à sua origem e/ou condição social.

Para Bourdieu (1996, p.22) e, em se tratando das questões de *habitus* e *campus*, a burguesia como o operariado serve-se de elementos culturais de forma distintas porque possuem, igualmente, trajetórias sociais diferentes. Em outras palavras, a preferência de um e outro é fruto de um processo educativo que passa pela família e pela escola e, que fornece aos cidadãos o capital cultural incorporado. Assim, hábitos são os “princípios geradores de práticas distintas e distintivas”, ou seja, são tendências que organizam as formas pelas quais os indivíduos percebem e reagem ao mundo.

Deste modo, na visão de Wanderley (1984, p.327-328) cultura popular não significa publicar ou conferir ao povo falta de erudição, instituindo qualquer coisa enquanto cultura popular. É cultura popular quando as expressões possuem significado e, sobretudo, respondem o modo de vida cotidiano de um povo num determinado contexto, ou seja, quando evidenciam a “consciência histórica real”.

Talvez, por isso, Bosi (1987, p.9) tenha dito que a cultura popular acampa os vários modos de viver. Perpassando desde “o alimento, vestuário, habitação, e, simultaneamente, as crenças, os cantos e as danças, até os modos de olhar, sentar, andar, o conhecimento do tempo, o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar”. Observando essa mesma ótica, percebe-se que Jesus usou de ditos e parábolas oriundas da realidade sociocultural e política de seu tempo para ensinar. E, por essa razão, conseguiu educar, notadamente, um grupo de pessoas do povo que viviam à margem da sociedade.

Ademais, Gullar (1980, p.84) com foco de análise interessante sobre o tema, diz-nos que a ideia da inclusão “de artistas e intelectuais no processo

revolucionário foi um tema de primeira ordem na Rússia de 1917, bem como para os que optaram pela arte na década de 1960”. Diante dessa acepção, Gullar é determinante e aduz: para os novos pensadores brasileiros, o homem e a mulher de cultura estão imersos nas questões políticas e sociais, padecem ou ganham em função delas, ajudam ou não para a preservação do *status quo*, admitem ou não o compromisso social que lhes compete. Por isso, expõe que “ninguém está fora da briga [...] cultura popular é, portanto, antes de mais nada, consciência revolucionária” dos indivíduos que pertencem à classe que domina e daqueles que são dominados.

Neste sentido, cultura popular é a tomada de consciência de uma dada realidade. É compreender que a produção cultural nas diferentes categorias sociais não é condição para que uma cultura seja superior ou inferior. O que está no jogo das imbricagens necessárias é entender que tanto a cultura erudita como a popular se conectam e se complementam. Cada sabedoria *per si* possui significados e significantes que orientam a vida das pessoas de um determinado grupo social.

Por isso, ao propor a análise da temática “A pedagogia de Jesus através de provérbios segundo o Evangelho de Lucas”, prioriza-se pensadores que adotam ideias que valorizam a cultura popular e que reconhecem que tal conhecimento provoca mudanças conjunturais e estruturais em todas as categorias sociais e, por isso, implica em transformações significativas na vida do povo. De fato, trata-se de imbricagens sociais. E, para efetivar tais conexões, é preciso de consciência libertadora, para que tanto os que dominam quanto os dominados, sejam transformados pelo vasto capital cultural que é produzido numa sociedade. Afinal, é necessário entender que nenhum conhecimento deve se sobrepor ao outro. Cada um com sua especificidade possui significados e significantes capazes para transformar uma determinada realidade social.

Após escrever sobre a cultura e sabedoria popular, o passo seguinte é evidenciar sobre os provérbios enquanto expressão desta mesma sabedoria, pois trata-se do objeto central de investigação da nossa tese.

1.2.1.1 Provérbios como expressão da sabedoria popular

Na perspectiva de Silva (2018, p.17), historicamente os provérbios podem ser antigos ou novos e, em se tratando de cultura, é importante entender que eles incutem erudição ou sabedoria popular. Nesta mesma visão “cultural e religiosa, aproximam povos distantes e irmanam confissões diferentes”. Para as várias categorias sociais existem os ditados que pertencem à elite e de pessoas carentes, com críticas e exaltações para ambas as categorias. Em se tratando da questão de gênero também há críticas e elogios. E, por fim, de geração em geração, os ditados, as parábolas incluem o saber de criança e, ao mesmo tempo de idosos(as).

A origem dos provérbios é registrada em culturas que não escrevem sua sabedoria. Provérbio trata-se de verso rimado que sintetiza a experiência de vida de um povo e que facilita a memorização. É a comprovação da realidade. Não se trata tão somente de experiência individual, mas, de experiência comunitária. A função dos provérbios é identificar a essência (*ethos*) de um povo (GASS, 2011).

Neste sentido, os provérbios são os ditos mais comuns na sabedoria popular e, por isso, transcorrem divisas e culturas. Essa composição literária é de fato universal. Logo, sábio é aquele que compõe um provérbio revelando a sua própria experiência de vida. Por isso, diz-se que os provérbios nascem a partir da observação atenta das várias áreas da vida de forma pessoal ou coletiva.

Com a mesma concepção, Silva (2018) aduz-nos que os provérbios da Bíblia como os ditados populares da sociedade contemporânea, nascem da experiência cotidiana, são transmitidos verbalmente e, naturalmente abarcam as várias realidades sociais. Essas particularidades são peculiares desse tipo de composição sapiencial. Veja:

Não! Fiz calar e repousar meus desejos,
como criança desmamada no colo de sua mãe,
como criança desmamada estão em mim meus desejos (Sl 131,2).

Por que os ímpios continuam a viver,
E ao envelhecer se tornam ainda mais ricos? (Jó 21,7).

Coloca-me,
como sinete sobre teu coração,
Pois o amor é forte, é como a morte,
o ciúme é inflexível como o Xeol.
Suas chamas são chamas de fogo
uma faísca de lahweh (Ct 8,6).

Há um momento para tudo e um tempo para todo propósito debaixo do céu (Ecl 3,1).

Em vários trechos da literatura sagrada, ressalta-se a presença de ditos que vislumbram as imagens do cotidiano: as perguntas sobre o sofrimento e a justiça divina, a beleza da paixão do ser humano e, mesmo quando o nome de Deus é dispensado. Neste sentido, diz-se que são composições baseadas no dia a dia das pessoas que refletem suas experiências, seus hábitos e costumes.

Na pesquisa de Vellasco, intitulada *Padrões de uso de provérbios na sociedade brasileira* (2000), entende-se que de fato, provérbios são expressões habituais de uma comunidade, nascem da experiência do povo e são afirmativas breves e comuns de verdades universais. A sua caracterização é geral e a sua importância enquanto realidade é comum, permanente e conexa, mas contraditória por provérbios contrários. Surgem do empirismo, da fidelidade à realidade sociocultural e política da vida cotidiana e simples das pessoas. Os provérbios ocupam-se com as emoções e interesses simples do homem e da mulher, como: “a vida e a morte; a paz e a luta; a juventude e a velhice; a fome e o alimento; o trabalho e a brincadeira; a verdade e a mentira; Deus e o diabo” (VELLASCO, 2000, p.127-28).
Veja exemplos:

Vida sem amigos,
morte sem castigo (PESSOA *apud* SILVA, 2009).

Quem semeia vento
colhe tempestade.
Se o moço soubesse
e o velho pudesse.
Mais vale um cantar
que dois trabalhar.
Quem fala a verdade
não merece castigo.
Quando Deus dá o sal
O diabo rasga o saco (MOTA, 1974, p.77-197).

É melhor prevenir
do que remediar (GOMES, 2017, p.1).

Também é nítida a presença de provérbios antagônicos na literatura sagrada: observe:

O ódio provoca querelas,
o amor cobre todas as ofensas (Pr 10,12).

O homem colérico atíça a querela,
o homem paciente acalma a rixa (Pr 15,18).

A beleza dos jovens é o seu vigor,
e o enfeite dos velhos, suas cãs (Pr 20,29).

Se teu inimigo tem fome, dá-lhe de comer;
se tem sede, dá-lhe de beber [...] (Pr 25,21).

Mais vale um bocado de lazer
do que dois bocados de trabalho [...] (Ecl 4,6).

Abominação para lahweh são os lábios mentirosos,
o seu favor é para os que praticam a verdade (Pr 12,22).

Desta feita, tanto os provérbios da Bíblia como os ditados presentes na linguagem corrente da sociedade contemporânea, são um estilo de linguagem, ora contraditórios, ora análogos, mas que de forma unânime retratam com fidelidade a realidade de seus contextos socioculturais e políticos do cotidiano dos indivíduos em cada tempo e espaço distintos e, que perpassam gerações.

Na sequência, verifica-se que os versículos que seguem são exemplos claros de que no tempo da Bíblia, o lugar social privilegiado em que nascem os provérbios considera a realidade do dia a dia:

A casa: família, clã, tribo, corpo, comida, bebida, saúde, educação, amor, amizade, convivência na casa e na vizinhança, relações mulher-marido, morte, fé, administração da casa e do clã.

O campo: trabalho, plantio, animais, estações, tempo, natureza.

A porta: nas cidades, a porta na muralha da cidade era o lugar do exercício da justiça (Am 5, 10.12.15), do comércio.

O palácio: governo, organização, administração, corte, exército, diplomacia.

O templo: religião, culto, Deus, oração, peregrinações (GASS, 2003, p.110-111).

Daí certifica-se que os provérbios nascem da realidade dos povos, ou seja, das imbricagens sociais do dia a dia dos indivíduos. No tempo da Bíblia é considerado espaço privilegiado para a origem dos ditos populares, a casa, o campo, a porta, entre outros. Exatamente onde está o povo todos os dias se relacionando. E, por isso, diz-se que os provérbios são a expressão da sabedoria popular.

Por fim, constata-se que a sabedoria surge das experiências diárias das pessoas. E, esta sabedoria que nasce das imbricagens sociais, é conhecida como

sabedoria popular, transmitida através de sentenças breves que vão tecendo os ditos e os provérbios, de regra, com características intensas e decisivas. Neste sentido, a cultura popular é uma manifestação cultural que está integrada ao povo, ao original, à tradição e à linguagem das pessoas e, por isso, reflete a realidade sociocultural e política dos grupos sociais.

Adiante, far-se-á uma compilação de como esses ditos, provérbios foram narrados pela Bíblia, tanto no Antigo como no Novo Testamento.

1.2.1.2 Provérbios na Bíblia

Para investigar o nosso objeto de estudo, é necessário entender, entre outras categorias, o estilo proverbial. Nesta direção, é mister saber que os provérbios não são encontrados em apenas um livro específico, pois estão espalhados por quase todo o texto da Bíblia. Assim, quando se reporta a essa composição literária, sabe-se que tanto na literatura profética e sapiencial do Antigo Testamento, como no Novo Testamento, foram construídas extensas composições usando o mesmo estilo literário (PESTANA, 2002).

1.2.1.3 Provérbios do Antigo Testamento

A literatura sapiencial do Antigo Testamento escreveu um grande número de frases, usando bastante, o estilo proverbial. Provérbios, portanto, no Antigo Testamento, retratava a realidade das atividades e dos interesses da vida corrente do povo de Israel. Por isso, registram essas práxis em forma de ditos ratificando os ideais e a conduta moral de um povo (MCKENZIE, 1983, p.751).

O livro de Provérbios em sua introdução 1,1-6 apresenta uma série de informações sobre o seu conteúdo: “gênero, autor, finalidade e o princípio que o fundamenta” (STORNILO, 1991, p.14). Veja:

Provérbios de Salomão, filho de Davi, rei de Israel:
 para conhecer sabedoria e disciplina,
 para penetrar as sentenças profundas,
 para adquirir disciplina e sensatez,
 ___ justiça, direito e retidão ___,
 para ensinar sagacidade aos ingênuos
 conhecimento e reflexão ao jovem,
 para penetrar provérbios e sentenças obscuras,

os ditos dos sábios e os seus enigmas.
 Que o sábio escute, e aumente a sua experiência,
 e o prudente adquira a arte de dirigir (STORNILOLO, 1991, p.14).

O que se constata é que ao introduzir o livro, o autor de Provérbios oferece algumas informações importantes, notadamente, sobre a sua finalidade (vv.2-6) trecho em que a Bíblia Ecumênica em sua nota de rodapé traz informações exegéticas as quais serão compiladas, sobretudo, as que evidenciam sobre o ensino: “educação, conhecimento e dirigir” (BÍBLIA TRADUÇÃO ECUMÊNICA, 1994, p.1230).

Assim, quando o autor faz referência à educação (v.2) o termo hebraico sugere duas interpretações: primeiro, uma proximidade com a palavra disciplina no sentido de aplicar castigos corporais, ou seja, o uso da vara para educar; segundo, no sentido de que a educação ocorre, de maneira especial, através de “exortações, diretrizes, apelos à razão”. O que o exegeta encerra é que o livro, neste ponto, trata de uma linguagem pedagógica rica e heterogênea.

Quanto ao conhecimento (v.4b) um dos vocábulos mais usados nesta obra, os exegetas são unânimes em escrever que o termo “inclui a ideia de ciência, conhecimento e experiência”. Não se trata de um conhecimento eminentemente intelectual, livresco, mas de uma ciência que possui origem na vida que abrange o ser humano em sua integralidade: inteligência e afetividade.

E, ao explicar o termo dirigir, os intérpretes da Bíblia aduzem que o texto não oferece pistas seguras quanto ao seu significado, pois seu sentido pode referir-se ao ato de dirigir a si próprio ou a outros. Mas, há um destaque claro quanto à exigência da atitude do sábio: saber ouvir e de prestar atenção, elementos considerados como passos eficazes à conquista da sabedoria.

Ademais, compreende-se que o livro de Provérbios é uma compilação de textos de diversas origens e períodos. É o mais peculiar da instrução sapiencial de Israel. A obra foi construída formando nove coleções de dimensões variadas. O objetivo das coleções é ensinar uma experiência moral e religiosa, que incentive crianças e jovens a um comportamento apropriado e prudente nas várias fases da vida. Tais conhecimentos são baseados nos ensinamentos dos educadores antigos e contemporâneos, constituindo, no inteiro sentido da palavra, uma educação. De tal modo, evidenciam-se as seções:

I. 1,8-9,18: exortações do pai-educador, prevenindo contra as más companhias e a “libertina”, mescladas com o elogio da Sabedoria, que aí aparece personificada, tomando a palavra (1,20-33; 8,22-35). Em antítese, aparece a Insensatez, num díptico sabiamente equilibrado (9,1-6 e 9,13-18).

II. 10,1-22,16: primeira coletânea salomônica de 376 sentenças sobre a vida moral. Caracteriza-se essa seção por forte inspiração religiosa, sendo o nome do Senhor frequentemente repetido. Os críticos, em geral, concordam em reconhecer aqui materiais dentre os mais antigos da compilação.

III. 22,17-24,22: primeira coletânea dos Sábios. Inclui, entre outros elementos, uma seção muito próxima da Sabedoria egípcia de Amenêlope (22,17-23,14) e uma expressiva sátira da embriaguez (23,29-35).

IV. 24,23-34: segunda coletânea dos Sábios (anunciada no v.23). Ressalte-se aqui o retrato do preguiçoso (vv.30-34).

V. 25-29: segunda coletânea salomônica. Composta de 127 máximas, organizadas, o mais das vezes, em dísticos regulares, como a primeira coletânea salomônica. Trata-se de materiais tão ou mais antigos que os da primeira coletânea.

VI. 30,1-14: palavras de Agur, sábio não-israelita.

VII. 30,15-33: série de provérbios numéricos, dispostos em enumeração progressiva de tipo $x+1$ (por exemplo: há 3... e 4...). O mesmo processo aparece no primeiro capítulo do profeta Amós.

VIII. 31,1-9: palavras de Lemuel, segunda coletânea de pensamentos de um sábio não-israelita.

IX. 31,10-31: célebre poema em louvor da mulher de valor. “Fecho de ouro” da obra, corresponde dignamente à figura da Sabedoria apresentada no capítulo 9 (BÍBLIA TRADUÇÃO ECUMÊNICA, 1994, p.1228, Introdução).

Nesta seção, observa-se que os textos expõem conflitos, contradições e similitudes da existência das pessoas em provérbios. Por isso, diz-se que a intenção do livro de Provérbios é estabelecer os diversos tipos de paralelismo através da “relação que pode ser de semelhança, de diferença, de desenvolvimento, de equivalência, de graduação ou exclusão, de enumeração ou classificação” (STORNILO, 1991, p.55-63).

Por conseguinte, é imperativo dizer que a essência textual da obra “nasce da experiência concreta que o povo faz da vida e da história” (STORNILO, 1991, p.64). E, por isso, é unânime a concepção: a obra trata-se de sabedoria popular que é anunciada e transmitida através de sentenças curtas, estabelecendo ditos e provérbios que ratificam a verdade intrínseca em cada composição. O passo seguinte é apresentar tal riqueza textual na sequência do livro sagrado.

1.2.1.4 Provérbios do Novo Testamento

Na visão de Gilbert e Aletti (1985), ao abordar a temática de Provérbios no Novo Testamento, a questão fica um tanto incerta. Para os autores, o alvo não é mais a personificação da sabedoria e de sua função nos textos, mas nas relações de Jesus com a sabedoria. E aí há discordâncias entre os exegetas. Para alguns Jesus se identifica com a sabedoria, ou seja, Ele é a sabedoria primeira que mediou a criação e, por conseguinte a salvação, as quais estão registradas no Antigo Testamento e na literatura intertestamentária. Para outros, o estudo pode ser averiguado apenas em função da relação dos dois Testamentos. Neste sentido, como os textos do Novo Testamento receberam a tradição sapiencial? Adaptam na mesma linha? Possuem ou não rupturas?

Para alguns exegetas, “a sabedoria tinha sido pouco a pouco absorvida pela lei” (GILBERT; ANETTI, 1985, p.61). Daí, se a afinidade do Novo Testamento com a sabedoria ocorreu por meio da lei, então seria mais convincente falar da substituição da lei por Jesus e, não tão somente identificar Jesus com a sabedoria.

Nesta direção, Barbaglio (2011) explica que as imbricagens entre o Novo Testamento e a sabedoria ocorreram, inicialmente, a partir de dois ditos sabáticos:

Lembra-te do dia do sábado para santificá-lo. Trabalharás durante seis dias, e farás toda a tua obra. O sétimo dia, porém, é o sábado de lahweh teu Deus. Não farás nenhum trabalho, nem tu, nem teu filho, nem tua filha, nem teu escravo, nem tua escrava, nem teu animal, nem o estrangeiro que está em tuas portas (Ex 20,8-10).

Guardarás o dia de sábado para santificá-lo, conforme ordenou lahweh teu Deus. Trabalharás durante seis dias e farás toda a tua obra (Dt 5,12-13).

Em seguida, através da questão do puro e do impuro, sagrado e profano (Lv 10,10; 11,1-46) realidade a qual vivia o povo de Israel na época do cristianismo originário. No entanto, nesse contexto Jesus pronuncia um dito de adequada autenticidade histórica. Assim, escreveu o evangelista do segundo Evangelho: “Nada há no exterior do homem que, penetrando nele, o possa tornar impuro; mas o que sai do homem, isso é o que torna impuro” (Mc 7,15). Lucas não escreveu sobre o tema e em Mt 15,11 lê-se: “Não é o que entra pela boca que torna o homem impuro, mas o que sai da boca, isto sim o torna impuro”.

Em Marcos lê-se também sobre o duplo dito sobre o manto e os odres de vinho:

Ninguém faz remendo de pano novo em roupa velha; porque a peça nova repuxa o vestido velho e o rasgo aumenta. Ninguém põe vinho novo em odres velhos; caso contrário, o vinho estourará os odres, e tanto o vinho como os odres ficam inutilizados. Mas, vinho novo em odres novos! (Mc 2,21-22).

E ainda, por meio de um dito binário da fonte Q: “os corvos que não semeiam e os lírios que não tecem” (BARBAGLIO, 2011, p.448) que incluiu em uma coletânea de vocábulos semelhantes, escrito de próprio punho para expor um ensino sobre a confiança em Deus que é providente (Lc 12,22-32; Mt 6,25-34). Os textos são incisivos na repetição do imperativo: Não vos inquieteis pelo alimento e nem pela roupa. E, enquanto motivação: olhem os corvos que não semeiam, mas são alimentados por Deus, e os lírios que não tecem, mas o Criador os veste com beleza admirável.

Em Berger (1998, p.61) entende-se que os provérbios não estão restritos apenas a alguns gêneros; eles estão sempre acessíveis, mas surgem em ambientes de destaque, por não possuírem em si estilo literário livre. São reconhecidos como ditos populares e refrãos. Quando se analisa a partir do seu conteúdo fica evidente que se trata de uma experiência totalmente ratificada, pois este tipo não precisa da legitimação de um determinado autor, é o que ocorre habitualmente no cotidiano das pessoas. As várias funções de um provérbio concorrem para que, em alguns casos, fique alheio ao próprio contexto, e isto é o que possibilita aproximá-lo dos ditados assumindo a atividade de parábolas. Assim, como ocorrem com os ditados populares, as semelhanças mais associadas aos provérbios do Novo Testamento são encontradas “na literatura sapiencial judaica”.

A presença desse estilo no Novo Testamento, sobretudo, quanto ao lugar específico da vivência dos provérbios, inclui os ditos comuns da atividade diária dos indivíduos (DIBELIUS, 1984). E para explicar, o autor recorre aos ditos do apóstolo Paulo que usa esse recurso para reforçar uma exortação moral, por exemplo: “Quanto àqueles que estão casados, ordeno não eu, mas o Senhor: a mulher não se separe do marido” (1Cor 7,10). “Da mesma forma o Senhor ordenou aos que anunciam o evangelho, que vivam do evangelho” (1Cor 7,10; 9,14). Ainda em Dibelius lê-se que

os ditados de Jesus foram utilizados para ensinar e oferecer às pessoas, os conselhos e as orientações necessárias, bem como ajustar as suas próprias atitudes.

Nessa direção, a nossa proposta em pesquisar sobre a pedagogia de Jesus através do uso de provérbios segundo o Evangelho de Lucas, caracteriza-se pelo fato de entender que os provérbios do Novo Testamento entre outros e mesmo os ditos populares da contemporaneidade, são composições advindas da experiência do povo que foram compiladas pelos estudiosos(as) do tema e, por isso, acampam as várias feições da realidade (SILVA, 2018). Adiante, com a intenção de aprofundar um pouco mais sobre a temática, passa-se ao estudo das características dos provérbios da Bíblia.

1.2.1.5 Características, funções e forma do provérbio bíblico

Para aprofundar sobre os provérbios, sobretudo os de Jesus, é importante entender suas características, funções e forma para melhor compreender suas mensagens. Na visão de Berger (1998, p.62-63) as características gerais dos provérbios compreendem várias especificidades. Dentre elas destacam-se:

a) As frases sobre algumas funções presentes no Novo Testamento, como: profetas (Lc 4,24; 13,33), os enviados e quem envia para evangelizar (Jo 13,16), os escravos (Jo 13,16; 15,20; Mt 10,24) e os discípulos (Mt 10,24; Lc 6,40); as frases sobre o homem (Mc 8,36; Mt 16,26; Lc 9,25).

b) O provérbio em conexão com as parábolas (como as parábolas, os provérbios resumem experiências humanas universais em forma de ditados breves).

c) Alguns provérbios remetem a perspectivas de futuro (Lc 12,2; Mt 4,22; 10,26) porém, nas três passagens a mesma frase é utilizada para três acepções diferentes (*logia errantia* = estudo incerto).

d) Um provérbio pode conter uma arguição acabada: Lc 16,10 (*a minore ad maius*); Mt 26,52 (talião); Lc 23,31 (*a minore ad maius* = do inferior ao maior).

- e) Críticas sobre algum valor alicerçado na experiência: At 20,35; Mc 10,25; Lc 17,1s. Em cada um dos trechos observa-se uma comparação coerente, um acabamento prático e simples de se lembrar.
- f) As normas gerais: “para saber quem está com quem (Mc 9,40; Lc 9,50: quem não é contra nós; Lc 11,23; Mt 12,30: quem não está comigo). A regra sobre o vinho: Jo 2, 10a. Semelhante regra geral é a sentença usada na creia crítica de Mc 7,15” (p.62-63).
- g) Reclamações sobre as dificuldades das coisas: Mc 10,23,24.
- h) Passagens com “eu” que passaram a ser autônomas: Ap 3,19: “repreendo e corrijo todos os que amo”; Mt 9,13; 12,7 (palavra divina originária de Os 6,6: “Porque é amor que eu quero e não sacrifícios, conhecimento de Deus mais do que holocaustos”; em Lc 11,23; Mt 12,30 a regra geral seria a necessidade de tomar partido.
- i) Trechos com “todos” e “tudo”: “Lc 14,11; 18,14b (tudo o que se exalta); Lc 19,26; Mt 21,29 (todo o que tem); Mt 26,52 (todos os que tomam); Jo 2,10a (todo homem) e Mc 10,27 (a Deus tudo é possível)” (p.63).
- j) Palavra de escárnio: “médico cura-te a ti mesmo” (Lc 4,23).
- k) A imbricagem em certos estilos literários: Mt 8,20; Mc 10,25; Lc 9,58 evidenciam provérbios sobre o homem e possui a função simbulêutica (estilo literário); já nos provérbios epidícticos (tipo de discurso) Lc 4,24; Mt 12,7 possuem função apologética, ou seja, trata-se da justificação da práxis sabática da comunidade.

Quanto à função dos provérbios, nota-se que em muitos casos, esta composição literária é encontrada no final de uma unidade ou enquanto explicação na conclusão e/ou como base de um conselho: Mt 6,34b “A cada dia basta seu mal”. Aqui a ideia é apoiar a repreensão “para não se preocupar com o amanhã” (BERGER, 1998, p.63). Do mesmo modo em Lc 9,50; 12,2; 16,9-10; Mc 4,25; 8,36s; 9,40; 9,43-47; 14,38; Mt 6,34; 10,26; 26,52; At 20,35; Ap 3,19; Jo 13,16. No meio do assunto eles possuem função importante. Veja: Lc 16,10; Ap 3,19 “Quanto a mim, repreendo e

corrijo todos os que amo. Recobra, pois, o fervor e converte-te!” (Mt 10,24s; 12,33.34b).

Alguns princípios semelhantes com os provérbios desenvolvem notória arguição apoteótica em Hebreus:

Todo sumo sacerdote, com efeito, é constituído para oferecer dádivas e sacrifícios: pelo que é necessário ter ele mesmo algo a oferecer (8,3)

Com efeito, onde existe testamento, é necessário que se constate a morte do testador (9,16).

Segundo a Lei, quase todas as coisas se purificam com sangue; e sem efusão de sangue não há remissão (9,22).

Mudado o sacerdócio, necessariamente se muda também a Lei (7,12).

Portanto, se as cópias das realidades celestes são purificadas com tais ritos, é preciso que as próprias realidades celestes sejam purificadas com sacrifícios bem melhores que estes! (9,23).

A fundamentação universal dos provérbios alicerçados na experiência funciona em cada contexto como valores que não se discutem. Conhecimento típico e sempre ambulante são as construções: “A quem tem será dado; os primeiros serão os últimos; quem se exalta será humilhado e nada é oculto que não será revelado” (BERGER, 1998, p.64). Estas orações podem com facilidade serem conexas com o juízo (elucidam seu caráter pela experiência dos seres humanos), possuem enquanto característica “(menos a primeira) a possibilidade de ser invertida” (p.64). Constantemente depara-se com provérbios em creias (Lc 10,42 (antes como ditado popular: “no entanto, pouca coisa é necessária, até mesmo uma só”) 9,57s; Mt 12,7; 9,13; Mc 2,27; 7,15; Jo 3,27. Como anúncio e ameaça do juízo usam-se provérbios em Mt 13,12; 24,28; 25,29; Lc 19,26; 23,31; Mc 4,25. Nas predições em Lc 13,33; Mt 10,24s; Jo 13, 16 e 15,20.

Em se tratando de forma proverbial, Berger (1998) relata-nos que estes são nominados contendo a seguinte estrutura:

a) Ditados numéricos: Encontram-se nos Provérbios, na Sirácida e nas sentenças profanas. Exemplo: “mar, fogo e mulher: os três males; três uvas a videira produz: prazer, embriaguez e soberba” (BERGER, 1998, p.64). Torna-se destaque esse tipo de numeração em que a força está sempre no último elemento. Veja: Com efeito, há eunucos que nasceram assim, do ventre materno. E há eunucos que foram feitos eunucos pelos homens. E há eunucos que se fizeram eunucos por causa do Reino

dos Céus. Quem tiver capacidade para compreender, compreenda!” (Mt 19,12). Aqui encontra-se uma imitação desse tipo (três modelos de eunucos e o destaque está no último). Todos os ditados com essas características possuem estilo de enigma, mas não há início ou fim que esclarece o número: quando João Batista, Jesus e o apóstolo Paulo justifica sobre o celibato.

b) Estrutura contrária: concepção de inversão ou correspondência contrária (veja: talião: Mt 26,52 “Mas Jesus lhe disse: “Guarda tua espada no seu lugar, pois todos os que pegam a espada pela espada perecerão”. Toda ação gera consequência. Os provérbios com esta forma de talião são mais frequentes na literatura sapiencial: Pr 13,13 LXX, “quem despreza uma coisa, será por ela desprezado” ou Pr 22,8 “quem semeia a injustiça colherá a desgraça, e a vara de sua cólera o ferirá”.

c) Exclamação: exemplo: quão! Mc 10, 23.24 e Eclo 25,10 (13): “como é grande o que encontrou a sabedoria”.

d) Advertências condicionais: Encontra-se em Lc 18,14b: “Pois, todo o que se exalta será humilhado, e quem se humilha será exaltado” e em Mt 26,52: “[...] pois, todos os que pegam a espada pela espada perecerão”. Este caso deve ser entendido assim: “a quem tem será” (p.64).

e) A composição x (não) é mais do que y: está na base das críticas sobre axiomas, citados no item 2.2.2.5, bem como os termos: “enviados, escravos e discípulos” (p.64).

f) Passagens que evidenciam como as pessoas pertencem a um certo grupo: Mc 9,50; Lc 9,50; 11,23 e Mt 12,30.

Após a análise das características, funções e formas de provérbios observa-se que há nos provérbios um valor histórico extraordinário. Pois, estas frases são uma das poucas possibilidades de se voltar com relativa segurança a condições orais da tradição dos evangelhos.

Na sequência, averigua-se que na concepção de Pestana (2002, p.16-21) ao apresentar as qualidades dos provérbios, o autor propõe uma análise das características em provérbios que subdivide em:

a) O uso do passivo divino: Nesse caso, em vez de Deus ser o sujeito de uma determinada ação, é usado o verbo na voz passiva, mas deixa subtendido que é Deus quem age. Exemplo: na composição “Felizes vós, que agora chorais, porque haveis de rir” (Lc 6,21b). O final da frase “[...] porque haveis de rir” está na voz passiva porque a ideia é de que se alegrarão pela vontade de Deus. A voz passiva presente nos provérbios em sua maioria, narra a ação de Deus. Veja na Bíblia de Jerusalém (2010) nas perícopes do terceiro Evangelho que seguem: “Tentação no deserto (4,1-13); missão dos doze (9,1); quem é o maior? (9,46-47); pede-se a Jesus um sinal no céu (11,16-29); discussão sobre as tradições dos fariseus (11,38); parábola do banquete nupcial (14,16-24) e a esmola em segredo” (16,14-15).

b) Poesia: Na poesia dos hebreus não é comum a rima a partir das palavras, mas e, sobretudo a partir do pensamento, o que a torna mais forte e significativa. E é a esse processo que Pestana (2002) chama de paralelismo, pois uma ideia vai se sobrepondo de forma semelhante. Nesse sentido, um verso relata uma ideia e o seguinte repete o mesmo pensamento, somente com palavras distintas. Ao passo que se alguém ler um verso e não entender, se ler a sequência acabará tendo a clareza da ideia. Veja:

A visita dos magos (1,78).
As bem-aventuranças (6,20-23).
Missão do doze (6,13-17; 9,1).
Não julgar (6,37-42).

Quem é o maior? (9,46-47).
Pergunta de João Batista e testemunho que lhe presta Jesus (7,18-28).
Discussão sobre as tradições dos fariseus (11,38).
Pede-se a Jesus um sinal no céu (11,16-29).
A esmola em segredo (16,14-15).
Entrada messiânica em Jerusalém (19,28-38).

Esses paralelismos podem ser classificados em: “sinonímico, antitético, sintético e ascendente” (JEREMIAS, 1984, p.16-17). Dentre essas categorias, Jesus usou mais o recurso da antitética. No entendimento do autor, nos paralelismos

antitéticos do Antigo Testamento, a primeira construção semelhante é que recebia mais importância; já no ensino ministrado por Jesus, o fato ocorre justamente ao contrário. Nesse caso, é a segunda proposição que recebe força maior. Esta é uma regra geral, com pequenas variações, mas de grande valor para a exegese dos provérbios de Jesus.

c) O uso de parábolas: As parábolas são o estilo literário mais usado por Jesus. Muitos provérbios são conhecidos como verdadeiros ditos parabólicos. Por isso, não se deve incomodar com esta miscigenação de provérbio e parábola, pois estes dois vocábulos possuem a mesma origem na língua materna de Jesus¹³.

d) Repetição: Jesus, igualmente como todo sábio popular e pregador usava o mesmo ensino ou provérbio por diversas vezes. Esse procedimento da repetição auxiliava o povo a aprender sempre mais e, de certa forma, demonstrava a polivalência dos ditos que Ele idealizou. Dependendo do contexto onde é contado, um provérbio pode reforçar o seu sentido e seu modo de aplicação. Veja em: “Mt 1,2,4; 5,6,7,8,11,12,13,19,20 e 21” (PESTANA, 2002, p.17).

e) Uso de inclusões: Quando uma composição, seja oral ou literária, é marcada pela repetição, “no início e no fim de uma mesma palavra, frase, ou ideia” (PESTANA, 2002, p.17) está-se diante de uma inclusão. Exemplo: “Eis que há últimos que serão primeiros, e primeiros que serão últimos” (Lc 13,30; Mt 20,16; Mc 10,31).

f) Ambiguidade e duplo sentido: Casualmente, um provérbio pode abrigar dois significados que não se omitem. Os sentidos antagônicos são essencialmente corretos e relacionados. Deste modo, o exegeta deverá excluir um dos significados e empenhar-se na inclusão de ambos na tradução. Por exemplo, em “o maior dentre vós torne-se como o mais jovem, e o que governa como aquele que serve” (22,26). Este provérbio pode ser compreendido tanto como promessa como uma exortação. Promessa: “o maior dentre vós torne-se o menor de todos. Exortação: aquele que

¹³ Língua materna de Jesus: “A palavra hebraica *mashal* e a aramaica *matla'*, equivalentes entre si, significam provérbio, parábola, enigma, comparação” (PESTANA, 2002, p.17).

governa seja como aquele que serve. Em “o sal, de fato, é bom. Porém, se até o sal se tornar insosso, com que se há de temperar? Não presta para a terra, nem é útil para esterco, jogam-no fora” (14,34-35). Insosso pode significar ingênuo, termo que não serve para descrever o sal, mas pode ser usado para os indivíduos, aos quais o provérbio foi dirigido.

g) Construção em quiasmo: O vocábulo teve origem na letra grega *chi* (com som de qui) e possui a forma de X. Trata-se de uma disposição cruzada da ordem das partes simétricas de duas frases, de modo que formem uma antítese ou um paralelo. Exemplo: “Depôs poderosos de seus tronos e a humildes exaltou. Cumulou de bens a famintos e despediu ricos de mãos vazias” (Lc 1,52-53). Veja que despedir de mãos vazias é o que farão com os ricos e cumular de bens é ação para os humildes. Desta forma, a frase é escrita em forma de X, do tipo ABBA:

A: “Depôs poderosos de seus tronos

B: e a humildes exaltou

B: Cumulou de bens a famintos

A: e despediu ricos de mãos vazias”.

h) Sentido determinado pelo contexto: Uma palavra, frase ou um texto completo somente são compreendidos dentro de um determinado contexto histórico, social, literário. Ao dissertar sobre provérbios é importante ressaltar que estas composições somente terão sentido se seu fundamento for o contexto ou o discurso aos quais pertencem. Se os provérbios estiverem fora de seu contexto “podem assumir significados que não correspondem aos seus sentidos originais” (PESTANA, 2002, p.19).

i)

Também Silva (2003, p.13-14) aduz-nos que o paralelismo está presente, notadamente, na literatura dos Salmos. Para o autor, este estilo compreende as repetições de um determinado pensamento através de palavras diferentes, com o objetivo de reforçar uma ideia dita. Em sua concepção há vários modelos de paralelismos, sendo:

a) Sinonímico: Usando diferentes palavras, uma frase conserva a acepção da outra: “Por isso os ímpios não ficarão de pé no Julgamento, nem os pecadores no conselho dos justos” (SI 1,5). “Pois, lahweh não rejeita seu povo, jamais abandona sua herança” (SI 94,14). Outros semelhantes (6,2; 19,2; 26,2-5; 38,2; 76,3; 85,3-4; 114,1-2).

b) Antitético: Uma frase garante o oposto da outra: “dá seu fruto do tempo devido e suas folhas nunca murcham” (SI 1,3). “Os leõezinhos passam necessidade e fome, mas nenhum bem falta aos que procuram a lahweh” (SI 34,11). Outros similares: (20,9; 55,1; 119; 163).

c) Sintético: Uma frase de forma resumida conclui o significado da outra: “seu prazer está na lei de lahweh, e medita sua lei, dia e noite” (SI 1,2). “Levanta-te, ó juízes da terra, devolve o merecido aos soberbos!” (SI 94,2). Outros exemplos (9,8; 19,8-9; 27,1; 77,18-19; 126,1-3).

Porém, as três formas citadas não são as únicas. Existem diversas outras concepções de paralelismos que modificam apenas seus nomes e suas considerações.

d) Climático: Quando uma frase recupera a ideia da primeira e desenvolve o seu significado oferecendo algo mais: “Tributai a lahweh, ó filhos de Deus, tributai a lahweh glória e poder” (SI 29,1).

e) Emblemático ou parabólico: Toda frase classificada nesta categoria inicia-se por uma metáfora constituindo um tipo de parábola: “Como o oriente está longe do ocidente, ele afasta de nós as nossas transgressões” (SI 103,12).

f) Quiástico: O quiasmo ocorre quando uma frase reproduz o pensamento de outra de forma contrária: “Sim, lahweh conhece o caminho dos justos, mas o caminho dos ímpios perece” (SI 1,6).

O paralelismo, embora possua uma característica poética influente na literatura dos Hebreus, não é a única forma. Pois, este estilo está presente com mais

liberdade na poesia dos Salmos e, este possui a função de combinar as diferentes formas de paralelismos. Veja:

Há momentos em que existe um paralelo entre as partes do mesmo salmo, por exemplo, Sl 34,16 e 34,17, cada verso forma um paralelismo sintético e ambos, comparados entre si, formam um paralelismo antitético. Em outros casos em salmos inteiros ocorrem paralelos entre si, como Sl 3 e 4, que estão em paralelismo paralelo, ou como Salmos 22 e 23, em paralelismo antitético, ou ainda como Sl 50 e 51, que constitui um exemplo de paralelismo sintético. Exemplos dos vários tipos de paralelismo podem ser encontrados em toda a Bíblia¹⁴ (SILVA, 2003, p.14).

Portanto, essas características nos ajudam a entender melhor o significado dos provérbios e, em nosso caso, os ditos por Jesus segundo o Evangelho de Lucas. Assim, quem lê os provérbios nos evangelhos não faz leituras sem fundamento, mas contata com o exato reflexo das expressões e ações de Jesus que foram repercutidas na história e na fala de seus primeiros discípulos.

Por conseguinte, é fator preponderante explorar o conhecimento sobre parábolas, suas relações com provérbios e, sobretudo as parábolas na Bíblia, para que nosso objeto de estudo seja investigado com a maior clareza possível.

1.2.2 Parábolas

No mundo antigo, as parábolas eram encontradas em vários estilos literários presentes em quase todas as culturas da época. Os escritos mais primitivos parecidos com as parábolas tiveram origem no século XXIV a.C., mas vários estudiosos admitem que podem existir registros ainda mais antigos (SNODGRASS, 2017).

Segundo Silva (2018, p.8) as parábolas foram usadas pelos grandes oradores da Grécia e Roma. Aristóteles (384-322 a.C) em sua obra *Retórica* (2.20.2-3) escreveu sobre a *parabole*, bem como de outras formas de oratória. Ao mesmo tempo, o compositor não identificado do livro *Retórica a Herênio* (aproximadamente 85 a.C.), esclarece as várias formas do uso do termo *similitudo*, vocábulo de origem latina que quer dizer *parabole*, comparação.

¹⁴ A tradução do texto: *Los Salmos como Literatura* de Valmor da Silva (2003) foi realizada pelo autor (FERREIRA, 2019).

Assim, as parábolas são encontradas desde os povos orientais da antiguidade até a literatura dos rabinos, nesta última, seu uso foi muito profuso e sempre com o objetivo de clarear fatos e fundamentos. Naquele tempo, a vida no campo era o ambiente propício para usar as parábolas com o intuito de transmitir um ensinamento. Nessa direção, percebe-se que as narrativas rabínicas contêm várias histórias ou mesmo parábolas que inspiram um processo de reflexão sobre o caráter dos indivíduos. E, essa reflexão pondera sempre a intenção de ensinar ou esclarecer um princípio ou mesmo explicar alguma perícopa da Bíblia hebraica (GABY; GABY, 2018).

Na Septuaginta¹⁵, *parabolē* traduz *mashal* e do verbo *mashal* leia-se (*paraphora* ou *periphora*) como, por exemplo, em Ecl 2,12. Assim, *mashal* denota “um ditado que contém uma comparação ou escárnio; um dito sábio, a instrução pela sabedoria, a forma parabólica” (COENEN; BROWN, 2000, p.1567-1568). O verbo usado para nominar todas essas locuções é “dizer ou contar um *mashal*”.

Neste caso, o verbo *mashal*, quer dizer originalmente, “ser semelhante, como”; já o substantivo a que se refere deve ter o significado de “comparação, assemelhação” (p.1568). Quando se reporta à sua longa história, sabe-se que desde a fala popular, perpassando pela linguagem de sabedoria e, mais adiante a fala profética, *mashal* contraiu uma área semântica muito ampla. Na Septuaginta, os rabinos, bem como os autores do Novo Testamento, seguiram este objetivo de forma completa, evidenciando seus conteúdos intensamente distintos. Neste ínterim, é sempre bom lembrar que o termo pode ser usado “sem ambiguidade como termo técnico para um outro tipo ou forma específicos, mas não como conceito geral que inclui os gêneros, tipos e formas individuais” (p.1568). Por isso, Coenen e Brown (2000, p.1568) dizem:

1. [...] [*mashal*] na linguagem popular significa, em primeiro lugar, um “provérbio” (*paroimia*) que frequentemente pode conter uma comparação (Ez 18,2;1; Sm 10,12; 24,14). Se o ditado ou comparação diz respeito a uma pessoa, que faz troça ou pouco caso dela como mau exemplo, [*mashal*] significa um “escárnio” (Hab 2,6; Is 14,4).

¹⁵ Septuaginta = setenta é o nome da versão da Bíblia hebraica para o grego do Antigo Testamento feita no período pré-cristão. O nome deriva da carta espúria de Aristeia, que pretende dar um relato da origem da versão. Faz-se dizer a Aristeia, estudioso judeu do século II a.C., que Ptolomeu II Filadelfo (283-246 a.C.) desejava ter uma tradução dos livros sagrados judaicos na grande biblioteca que fundou em Alexandria (MCKENZIE, 1983, p.874).

2. Mais tarde, [*masha*] veio a ser um termo técnico entre os sábios, e significa um “ditado sábio”, rico em comparações (*paroimia* AT; Pv 26,7,9) e a “instrução dos sábios”. [Os] provérbios e as coletâneas que ali se acham, recebem o título de *paroimia* [...].

3. No âmbito da profecia [*masha*] tem seu lugar apropriado. De um lado, ocorre como “provérbio” e “escárnio”. Do outro lado ocorre pelo fato de estar presente o objeto que designa, embora a palavra não; ocorre, também, na maioria das formas parabólicas. Quanto mais recente a data, tanto mais desenvolvidas as formas que se colocam em primeiro plano para clarificar, fortalecer e dar mais urgência à mensagem profética. As ações simbólicas dos profetas, cujo significado se chama [*masha*], ficam em estreito relacionamento com as parábolas proféticas. Nos escritos rabínicos, [*masha*] e *matlã* (“parábola”, “enigma”, “comparação”) incluem todo o alcance dos significados que se desenvolveram no decurso do tempo [...].

Por conseguinte, entende-se que das várias parábolas que se encontram durante o decorrer da história, as composições de Jesus de Nazaré revelam “um caráter pessoal definido, uma clareza sem igual com simplicidade, e um domínio inimitável de construção” (JEREMIAS, 1963, p.12). E estas composições foram feitas sempre a partir da realidade e, em alguns casos, Jesus contextualiza-as a partir dos ditos populares presentes no contexto das pessoas com as quais Ele conviveu.

Por isso, diz-se que parábolas são histórias contadas a partir da vida do dia a dia e que explicam algum ensinamento, seja ético ou religioso. E, são encontradas com frequência nos textos de judeus e cristãos (HINNELLS, 1995).

Logo, parábola e provérbio são recursos literários presentes em quase todas as culturas. Perpassou o tempo e até hoje há uma riqueza de significados. Se Jesus não tivesse utilizado esse recurso, talvez não conseguisse revelar o reino. Em alguns casos Jesus desenvolve uma parábola a partir de um provérbio. Mas, isso não ocorre com frequência. No entanto, foi através das parábolas e, em algumas composições a partir de ditos populares, que o homem de Nazaré conseguiu ensinar os mais pobres de seu tempo. E, ainda hoje, faz discípulos por meio de parábolas. Ademais, o próximo passo é evidenciar a relação existente entre parábola e provérbio.

1.2.2.1 Relação entre parábolas e provérbios

Assim como Coenen e Brown (2000), Mckenzie (1983, p.691) dizem-nos que a palavra grega *parabole* na Septuaginta, retrata o hebraico *masha*, que constitui um dito de sabedoria, “uma máxima ou uma canção de escárnio”. No Novo Testamento as parábolas não são usadas com a finalidade de produzir “canção de

escárnio; mas um dito sapiencial ou uma pequena narrativa simbólica usada por Jesus para apresentar o seu ensinamento”. Assim, as parábolas presentes nos Evangelhos são formas literárias que possuem suas raízes no Antigo Testamento e na literatura rabínica.

Ainda quando se analisa o termo a partir da Septuaginta, Snodgrass (2017) diz que *parabole* era utilizado para explicar todas as nuances de sentidos e, não se usava para esclarecer nenhuma outra palavra hebraica. Assim, o vocábulo servia para decifrar os vários significados. E, seu uso habitual no grego valia-se para fazer comparação. Sabe-se também, que o uso de parábolas não foi muito comum no início do primeiro século d.C. Assim, na concepção do autor, Flávio Josefo usou o termo somente duas vezes e Fílon em três situações.

Manson (1956) também diz-nos que o termo se encontra na tradição dos LXX. E todas as vezes que usou foi para traduzir o substantivo ou verbo hebraico *mashal*. Se a análise da mesma palavra for em aramaico a forma varia para *methal* que mais adiante muda-se para *mathla*, já aludido. Manson explica que na palavra *mashal* há um grande número de significados e se esse conceito originou no Antigo Testamento, uma quantidade muito insignificante de narrativas corresponde ao que se entende por parábola. Se a origem é hebraica, o que se observa é que não existe uma classificação do termo em discussão.

Para Jeremias (2007, p.13) a palavra *mashal* hebraico e o *mathla* aramaico significava dentro do judaísmo, posterior à época da Bíblia e, neste caso, sem itinerário próprio, toda uma linguagem figurada, sendo: “parábola, comparação, [...] fábula, provérbio, revelação apocalíptica, dito enigmático, pseudônimo, símbolo, figura de ficção, exemplo (tipo), motivo, argumentação, apologia, objeção, piada”.

Outras palavras poderiam ter sido escolhidas para explicar o sentido de *mashal*. Porém, ao selecionar entre outras, o termo *parabole*, os exegetas da LXX estavam destacando uma palavra que os evangelistas dariam popularidade. Finalmente, é importante ressaltar que o grande número de significados de *mashal* presente no Antigo Testamento é representado pela palavra *parabole* no Novo Testamento, e daí a importância de se analisar o termo a partir da Literatura Sagrada. Pois, provérbios são construções textuais, geralmente de forma curta, a partir de ditados populares de um determinado povo, e as parábolas são composições que

inspiram comparação e que podem conter esses mesmos ditados, que de modo especial, enriquecem seu significado.

1.2.2.2 Parábolas na Bíblia

Para Westermann (1995) não há muitas parábolas no Antigo Testamento. Entre as que existem, cita-se a de Natã, outros, porém, os *meshalim* (= *mashal*). Igualmente em *Qumran* e nos registros pseudoepigráficos da tradição dos hebreus verifica-se sua ausência, com ressalva da sustentação da regra em *TestJó* 18, 6-8:

E me tornei como quem deseja dirigir-se a uma cidade para ver suas riquezas e adquirir uma parte de sua glória, e põe carga a bordo de uma nave e depois, no meio do mar, vendo os vagalhões e os ventos contrários, lança ao mar dizendo: Que perca tudo, desde que possa desembarcar naquela cidade para adquirir coisas muito mais importantes que o equipamento e a nave. Assim, considerava meus bens como nada em confronto daquela cidade da qual o anjo me tinha falado.

Desde a Igreja primitiva a história narrada por Jesus que ilustra seu ensinamento é chamada de parábola e o Antigo Testamento é a sua maior influência. Nisso, entende-se que a inclinação da sociedade oriental adotou a fala e a instrução sempre usando o estilo parabólico. Notadamente, nos livros da Bíblia estão presentes as sentenças dos sábios (Pr 10,26; 12,4; Jz 14,14) que demonstram-nos o reflexo de tais costumes (LÉON-DUFOUR, 2002).

Assim, diz-se que os exemplos de parábolas que há no Antigo Testamento semelhante ao conceito de parábolas encontrado no Novo Testamento são apenas nove. De acordo com Manson (1956, p.79), tem-se:

Cordeira: 2Samuel 12,1-14;

Os dois irmãos e os vingadores do Sangue: 2Samuel 14,1-11; 3;

O prisioneiro foragido: 1Reis 20,35-40;

A vinha e as uvas: Isaías 5,1-7; 5;

As águias e a vinha: Ezequiel 17,3-10;

Os leõezinhos: Ezequiel 19,2-9;

A videira: Ezequiel 19,10-14;

O incêndio do bosque: Ezequiel 21,1-5; 9;

A panela a ferver: Ezequiel 24,3-5.

Ezequiel 12,23; 18,2 e 18,3: Usar um provérbio; 16,44: Usar um provérbio (duas vezes); 17,2; 24,3: Contar uma parábola e em 20,49 (21,5): Falar uma parábola. Também em (SNODGRASS, 2017, p.795).

Manson (1956, p.79) divide essas parábolas do Antigo Testamento em duas categorias. *Ad hominem*¹⁶ e *ad rem*¹⁷. Neste sentido, 2Samuel e 1Reis pertencem à primeira categoria e as demais à segunda. A parábola narrada em 2Samuel 12,1-14 é um exemplo de *ad hominem*, pois o narrador tenta convencer Davi do erro que ele cometeu; já as parábolas de Ezequiel são exemplos de *ad rem*, ocasião em que o profeta faz previsões de fatos futuros.

Ainda em Manson (1956, p.80) entende-se que é admitido relacionar os dois tipos básicos de parábolas com as duas categorias de *mashal*. Assim sendo, “parábola *ad hominem* corresponde ao *mashal* como provérbio, e a parábola *ad rem* ao *mashal* como sentença de sabedoria popular”. Em se tratando de provérbios são narrativas do imaginário do povo retiradas da experiência individual e que se transformam em um modo de viver. Quando se trata da parábola *ad hominem* o mesmo fato se concretiza. Contudo, os casos individuais não são detectados, “mas criados de propósito pelo parabolista” (p.80). No provérbio ocorre que o exemplo tido como ético e que deve ser seguido é retirado da vida real: um indivíduo, um povo, uma classe; já na parábola o exemplo é criado pelo imaginário para servir como regra ideal.

Ademais, o estilo narrativo das parábolas não foi encontrado nos rolos do Mar Morto nem tampouco foi registrado em textos apócrifos ou em documentos mais antigos sem autoria antes da atividade missionária de Jesus. Assim, o pesquisador precisa de cuidado ao dizer que as parábolas rabínicas são a única chave para compreender Jesus. Pois, o ato de centralizar apenas nas parábolas rabínicas desfavorece a relação importante que há nas parábolas de Jesus e dos rabinos e nos modelos de preleção comuns a todas as culturas. Diante disso, pergunta-se: “A partir de onde os rabinos desenvolveram esse procedimento?” Sabe-se que também para

¹⁶ *Ad hominem* significa literalmente “ao homem”, mas pode ser entendido como a abreviação de *argumentum ad hominem*, que é um argumento feito pessoalmente contra um adversário, em vez de contra o argumento do adversário (MANSON, 1956, p.132-35).

¹⁷ *Ad rem* significa “à coisa”. Argumento que atinge o âmago da questão (MANSON, 1956, p.132-35).

os rabinos o Antigo Testamento foi sua maior fonte de influência (SNODGRASS, 2017, p.74).

Nessa direção, Léon-Dufour (2002) entende que desde o início de sua história, Israel tinha necessidade de falar sobre um Deus transcendente que não admitia nenhuma representação (Ex 20,4). Assim, o que praticava era a evocação do Transcendente a partir de realidades terrenas e que assumiam importância simbólica. O entendimento antropomorfista era muito usado nos textos clássicos por meio de simbologias que continham a essência de verdadeiras parábolas (Gn 2, 7s.19.21). Posteriormente, esse pensamento cessou, mas como se lê em Ez 1,26ss, o ato de evocar persistiu com mais entusiasmo. A vida do homem em sua dimensão moral e religiosa precisava ser alimentada por essas simbologias.

Assim, os profetas usam esse procedimento tanto em suas críticas (Am 4,1; Os 4,16; Is 5,18) como para anunciar as promessas de Deus (Os 2,20ss; Is 11, 6-9; Jr 31,21), ao mesmo tempo priorizam a parábola por meio de ensinamentos dramatizados (Is 20,2; Jr 19,10; Ez 4,5). Mais tarde essa técnica vai se ampliar no Judaísmo até se tornar para os rabinos um método pedagógico de ensino. Neste caso, um imaginário ou as narrativas clássicas apoiam a instrução da Bíblia, inseridas pela expressão: “A que é isto semelhante?” E, Jesus usa essa perspectiva pregando a palavra por meio de simbologias que continham introduções parecidas: “Com que compararemos o Reino de Deus? (Mc 4,30; Lc 13,18)”; “O Reino de Deus é semelhante a um grão de mostarda que um homem tomou e semeou no seu campo” (Mt 13, 24.31) (LÉON-DUFOUR, 2002, p.712).

Por isso, é importante uma análise mais acurada do termo parábola em hebraico *mashal* e dos estilos presentes no Antigo Testamento, pois, esse movimento nos remete a um entendimento mais claro sobre as parábolas de Jesus. Além disso, Manson (1956, p.77) dividiu de forma didática o uso do conceito de *mashal* em duas categorias. A primeira, referindo-se a breves sentenças de sabedoria do povo, máximas e provérbios em geral. A segunda, presente nas escrituras hebraicas e que não tem formas análogas nos ensinamentos de Jesus. Assim, tem-se: “Deuteronômio 28,37 e Salmos 44,15. Este tipo particular é exemplo para desprezo e desrespeito. O desenvolvimento deste tipo de *mashal* é a ideia do “cântico de escárnio”, como, por exemplo, Miquéias 2,4 e Isaías 14,4”.

Ademais, é importante observar as várias ocorrências do verbo *mashal* no Antigo Testamento, sendo:

Números 21,17: Cantores de baladas, poetas (participio).

Jó 17,6; 30,19: provérbio.

Salmo 28,1; 49,12; 49,20 [21]; 143,7: Ser como [em todas as citações].

Isaías 14,10: Tornar-se como; 46,5: Comparar.

Em Harris, Archer Jr e Waltke (1998, p.889) lê-se que *mashal* é escrito trinta e nove vezes no Antigo Testamento, sendo oito vezes somente em Ezequiel. E, há um interesse expressivo pela tradução desse substantivo, pois traduzir *mashal* somente enquanto provérbio pode conduzir o pesquisador à perda de sentido do próprio termo. O que é comum é entender provérbio como um dito curto e que pressupõe uma máxima moral. Todavia, no Antigo Testamento *mashal* pode significar uma parábola expandida e, por isso tem-se a frequente versão *parabole* para vários aspectos e situações, sendo:

Na LXX; “em Ezequiel 17,2; vv. 2-24; 20,49 [21,5] e vv. 45-49 [21,1-5]; 24,3 e vv. 3-14).

Pode significar um tratado didático ampliado (Pr 1,8-19).

Uma pessoa (Saul, 1Sm 10,12; Jó 17,6) ou um grupo de pessoas (Israel, Salmos 44,14 [15] pode servir de *mashal*”.

Desta feita, ainda há na literatura bíblica vários provérbios presentes nas composições parabólicas. Exemplo: “médico, cura-te a ti mesmo” (Lc 4,23) e “um cego não pode guiar outro cego; cairiam ambos em um fosso” (Q: Lc 6,39; Mt 15,14). Ademais, a representação da qual Pedro solicita a Jesus uma explicação é a questão do puro e impuro, sobre o que entra e sai do homem (Mt 7,17 e par. Mt). Para os gregos o termo faz a tradução do hebraico *mashal* que indica inúmeras formas de linguagem figurada: “um provérbio (1Sm 10,12), uma parábola (Ez 17,2), sentenças sapienciais, das quais o livro dos Provérbios está repleto, um enigma (Pr 39,3), um oráculo divino obscuro” (Nm 23, 7.18).

Dizer o número de parábolas na tradição sinótica é algo incerto. Pode-se dizer que há entre trinta e setenta. Assim, Barbaglio (2011, p.312) diz que:

A palavra grega *parabolē* que aparece 17 vezes em Mateus, 13 em Marcos, 18 em Lucas, e nos outros escritos canônicos cristãos somente em Hb 9,9 e 11,19, onde indica interpretações alegóricas de dados da Bíblia Hebraica,

nem sempre se refere aos relatos parabólicos; de fato, define também ditos, paradoxos, provérbios, especialmente expressões figuradas ou metafóricas.

Diante disso, Silva (2018) relata-nos que os escritores dos evangelhos sinóticos consideraram a realidade do mundo greco-romano e sabiam, grosso modo, que *parabole* era um recurso de linguagem. Os exegetas, portanto, eram munidos das informações da tradição veterotestamentária e sabiam de como fazer as várias aplicações do *mashal* da Bíblia hebraica e de *parabole* no Grego. Contudo, mesmo conhecendo o sentido específico de cada ensinamento, não foi difícil para eles utilizarem o conceito de *mashal*, *parabole* para definir os ensinamentos de Jesus.

Assim, quando se pesquisa com mais profundidade as parábolas dos evangelhos, observa-se que nem todo o estilo se adapta às mesmas categorias e, mesmo àquelas que se adequam, têm qualidades maiores que o conceito aferido pelos gregos. Price (1980, p.121) expõe que existem três objetos de estudos que se pode obter quando se usa histórias para ensinar. “O primeiro está em prender a atenção do aluno, o segundo está em usar histórias para lançar luz sobre algum princípio ou verdade abstrata já enunciada e o terceiro está em usar as histórias para apresentação do ensino todo”. Ao avaliar esses três objetos, nota-se que o significado grego (*parabole*) refere-se mais aos dois primeiros e o conceito hebraico (*mashal*) irá incluir o terceiro.

Outrossim, observa-se que na LXX os textos rabínicos e, consecutivamente, o Novo Testamento adotaram em suas longas histórias a linguagem popular, o estilo de sabedoria e, posteriormente como discurso profético. Assim, o emprego do termo sempre ocorreu, sem dúvidas, de forma técnica para atender formas específicas e “não como conceito geral que inclui os gêneros (tipos e formas) individuais” (COENEN; BROWN, 2000, p.1568).

Além disso, a produção literária, *mashal* e *mathla* (parábola, comparação) alcançaram todo o sentido que foi desenvolvido ao longo da história. Embora, em se tratando de parábolas, quanto mais antigo o texto mais simbologias são encontradas. Compara-se às parábolas que havia naquele tempo com as de Jesus, estas “revelam um caráter pessoal definido, uma clareza sem igual com simplicidade, e um domínio inimitável de construção” (JEREMIAS, 1963, p.12).

Em contrapartida, sabe-se que o objetivo das parábolas rabínicas era explicar perícopes da Sagrada Escritura ou as Regras de *Halakha*¹⁸. A finalidade dessas regras era ensinar as pessoas como viver no seu dia a dia, enquanto que as narrativas de Jesus proclamavam e anunciavam o Reino. Ao que se sabe, as parábolas rabínicas são mais leves e não há atitude profética como nas parábolas do Antigo Testamento, nem tampouco, nas narradas por Jesus. Nesse sentido, mesmo que se identifiquem diferenças, as semelhanças entre os ditos rabínicos e as parábolas de Jesus oferecem pistas passíveis de serem analisadas.

Agora, se essa pesquisa nos fizer entender que as parábolas de Jesus são mensagens abertas, que não explicam e tampouco estão ligadas a um determinado contexto, então torna-se imprescindível apresentar evidências que validem esse nosso enfoque. Talvez esclarecer como as parábolas de Jesus são distintas em relação aos seus complementos nas narrativas rabínicas e nos textos veterotestamentários.

Por conseguinte, as parábolas formam instrumentos necessários para os rabinos judeus entenderem a Lei e, na sequência histórica observa-se o crescente uso desse recurso com o intuito de aproximar o ensino do contexto sociocultural e político da época. A presença dessa composição literária a partir do Antigo e Novo Testamento foi uma realidade que ajudou na compreensão da palavra de Deus, pois, as parábolas, sobretudo as contadas por Jesus revelavam o dia a dia das pessoas com as quais Ele conviveu. E, ao revelar tal realidade, Jesus ensinava-os a se libertarem de um sistema que reduzia direitos, sobretudo, dos mais pobres e excluídos sociais.

1.3 PEDAGOGIA E PROVÉRBIOS

Após a análise dos termos ‘provérbio’ e ‘parábola’, faz-se necessário a tessitura sobre pedagogia, destacando seus fundamentos, definições e distinções

¹⁸ *Halakha*: O lado legal do Judaísmo; daí os textos que tratam da lei e do ritual judaicos serem conhecidos como literatura da *Halakha*. O termo *Halakha*, de origem desconhecida e tomado, de ordinário, como significando “a maneira de ir”, de uma raiz que quer dizer “ir”, tem sido explicado como o que vem do passado e continua, isto é, uma norma tradicional, ou como aquilo em que vai Israel, ou seja, uma norma religiosa [...] (HINNELLS, 1995, p.113).

para averiguar a possibilidade de integração da sabedoria dos provérbios com o processo educativo no mundo da educação da sociedade contemporânea.

Inicialmente, entende-se que pedagogia implica em um conjunto de conhecimento sistemático sobre determinado fenômeno educativo. Por isso, a pedagogia possui uma diversidade de considerações. De tal modo, pode-se dizer que é o conhecimento da educação; trata-se da ciência e da metodologia de ensino; ou é apenas a arte de ensinar. Ou ainda que se trata de uma reflexão do conhecimento de modo ordenado referente aos fatos da educação.

Deste modo, educadores(as) ao proporem seu ensino, devem, antes de tudo, investigar a sabedoria popular em cada realidade, para supostamente, relacioná-las aos vários saberes elencados pelas Diretrizes Curriculares. Ademais, a presente pesquisa traz para a nossa tese, uma importante instrução metodológica através da pedagogia de Jesus quando usou de provérbios no Evangelho de Lucas. Por isso, entender como Jesus ensinou é corroborar com a concepção e a práxis da pedagogia enquanto ciência da educação na sociedade contemporânea.

Pois, entende-se que a relação norteadora da práxis do educador(a) com a sabedoria popular, tão somente acontece através da participação das categorias de sujeitos subalternos. O objetivo a ser almejado é a imbricagem desses indivíduos subordinados a um tipo de organização política que, pouco a pouco, abra passagens para alcançar a sua liberdade e seus direitos. E, se o trabalho pedagógico for nesta direção, educadores(as), a exemplo de Jesus, podem alcançar um resultado de aprendizagem duplo: conhecimento científico e povo politizado.

1.3.1 Fundamentos, Definições e Distinções de Pedagogia

1.3.1.1 Fundamentos

Os sofistas são considerados os fundadores da Ciência da Educação. Determinaram os princípios da pedagogia e, ainda hoje, a formação erudita perscruta, em sua maioria, as mesmas direções (JAEGER, 2001, p.349). Mesmo na contemporaneidade ainda não se afirma “se pedagogia é uma ciência ou arte, pois

não foi de ciência, mas de *techne* que os sofistas chamaram à sua teoria e arte da educação”.

No entanto, houve várias discussões entre os filósofos gregos sobre o termo ao longo da história. A transformação da educação numa técnica é algo que advém do próprio tempo e, que divide a vida do ser humano em vários compartimentos com “uma determinada finalidade e teoricamente fundamentados num saber adequado e transmissível” (JAEGER, 2001, p.349).

O que se sabe é que o termo Pedagogia vem do grego (*pais*, *paidos* = criança; *agein* = conduzir). Assim em Piletti (1999, p.39), pedagogia “é ciência da educação, a ciência e a arte de educar, ou apenas a arte de educar”. Ou ainda um pensamento sistemático sobre o ensino para explicar e orientar a prática docente. Talvez seja impróprio afirmar categoricamente que pedagogia é ciência e arte ao mesmo tempo. Posto que ao longo da história a ciência da educação ainda não concretizou uma definição precisa para o termo. Em Nérici (1988, p.24) quando da análise etimológica, Pedagogia do grego quer dizer, “*paidagogía*, arte de instruir crianças; mais precisamente: *paidos* = criança + *ago* = dirigir, significando, portanto, ciência de dirigir crianças”.

Na antiga Grécia, o profissional em pedagogia era o escravo(a) que acompanhava as crianças para a escola. O indivíduo por ser escravo, era submisso à criança. Mas tinha a obrigação de fazer valer a sua autoridade. Por isso, os escravos que exerciam esse tipo de trabalho, desenvolveram grande habilidade no trato com as crianças (PILETTI, 1999).

Assim, percebe-se que a experiência é fator imprescindível para a garantia de qualidade numa determinada profissão. Pois, é no ambiente de trabalho que o profissional cria habilidade que favorece cada dia, serviços de qualidade. E, talvez seja por isso, que a nossa temática vem sobremaneira, questionar a prática docente de professores(as), notadamente daqueles que transformam as encruzilhadas didáticas¹⁹ em objetos de estudo, para posteriormente, através da pesquisa em didática (LÜDKE, 2001) sobressair aos percalços e efetivar o processo de ensinagem.

¹⁹ Seriam os sobressaltos que aparecem no dia a dia durante a docência que muitas vezes não são visualizados pelo educador(a) na fase do planejamento das aulas (FERREIRA, 2019).

1.3.1.2 Definições e distinções

Inicialmente, ao tratar das definições e distinções sobre pedagogia é imprescindível entender que a pedagogia enquanto ciência compreende os processos educativos, as metodologias, os modos de ensinar. Antes, porém, diz-se que ela possui um significado maior, pois é um campo do conhecimento que deseja interpretar os contextos e suas narrativas, e ao mesmo tempo, uma diretriz que deve nortear a ação docente de todos os educadores(as) (LIBÂNEO, 2002).

Por isso, Jesus não recorre a metodologias formais, mas, usou o método popular de suscitar o conhecimento através da sabedoria das pessoas. E sua proposta dentro desse princípio, supostamente, é algo que revoluciona o ensino em seu tempo. Realiza seu magistério a partir dos ditos populares compondo parábolas para instruir e conscientizar o povo sobre questões sociopolítica e cultural que favorecia a liberdade e a vida das pessoas. Sua intenção era transformar pessoas excluídas em pessoas participativas no convívio social.

Hoje, com o avanço da ciência, a pedagogia é entendida como o fenômeno da educação que envolve todas as pessoas por meio de todas as etapas de sua vida. “É o estudo sob os aspectos filosófico, científico e prático do processo educativo, em que a Didática²⁰ assume papel importante, notadamente quanto ao aspecto prático de execução do processo educativo junto a educandos(as) de qualquer idade ou fase de vida” (NÉRICI, 1988, p.24).

Para Saviani (2010, p.231) “o pedagogo, literalmente, é o especialista em pedagogia”. E a “pedagogia é a teoria da educação”. Portanto, se pedagogia é a teoria da educação, logo, a educação é a atividade da práxis docente. De tal modo, a pedagogia é a teoria da atividade educacional.

Nesta conjectura, é mister aprofundar sobre a finalidade da pedagogia. Por conseguinte, Libâneo (2013, p.23) explica que a pedagogia é o conhecimento que pesquisa a teoria e a técnica da educação em suas imbricações em todos os aspectos sociais. Esse entendimento favorece a efetivação do processo de ensinagem, pois “não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade”.

Ainda em Libâneo (2013) lê-se que

²⁰ Didática: vem do grego *didaktiké*, que quer dizer arte de ensinar (NÉRICI, 1988, p.24).

a pedagogia é um campo de conhecimento que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social. Uma vez que a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumulados pela prática social da humanidade, cabe à pedagogia assegurá-lo, orientando-o para finalidades sociais e políticas, e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo (LIBÂNEO, 2013, p.23-24).

Por isso, expressa-se que o pedagogo é na sociedade contemporânea, o perito em assuntos sobre a educação, e pedagogia o conjunto de saberes sistematizados referentes ao fenômeno da educação. Piletti (1999) quando explica que a pedagogia para a contemporaneidade, trata-se de um processo de reflexão, de conhecimento e de metodologia da educação, está-se evidenciando a acepção mais completa até hoje, por compreender todos os aspectos relevantes do termo.

Nesta direção, Junqueira e Rocha (2014) aduzem-nos que a análise que se faz, por exemplo, a partir dos Evangelhos, nos remete a entender que a educação, de fato, precisa estar inserida no contexto sociocultural e político da atualidade enquanto elemento de sintonia e participação inerentes ao ser humano.

Neste sentido, a pedagogia, num primeiro momento, é a autonomia do olhar. No ato de ver as coisas, “deixar expressar-se, consentir no tateamento, na busca fora dos trilhos dogmáticos, reconhecer-se cada um enfeudado numa visão há longo tempo viciada, que precisa libertar-se pelo contato com outras visões” (MENDES, 1973, p.230-231). Neste sentido, é necessário decidir-se sobre a didática, suprimindo os procedimentos que legalizam a inferência do discente-docente através de um processo que possibilita o “encontro dos dois no espaço da consciência interrogativa” (MENDES, 1973, p.230-231).

Assim, a pedagogia é campo do conhecimento que engloba todos os problemas da educação na totalidade de seu contexto histórico, e simultaneamente, é caminho que orienta a práxis educativa (LIBÂNEO, 2002). Neste íterim, se contrastar o método de Paulo Freire com o de Jesus, por exemplo, observa-se que em ambos há princípios fundantes que facilitam a realização do ensino. São casos de educadores influentes, e por isso, são também reconhecidos pela academia como educadores-profeta.

Sobre educadores-profetas, Tonelli (2001) diz-nos que eles possuem metas definidas e seu ensinamento é determinado pela práxis do fluxo dia a dia. Pois,

saber o caminho que se pretende seguir é uma das condições essenciais para se alcançar uma ação educativa favorável à efetivação do processo de ensinagem. Jesus e Freire, decerto, sabiam qual o alvo desejavam alcançar. E, por isso, aplicaram uma metodologia adequada a esse objetivo.

Assim sendo, a pedagogia de Jesus e Paulo Freire foi pautada por um modelo de educação popular. A atitude de Jesus é de alguém que interpreta a realidade do contexto de sua época e, por isso, é considerado pela literatura bíblica um sábio popular, pois, usa a sabedoria do povo para ensinar e, Freire, foca seu ensino também junto às camadas mais pobres da sociedade. E ao propor seu ensino, ambos, selecionam os saberes a partir da sabedoria popular.

Por esse motivo, desenvolver a temática da pedagogia de Jesus e de Paulo Freire é sempre um desafio que nos conduz a descobertas de novas possibilidades de ensinar no contexto atual. O primeiro através de provérbios nas narrativas do terceiro Evangelho, e o segundo sob o ponto de vista de uma educação libertadora, com o intuito de sugerir suas propostas como inspiração na sociedade contemporânea.

Assim, é mister assegurar a continuidade, relacionando a acuidade de Provérbios com suas feições didáticas de ensino e, pedagogia enquanto teoria da educação, bem como as possibilidades de imbricagens que essas premissas podem provocar no dia a dia de educadores(as), favorecendo o processo de aprendizagem de nossos educandos(as).

1.3.2 Provérbios e Pedagogia

Considerando o estudo de Miguel (2013) realizado sobre Provérbios numa perspectiva pedagógica, faz-se interessante, inicialmente, organizar os grupos proverbiais, perícopes²¹ presentes em *Mischlei*²² alicerçados em suas características didáticas de forma geral, sendo:

1. Objetivo educacional da obra de *Mischlei* (1,1-7).

²¹ Vocábulo utilizado para delimitar trechos de uma determinada temática da Bíblia, conhecido pela hermenêutica bíblica por perícopes (FERREIRA, 2019).

²² Na concepção do autor, Flávio Josefo (37-100 d.C) atribuiu a Salomão, um conjunto de escritos de sabedoria conhecido por Provérbios de Salomão, ou em hebraico *Mischlei*. Composição em que o eixo temático é a *hokhma*, termo que significa sabedoria (MIGUEL, 2013, p.52).

2. Conselhos do pai/mestre ao filho aprendiz (1,8; 7,27).
3. Sabedoria: um arquétipo educacional (8,1; 9,18).
4. Paralelismos literários: o sábio e o tolo:
 - a) Paralelismos didáticos de Salomão (10,1; 22,16);
 - b) Paralelismos didáticos de Salomão transcritos pelos escribas (25,1; 29,27);
5. Na ciranda dos sábios (22,17; 24,34).
6. Estratégias lúdicas: enigmas, números e letras (30,1; 31,31) (MIGUEL, 2013, p.52).

Neste sentido, analisa-se o discurso didático dominante em cada um dos grupos de provérbios e/ou perícopes, já classificados, para que se possa obter um panorama geral da obra.

No primeiro momento que se refere ao objetivo educacional de *Mischlei*, há uma quantidade considerável de palavras que são usadas com frequência em toda a obra. Inicialmente, o autor escreve uma introdução aos objetivos da coletânea, conforme se lê: “Provérbios de Salomão, filho de Davi, rei de Israel: para conhecer sabedoria e disciplina, para penetrar as sentenças profundas, para adquirir disciplina e sensatez, justiça, direito e retidão” (Pr 1,1-3). Como se nota, o autor concentra palavras e expressões que possuem objetivos formativo-educacionais, como: conhecimento, sabedoria, disciplina, entendimento ou discernimento e sentenças profundas (MIQUEL, 2013).

A segunda perícope refere-se aos conselhos do pai/mestre ao filho aprendiz. Aqui a nuance de conselho sobressai. Embora, não seja comum, mas, encontra-se neste trecho usos aleatórios de parábolas e paralelismos metafóricos. Este estilo é caracterizado pela repetição da expressão “meu filho” que é encontrada em: 1,8; 10,15; 2,1; 3,1; 11,21; 4,10,20; 5,1, 20; 6,1,3,20; 7,1; 8,4,31. E somente em 1,8 e 4,10 há ocorrências da expressão “escute meu filho”.

Na Bíblia Hebraica a relação entre família e educação de filhos é muito evidente, bem como nos textos talmúdicos²³ do Tratado de *Pirkei Avot* (Ética dos Pais) (SZPICZKOWSKI, 2002). Em outro entendimento, pode ser que a palavra “filho” seja

²³ O *Talmud* consiste na transcrição da tradição oral de Israel. A vida cotidiana, os rituais e pensamento dos judeus ao professarem o judaísmo são regidos por ele. Existem no *Talmud* dois níveis: os escritos em hebraico, dos rabinos dos séculos I e II da era comum, chamados *tanaím*, que foram selecionados por *Rabi lehudá Hanassi*, no século II. Seu intuito era salvaguardar a unidade do povo judeu cuja independência política e religiosa havia sido comprometida pela destruição do segundo templo pelos romanos. Esta parte é chamada *mishná* e é composta por regras éticas, jurídicas e rituais (PFEFFER, 2014, p.303).

“entendida em um senso metafórico para indicar uma relação professor-aluno” (MURPHY, 1996, p.3). Logo, a sentença que abre este grupo é: “Escuta, meu filho, a disciplina do teu pai, não desprezes a instrução da tua mãe” (Pr 1,8).

Os capítulos 8 e 9 referem-se à sabedoria de modo individualizado, pois há a presença de um estilo baseado na fantasia poética. Sua composição difere dos demais textos proverbiais, como se pode verificar no capítulo 8:

- ¹ A Sabedoria não chama?
O Entendimento não levanta a voz?
- ² Nos montículos, ao lado do caminho,
em pé junto às encruzilhadas,
- ³ junto às portas da cidade,
gritando nos caminhos de chegada:
- ⁴ a vós homens, eu chamo,
dirijo-me aos filhos de Adão:
- ⁵ ingênuos, aprendei a sagacidade,
idiotas, aprendei o bom senso.
- ⁶ Escutai, porque direi coisas importantes,
abrirei meus lábios com palavras retas.
- ⁷ O céu de minha boca murmura a Verdade,
e meus lábios aborrecem o mal.
- ⁸ Todas as sentenças minhas são justas,
nenhuma é desatinada ou tortuosa.
- ⁹ São leais para quem sabe discernir,
e retas para quem encontrou o conhecimento.
- ¹⁰ Acolhei minha disciplina, e não o dinheiro;
o conhecimento, mais valioso que o ouro;
- ¹¹ porque a Sabedoria é melhor que as pérolas,
e nenhuma joia lhe é comparável!
- ¹² Eu, a Sabedoria, moro com a sagacidade,
e possuo o conhecimento da reflexão.
- ¹³ (O temor de Iahweh é o ódio do mal.)
Detesto o orgulhoso e a soberba,
o mau caminho e a boca falsa.
- ¹⁴ Eu possuo o conselho e a prudência,
são minhas a inteligência e a fortaleza.
- ¹⁵ É por mim que reinam os reis,
e que os príncipes decretam a justiça;
- ¹⁶ por mim governam os governadores,
e os nobres dão sentenças justas.
- ¹⁷ Eu amo os que me amam,
e os que madrugam por mim não de me encontrar.
- ¹⁸ Comigo estão a riqueza e a honra,
os bens estáveis e a justiça.
- ¹⁹ Meu fruto é melhor que o ouro, que o ouro puro,
o meu lucro vale mais que a prata de lei.
- ²⁰ Eu caminho pela senda da justiça
e ando pelas veredas do direito.
- ²¹ Para levar o bem aos que me amam,
e encher os seus tesouros.
- ²² Iahweh me criou, primícias de sua obra,
de seus feitos mais antigos.
- ²³ Desde a eternidade fui estabelecida,
desde o princípio, antes da origem da terra.

²⁴ Quando os abismos não existiam,
 eu fui gerada, quando não existiam,
 os mananciais das águas,
²⁵ Antes que as montanhas fossem implantadas,
 antes das colinas, eu fui gerada;
²⁶ ele ainda não havia feito a terra e a erva,
 nem os primeiros elementos do mundo.
²⁷ Quando firmava os céus, lá estava eu,
 quando traçava a abóboda sobre a face do abismo;
²⁸ quando condensava as nuvens no alto,
 quando se enchiam as fontes do abismo;
²⁹ quando punha um limite ao mar:
 e as águas não ultrapassavam o seu mandamento,
 quando assentava os fundamentos da terra.
³⁰ Eu estava junto com ele como mestre-de-obras,
 eu era o seu encanto todos os dias,
 todo o tempo brincava em sua presença:
³¹ brincava na superfície da terra,
 encontrava minhas delícias entre os homens.
³² Portanto, meus filhos, escuta-me:
 felizes os que guardam os meus caminhos!

Assim, a Sabedoria é protagonista das ações proferidas em seu discurso e, ela mesma, assume sua composição proverbial. A linguagem usada é cheia de estética e de imagens que são usadas como procedimento didático, pois há uma capacidade de empreender o imaginário do interlocutor, como se percebe em: “eu, a sabedoria, moro com a sagacidade” (Pr 8,12). Ao morar no mundo, a Sabedoria assume a função de mestre-de-obra que ajuda o Transcendente em sua criação. E, isto nos faz entender que o mundo foi estruturado por meio da Sabedoria (PERDUE, 1994, p.91).

Segundo Miguel (2013) a mais extensa compilação de ditos proverbiais está nos capítulos 10 e 29 (este até o versículo 27) conhecidos como sendo do rei Salomão. São provérbios que possuem forma própria, pois há a presença de paralelismos e antíteses conjugadas. Exemplo: o sábio e o não sábio são colocados justapostos para que o aluno(a) possa discernir entre a postura sábia e a estulta. Neste caso, o sábio surge sempre acompanhado de substantivos positivos, como: prudente, justo, bendito, entre outros; já o não sábio seria o ignorante, insensato, louco, sempre qualidades substantivadas.

Os temas de cunho objetivo referentes ao dia a dia como as relações de trabalho alusivas ao comércio e à convivência social são encontrados nos capítulos 22,17 e 24,34. O caráter que domina nestes versos é o ensino e a forma direta. Ainda que assemelhe a uma instrução, estes conselhos não podem ser considerados como

mandamentos. A educação e o ensino são naturais e não procuram nenhuma ligação direta com o Transcendente. A originalidade aqui está presente na responsabilidade simbólica conferida aos sábios como mensageiros de um grande conhecimento e de riqueza sapiencial (MIGUEL, 2013).

Ademais, observa-se que os vários conselhos como:

Não despojes o fraco, por ser fraco, nem oprimas o pobre no julgamento (22,22).

Não afastes do jovem a disciplina! Se lhe bates com a vara, não morrerá. Quanto a ti, deves bater-lhe com a vara, para salvar-lhe a vida do Xeol (24,13-14).

Não estejas entre bebedores de vinho, nem entre comedores de carne, pois bebedor e glutão empobrecem, e o sono veste o homem com trapos (23,20-21).

Ouve teu pai, ele te gerou, e não desprezes tua mãe envelhecida (23,22).

Em se tratando de educação, estes conselhos direcionam para uma pedagogia simples da vida cotidiana. Deste modo, estes surgem da força da experiência e da tradição entre as pessoas e, claro de um *ethos* que faz a opção pela vida enquanto alternativa e decisão acertadas. “Na pedagogia sapiencial, como nestes exemplos em destaque, percebe-se que os sábios possuíam um olhar extraordinário sobre os fenômenos ordinários” (MIGUEL, 2013, p.59).

E, é nesta direção que a nossa temática pretende trilhar. Priorizar os ditados populares, imbuídos de uma cultura que sinalize o dia a dia das pessoas, suas experiências e, como se relacionam para manter viva a tradição individual e coletiva de uma dada sociedade. Para, posteriormente, uma vez conhecida a realidade do aluno(a), elencar a proposta pedagógica favorável à efetivação do ensino.

Dessarte, para Miguel (2013) todas as coisas que compõem o cotidiano dos indivíduos, bem como os fatos sociais pertinentes ao trabalho, eram eleitos objetos de observação e nomeados enquanto fundamentos a serem aplicados na vivência das pessoas. Para organizar, a partir da observação, esta composição numérica era necessário grande habilidade didática. E, a partir deste arranjo, é importante pensar no impacto de tais estruturas no imaginário do aluno(a), já que, a *hokhma* (sabedoria) pode ser tirada dessas relações, muitas vezes complexas, do fluxo diário.

Do ponto de vista pedagógico, as composições numéricas encontradas no Livro de Provérbios são um recurso didático que fornece um segmento e uma

construção modular que facilita a aprendizagem dos alunos(as). Outro recurso é a construção de um poema acróstico no último grupo de *mischlei* que usa o alfabeto hebraico para escrever sobre as virtudes da mulher sábia (31,10-31). Assim, Blenkinsopp (1992, p.31) diz-nos que os benefícios de textos dessa natureza são: “Composições acrósticas, como o poema sobre a boa esposa no fim do livro (31,10-13) que facilitavam a memorização e talvez, mais do que isto, dava aos autores uma sensação de satisfação por fazerem uma afirmação completa e abrangente²⁴”.

Portanto, fica claro que o Livro de Provérbios é uma composição complexa organizado em grupos e/ou coleções que auxiliam as gerações a pautarem por uma vida sábia. Além das finalidades éticas, o livro retrata também a vivência das pessoas apresentando valores religiosos diante de Deus que criou o mundo com sabedoria (Pr 8). O uso frequente de figuras de linguagens como: metáforas, paralelismos, binarismos, rimas e provérbios numéricos, evidencia o grande número de recursos didáticos que são empregados para ensinar o aluno(a) o caminho da sabedoria.

E, pedagogia é a ciência da educação que orienta os recursos didáticos de acordo com a realidade sociocultural econômica e política de cada época, a fim de favorecer o ensino aprendizagem a todas as gerações. Por isso, o passo seguinte é descobrir qual(ais) relação(ões) há entre provérbios e sabedoria.

1.3.2.1 Relação com a sabedoria

A análise sobre a relação entre Provérbios e Sabedoria baseada na obra: *O caminho da justiça na sabedoria dos Provérbios*, de Valmor da Silva (2018, p.20), adverte como já mencionado, Provérbios são configurações literárias que comunicam sabedoria de modo consistente. Geralmente, eles nascem de uma realidade social e cultural específica e, recorrem a um tipo de figura de linguagem, como a metáfora e/ou uma imagem do contexto diário e, sobretudo da zona rural, como: roça, porco, tatu, melancia, entre outras. Esses ditados são breves e apresentam conteúdo em forma de poesia, os quais expressam uma beleza sem par. “Servem para pensar e também para divertir”.

²⁴ Tradução do Inglês por Igor da Silva Miguel (2013, p.60).

Em razão de sua origem possuir ligação com uma determinada realidade, os ditados são passíveis de adaptação às mais variadas situações: “podem ser traduzidos para outras culturas; podem dizer o contrário do que expressavam originalmente; podem mudar de sentido” (SILVA, 2018, p.20). Diante disso, não possuem um único significado e não são considerados verdades absolutas e únicas. Colombres (2019, p.55) diz-nos que por representar as várias realidades e possuir “caráter simbólico são polissêmicos e, por isso são restritos e podem perder o sentido original tanto em sua dimensão social como cultural”.

Neste sentido, Rangel (2003, p.13) aduz sobre uma visível antinomia, pois a realidade é constituída de várias expressões e os ditados populares envolvem essa grandeza e pluralidade de ideias.

Em outras palavras diz-se que é aceitável expor sobre ambiguidades e restrições sobre a sabedoria (CRB, 1993). A presença da sabedoria nos provérbios e máximas pode adequar-se a vários interesses. Ela mesma é a forma mais aceitável para estabelecer um diálogo entre o homem/mulher e o sagrado. Todavia, a sabedoria pode tornar-se elemento de manobra “em favor do tradicionalismo, da prosperidade, do individualismo, do moralismo, e até mesmo do colonialismo” (SILVA, 2018, p.21). Esses ultimos são ameaçadores e progridem rumo à contemporaneidade, com suas interfaces líquidas e separadas “da história, da realidade e da vida humana” (BAUMAN, 2001, p.21).

Diante disso, é importante estabelecer um fio condutor ao escrever sobre a relação entre Provérbio e Sabedoria, pois, ao tratar da pedagogia de Jesus através do uso de provérbios segundo o Evangelho de Lucas, prioriza-se a sabedoria do povo, através de ditos, para a sua própria libertação e, posterior protagonismo social.

Sabe-se que o livro de Provérbios foi escrito sempre protagonizando personagens que descrevem seus procedimentos ou implicações. Esses personagens são constantes em pares contrários para simbolizar atuações de conflito: “sábio e insensato, justo e perverso, preguiçoso e diligente, rico e pobre” (CLIFFORD, 1998, p.54). Ainda, quando da observação dos diferentes personagens e seus desempenhos, Provérbios,

contrasta sentimentos, emoções e características psicológicas a partir da experiência e da observação da realidade. Idealiza desse modo, alegria e

tristeza, fome e saciedade, mundo bom e mundo mau, palavra edificante e palavra destrutiva, entre outras²⁵ (WESTERMANN, 1995, p.11-17).

Como se percebe, vários personagens são qualificados de forma incerta ou contraditória. Exemplos:

a mulher que pode ser a dona sabedoria ou a dona insensatez; do preguiçoso que pode ser responsável ou não pela própria miséria; do filho que pode ser obediente ou rebelde para com pai e mãe; e do próprio Deus, justo e fiel, que, na aplicação de sua justiça, pode abençoar os que Ele ama e amaldiçoar os que se desviam dele (SILVA, 2018, p.21-22).

Com relação aos personagens do livro de Provérbios, a conversa é constante, pois englobam as classes sociais, as práticas do dia a dia, a formação das pessoas, o ambiente fundante e várias outras nuances. Assim, a sabedoria, definição principal nos Provérbios como em toda a Escritura Sagrada, possui feições diferentes. Em Morla Asensio (1997, p.107-110) lê-se que Provérbios, “pode ser um manual de sabedoria prática”, ou pode significar um compilado mútuo de sabedoria e das perspectivas éticas e, ainda o entendimento importante para a Teologia: “o temor do Senhor”.

Nesta direção, Penchansky (2012, p.22-27) relata-nos que no livro de Provérbios há dois conceitos fundantes para sabedoria. E, por isso, há também dois grupos de estudiosos sempre em contradição. Para uns a sabedoria vem de Deus, para outros vem do ser humano. Daí, o questionamento: de onde vem a sabedoria? O primeiro grupo diz que a sabedoria vem de Deus. Neste caso, representando “uma atitude religiosa, de piedade e confiança do poder divino que supera a capacidade humana”²⁶: “O temor de lahweh é princípio de conhecimento: os estultos desprezam sabedoria e disciplina” (Pr 1,7). Já o segundo grupo estimula a obtenção da sabedoria e confia na capacidade do homem/mulher em construir o seu próprio arquétipo sapiencial, sempre considerando a experiência, a observação natural e das escolhas certas: “O princípio da sabedoria é: adquira a sabedoria²⁷; e com todos os teus ganhos, adquira inteligência!” (Pr 4,7).

²⁵ Texto traduzido do Inglês por Valmor da Silva (2018, p.21).

²⁶ Tradução do Inglês feita pelo autor (FERREIRA, 2019).

²⁷ Isto é, o primeiro passo na prática da sabedoria é estar persuadido de que a sua aquisição se impõe e exige sacrifício (BÍBLIA DE JERURALÉM, 2010, p.1026, Nota de rodapé).

Neste caso, o autor faz uma síntese teológica referente às ações dos dois grupos, evidenciando, a expectativa de uma pessoa que se torna sábia e conhece a Deus:

Os sábios perguntam se é possível saber viver. O grupo "adquire sabedoria" responde sim, através da observação cuidadosa de ambos os mundos, o da natureza e o da comunidade humana. O grupo "temor de [Yahweh²⁸]" responde não, Deus prevalece sobre os planos humanos e a visão humana, e finalmente a sabedoria não pode ser encontrada, mas está nublada em profundo mistério²⁹ (PENCHANSKY, 2012, p.24).

No pensamento original de Provérbios, observa-se que a sua grande finalidade é a obtenção de sabedoria. Todavia, existem ditados que negam a necessidade de ensinar, passando a ideia de que o ensino é tão somente para quem sabe e, que o ignorante não consegue assimilar a aprendizagem. Veja: "Não fales aos ouvidos do insensato, pois ele despreza tuas prudentes palavras" (Pr 23,9).

Ademais, para Williams (1981, p.24) as composições sobre a capacidade "da palavra, boca ou língua³⁰" asseguram uma duplicidade de sentido, ora para curar, ora para ferir. Pois, "a língua é suave é árvore de vida, a língua perversa quebra o coração" (Pr 15,4).

E, finalmente, a contradição é uma das fórmulas mais usadas nos provérbios e uma das mais antigas composições culturais. "Baseia-se na antítese entre tipos humanos ou formas de existência, como no paralelismo antitético" (SILVA, 2018, p.24). Veja:

O filho sábio alegra o pai,
o filho insensato entristece a mãe (Pr 10,1).

Quem poupa a vara odeia seu filho,
aquele que o ama aplica a disciplina (Pr 13,24)

Por três coisas treme a terra,
e a quarta não pode suportar:
o servo que chega a ser rei,
o louco farto de pão,
a moça antipática que encontra marido,
e a serva que herda da patroa (Pr 30, 21-23).

²⁸ O uso de Yahweh em vez de YHWH é para padronizar o texto da tese como transcrito na Bíblia de Jerusalém (FERREIRA, 2019).

²⁹ Texto traduzido do Inglês por Valmor da Silva (2018, p.24).

³⁰ Tradução do Inglês feita pelo autor (FERREIRA, 2019).

Por isso, é mister entender a relação que há entre provérbio e sabedoria, com destaque ao paradoxo por se tratar de estilo comum nos provérbios e que caracterizava o dia a dia das pessoas na antiguidade e, com fluxo tanto quanto na sociedade contemporânea.

Por conseguinte, após o estudo sobre provérbio e pedagogia e a sua relação com a sabedoria, agora, é momento de dar mais um passo, analisando a sua aplicação com a pedagogia.

1.3.2.2 Aplicação à pedagogia

Na visão de Libâneo (2001), é a intencionalidade formativa que compõe a estrutura pedagógica no ato de ensinar. Por isso, não significa dizer que a efetivação da aprendizagem, sempre ocorre quando há a dimensão pedagógica, pois para que haja imbricagens pedagógicas com o ensino é necessário primeiro, uma experiência formativa intencional.

Ainda em Libâneo (2001, p.8) ao expor sobre a questão, o autor usa o exemplo de um pai quando educa um filho. Nesta perspectiva, é certo que há uma intenção de ensinar. Porém, não se pensa num modo formal de educar e, muito menos numa metodologia para alcançar este objetivo. Deste modo, ainda que no mundo da educação informal, tenha alguma espécie de intenção, lhe escapa o método formalmente preparado para que sejam alcançados seus objetivos. Nesta situação, o processo de sistematização é que caracteriza a educação informal. Daí entende-se que a dimensão pedagógica só acontece quando há uma intenção para formar sempre seguido de um método, enquanto “forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados”.

Na sequência, a obra *Mischlei e mediação educacional: Uma análise pedagógica de Provérbios de Salomão*, de Igor da Silva Miguel (2013, p.99), nos ajuda entender a aplicação dos provérbios à pedagogia. Assim, o autor aduz que quando se tem presente a maneira de como a dimensão pedagógica ocorre no processo de ensinagem, o termo pedagogia torna-se assim, uma classificação da fenomenologia. No caso específico de *Mischlei*, por se tratar de uma composição literária de um período posterior ao uso moderno da palavra pedagogia, faz-se necessário realizar

um “empréstimo linguístico e conceitual” por entender que nela há uma pedagogia sapiencial.

E, em se tratando de uma pedagogia sapiencial é notória a necessidade de análise dos vários ditados daquele período e, os do contexto sociocultural e político da sociedade contemporânea, pois a distância entre os dois momentos impede aplicações bilaterais como se fossem entrecruzar e validar as mesmas realidades. Uma realidade e outra são distintas, pois, há pessoas, costumes, culturas e histórias diferentes.

Por isso, diz-se que a pedagogia é a ciência que estabelece seus campos de atuação. O campo que facilita se um objetivo de formação é viável, a partir de conteúdos culturais é a didática. Em se tratando de *Mischlei*, os sábios tinham enquanto objetivo expandir a *hokhma* que inclui a obtenção de fundamentos por eles ensinados. A metodologia usada pelos mestres-discípulos(as) de *Mischlei* para a formação de seus alunos(as) está embutida em seus provérbios e possui uma didática peculiar, “que utiliza o lúdico, a ironia, a imaginação e a poesia, como recursos facilitadores [da] aprendizagem” (MIGUEL, 2013, p.100).

E, para ensinar através de provérbios, faz-se necessário analisar a partir da riqueza do conteúdo de cada *Mischlei*, pois, para cada ditado há também, como já escrito, especificidades em vários estilos de linguagens. E, dependendo do enfoque cultural dado pelo provérbio é que a pedagogia enquanto ciência orienta os passos metodológicos e, especificamente, a didática apropriada para efetivar tal ensino.

Neste sentido, para o autor, os sábios/educadores naquele tempo buscavam compreender um método que facilitasse o desenvolvimento das pessoas de forma integral, que beneficiasse suas atuações nas comunidades em todos os sentidos e, para isso, apreciavam a escolha do caminho da vida, uma mobilidade dialética entre existência e mundo. Neste caso, tem-se a *hokhma* enquanto princípio atenuante para a vida no mundo, ao mesmo tempo em que a prática das pessoas no dia a dia engrandece a *hokhma*.

De tal modo, entende-se que a *hokhma* é adquirida pela práxis social dos indivíduos. Nesta linha, entender a epistemologia dos vários saberes, apreender seus conceitos e significados são tarefas importantes para qualquer pessoa na condição de aprendiz. Mas, muito mais significativas são as imbricagens desses saberes

adquiridos com a vivência cotidiana das pessoas no tempo e no espaço social privilegiado.

A partir dos conceitos e hermenêutica apresentados, a pedagogia, como já dito, transforma-se, e passa a ter uma classificação fenomenológica, sobretudo, em se tratando de como a dimensão pedagógica acontece. Pois, se existem características que direcionam a tais classificações, não haveria nenhum problema filosófico em identificar um fenômeno educativo de outros períodos como pedagógico, a exemplo de *Mischlei*. Essa discussão é tão somente viável porque trata-se de visão de mundo, ou seja, o estudo do homem e sua cultura, bem como o seu conhecimento, “além de possuir intencionalidade formativa (objetivos educacionais) e uma estrutura didática que reflete métodos (meios) para que seu conteúdo seja aprendido e apreendido” (MIGUEL, 2013, p.100).

A pedagogia ora classificada como ciência que se ocupa em estudar e entender os fenômenos da educação abre caminho para a análise dos provérbios, de outros tempos, suas riquezas e especificidades e, em nosso caso, presentes nas parábolas recortadas enquanto objeto de estudo e, que serão contracenados com os da sociedade contemporânea. Pois, para a pedagogia o que conta é a compreensão antropológica e o conhecimento do indivíduo, para posteriormente, direcionar aos educadores(as) os objetivos de aprendizagens e as metodologias que contemplem o teor dos conteúdos a serem trabalhados.

Ademais, a nossa experiência sinaliza que a conjectura básica para que a pedagogia entre em ação é a finalidade educacional que pode ser explícita pelo *telos* (meta) e pelos objetivos/intenções da proposta de ensino. A hipótese para averiguar se há em *Mischlei*, por exemplo, um ambiente pedagógico é delimitar a sua meta e seus objetivos e, observar se há interesse pela formação em sua estrutura, para posteriormente, efetivar o ensino.

Finalmente, observa-se que a relação entre provérbios e pedagogia se dá a partir de uma intencionalidade formativa³¹ e que, hipoteticamente, abre caminhos

³¹ Intencionalidade formativa: é toda a intenção direcionada que vai além da mera transmissão pura de conteúdo pelo conteúdo. Envolve, claramente, a atitude e a postura do professor/educador, além do domínio de determinadas habilidades de ensino capazes de conduzir o participante do processo a aprender. Portanto, Intencionalidade Pedagógica é toda a ação consciente do professor/educador visando uma ambientação para conduzir o aluno à aprendizagem (NEGRI, 2016).

para a dimensão pedagógica com um itinerário que contemple a cultura, suas práticas intencionais e que facilite a produção e a apreensão de significados, seja através de construções proverbiais e/ou de parábolas.

O próximo passo é a tessitura do segundo capítulo enquanto sequência deste, demonstrando que o uso de provérbios e de parábolas na proposta pedagógica de Jesus provoca reflexões e mudanças de atitudes que pode favorecer um novo olhar para os professores(as) contemporâneos.

CAPÍTULO II: PROVÉRBIOS E A PEDAGOGIA DE JESUS SEGUNDO O EVANGELHO DE LUCAS

No segundo capítulo, tratar-se-á dos provérbios e da pedagogia peculiares de Jesus segundo relatos do evangelista Lucas. Num primeiro momento, desvendar-se-á o Jesus de Nazaré, sua pedagogia quando usou de parábolas e provérbios para ensinar e, em seguida, a datação, a recepção, a estrutura, as finalidades e o conteúdo do terceiro evangelho, para *a posteriori*, realizar a hermenêutica bíblica das perícopes elencadas enquanto objeto de estudo (6,39-45; 8,4-18) e, poder indicar ou não, a metodologia de ensino de Jesus quando usou de provérbios para ensinar.

2.1 JESUS DE NAZARÉ

Remete-nos o texto sagrado no Evangelho de Lucas quando do relato do nascimento de Jesus: “Eis que conceberás no teu seio e darás à luz um filho, e tu o chamarás com o nome de Jesus. Nasceu-vos hoje um Salvador que é Cristo-Senhor, na cidade de Davi” (1,31; 2,11-12). Deste modo,

Todos reconhecem, ao menos tacitamente, que bem no ponto de inflexão da encruzilhada histórica que determinou a origem do cristianismo encontra-se a figura de um judeu, o rabi *Ieshua* de Nazaré, que viveu na Palestina entre os reinados de Augusto (36 a.C. a 14 d.C.) e de Tibério (14-37 d.C.) (SCHLESINGER; PORTO, 1979, p.34).

O ano 6 a.C. é a data mais aceitável para o nascimento de Jesus de Nazaré. Quando se analisa os textos dos evangelhos, deduz-se que Herodes Magno ainda vivia à época do seu nascimento. O rei morre em 4 a.C., por isso, situa-se o nascimento de Jesus antes dessa data. A antecipação da data de seu nascimento é devido a um erro de cálculo cometido por Dionízio, o Pequeno, “quando fez as contas para definir o ano 1 do calendário cristão no 6º século” (GASS, 2011, p.99).

Ainda na concepção de Gass (2011, p.100), Jesus nasceu em Belém, “aldeia natal de Davi, a 8 km ao sul de Jerusalém”. Mas, foi criado em Nazaré, um povoado rural do interior da Galileia. Vários trechos do Evangelho de Marcos narram que era conhecido como nazareno (1,24; 10,47; 14,67; 16,6). Tanto o segundo como

o quarto Evangelho narram que a sua origem era Nazaré (Mc 6,1; Jo 1,45-46). Mas, no Evangelho de João 7,40-44:

Alguns entre a multidão, ouvindo essas palavras, diziam: “Esse é, verdadeiramente, o profeta!” Diziam outros: “É esse o Cristo!” Mas alguns diziam: “Porventura pode o Cristo vir da Galileia? A Escritura não diz que o Cristo será da descendência de Davi e virá de Belém, a cidade de onde era Davi?” Produziu-se uma cisão entre o povo por sua causa. Alguns queriam prendê-lo, mas ninguém pôs a mão (Jo 7,40-44).

Como se percebe o próprio texto bíblico relata-nos que o povo tinha dúvidas com relação à origem de Jesus. Uns diziam que por ser o Cristo deveria vir da Galileia, e outros, pelo fato de ser da descendência de Davi deveria vir de Belém onde Davi nasceu. E, por isso, o povo se divide desde então.

No oitavo dia, quando foi circuncidado, José e Miriam (= Maria em latim) escolheu para “o seu nome *leshua* formado de duas partes. *Ye* é a forma abreviada do nome próprio hebraico de Deus (= *Yhwh*³²). A segunda *shua*, palavra hebraica que significa salvação” (SWIDLER, 1993, p.8). O termo salvação tem sido modificado na tradição cristã, notadamente a partir do significado da tradição judaica e no seu sentido original em grego e latim. Em geral, a ideia foi blindada de um significado particular desde o século III a.C. Por exemplo: “na sua forma latina salvamento tem sua origem da raiz *salus* (a forma grega é *soterion/soteria* de *saos*) que quer dizer inteireza, saúde ou bem-estar”. Logo, o nome *leshua* significa *Yhwh* que por sua vez significa salvação, saúde. A palavra *Yhwh* é o nome do próprio Deus único, criador de todas as coisas (SWIDLER, 1993, p.8).

Outrossim, compreende-se que com o nascimento de Jesus origina-se a sua própria história, pois marca o início de sua vida. Nascer, portanto, é sair do ventre da mãe rumo a uma missão oferecida a cada um(a), de modo particular, no seio de sua família, de uma nacionalidade com traços culturais próprios. Neste prisma é que se analisa o nascimento de Jesus “na sua inconfundível dimensão pessoal e na perspectiva ampla do destino histórico-religioso de Israel” (SCHLESINGER; PORTO, 1979, p.55).

Em Paassen (1952, p.24) lê-se que Jesus viveu a sua infância, adolescência e os primeiros anos de sua vida adulta na Galileia, a região “mais

³² O termo *Yhwh* foi transcrito em conformidade com o texto de Swidler (1992, p.8).

setentrional da Palestina”. Para o autor, Jesus, certamente, nasceu na Galileia e não em Belém. Com exceção apenas dos primeiros capítulos do Novo Testamento que relatam sobre a estrela do oriente, a visita dos magos que saúdam o menino, um coro de anjos que cantam para os pastores, a decisão do rei Herodes em matar todas as crianças de Belém de um ano de idade e a imediata fuga dos pais de Jesus para o Egito, tido como material lendário, “todas as outras referências apontam a Galileia como o lugar de nascimento do Senhor”.

Os evangelhos nos revelam dois registros sobre a genealogia de Jesus. Mateus escrito para os povos judaicos convertidos, diz-nos que Jesus era da “estirpe de Abraão e da casa de Davi” (SCHLESINGER; PORTO, 1979, p.55). O primeiro evangelho nos ensina que Jesus é filho de Maria de Nazaré e, por isso, é um israelita por força de uma “bênção prometida a Abraão e à sua posteridade” (Mt 1,1-25), portanto, é herança por um “direito inato e não adquirido” (SCHLESINGER; PORTO, 1979, p.55). Lucas, de forma díspar de Mateus, relata-nos que o nascimento de Jesus constitui uma nova família de homens. Escreve diretamente aos cristãos que vieram do paganismo e de forma mais genérica vai além Abraão-Adão.

Contudo, quando se aprofunda um pouco mais sobre a genealogia de Jesus, através do primeiro Evangelho que narra a origem de Jesus por meio de “José e Davi até Abraão e Adão”, averigüe-se prejuízos em se tratando de valor histórico. Neste sentido, o que se pode dizer é que esta genealogia foi escrita mais tarde “para provar a ascendência divina da criança até o grande rei de Israel, por causa de um velho dito que havia entre os judeus, de que o Messias-libertador nasceria da casa e do sangue de Davi, e na sua cidade nativa de Belém” (PAASEEN, 1952, p.25). Portanto, ao escrever sobre a origem davídica de Jesus, Mateus se embrenha em uma complicada contradição: se José é da casa de Davi e ao mesmo tempo Jesus não é filho de José, mas, de uma intervenção divina, que razão tem a narrativa sobre uma genealogia que sinaliza a descendência davídica do menino?

Igualmente, o nascimento de Jesus narrado por Mateus e Lucas “não apresenta menores dificuldades”. David Flusser (*apud* SCHLESINGER; PORTO, 1979, p.58) baseado nas pesquisas de W. Bauer, diz-nos que “os relatos dos dois evangelistas diferem sobre pontos importantes”. Assim, em Mt 2,23 evidencia que Jesus residiu primeiro em Belém de Judá, somente após a fuga para o Egito é que

fixou residência em Nazaré da Galileia. Lc 2,4 relata-nos que foi somente após o recenseamento que a família de Jesus mudou-se para Belém. O problema que os textos apresentam é mormente sobre a origem de Jesus.

Em Richter Reimer (*s.d.*) lê-se que Jesus é de descendência de Davi como se pode verificar em sua genealogia³³ (Lc 3,23-38). Nasceu às margens de um vilarejo chamado Nazaré, filho de Maria e de um carpinteiro que se chamava José. Viveu entre aldeias e povoados. Neste sentido, quando se prioriza a literatura lucana, de fato, a descendência de Jesus é davídica.

Para Schlesinger e Porto (1979, p.56) se a análise for realizada a partir do recurso da comparação, especificamente, a partir do nascimento de Jesus, observam-se aspectos diferentes entre o primeiro e o terceiro Evangelho. De tal modo, enquanto Mateus “acentua a linha dinástica da realeza israelítica e a geração legal à base da lei do levirato”, Lucas salienta os laços de sangue e a “geração natural”. Neste sentido, o que os comentaristas entendem quanto às diferenças dadas pelos evangelistas é o foco na preparação de suas respectivas árvores genealógicas, para que haja entendimento primeiramente teológico, e não tão somente referente à sua biografia.

No entendimento de Vaz (2005, p.36) José e Maria após o nascimento do menino, em vez de procurar o batismo como se faz hoje, por exemplo, eles vão até o Templo de Jerusalém para circuncidá-Lo. A circuncisão era prescrita pela lei judaica, e em sua origem, tratava-se de um rito de iniciação ao casamento e à vida do clã (Gn 34,14s; Ex 4,24-26; Lv 19,23). O sentido aqui trata-se de um “sinal que relembrará a Deus (como o arco-íris em Gn 9,16-17) sua aliança, e ao homem sua pertença ao povo escolhido e as obrigações que daí decorrem” (BÍBLIA DE JERULASÉM, 2010, p.55, nota de rodapé). Todavia, as leis fazem referências apenas por duas vezes a este preceito (Ex 12,44; Lv 12,3; Js 5,2-8). Somente após o Exílio é que tal procedimento ganha sua importância (1Mc 1,60s; 2Mc 6,10). Mais adiante, o apóstolo Paulo interpreta-a como o “selo da justiça da fé” (Rm 4,11). E, segundo Vaz (2005, p.36) na narrativa de Lucas está claro que após a circuncisão “Jesus é inserido na vida social e religiosa do seu povo”

³³ Remontando, além de Abraão, até Adão, a genealogia de Lc tem cunho mais universalista do que a de Mt. Descendente de Adão e como este sem pai terrestre (1,35), Jesus inaugura uma nova raça humana: talvez Lucas, discípulo de Paulo, pense no Novo Adão (Rm 5,12s). Quanto às relações com a genealogia de Mt, conforme Mt 1,1s (BÍBLIA DE JERUSALÉM, 2010, p.1993, Nota de rodapé).

Outros exegetas acompanham o mesmo raciocínio de Vaz e dizem que ao completar oito dias, os pais de Jesus levam-No ao Templo para a circuncisão. Rito importante na cultura judaica, pois, transformava-O em um homem agora consagrado a Deus e ao seu povo. Jesus circuncidado adquire, legalmente, conforme a tradição de Israel capacidade para participar do culto divino por ocasião da páscoa. Ademais, “a circuncisão de Jesus conferiu-lhe o legítimo direito à herança da Promessa feita a Abraão e à sua progênie” (SCHLESINGER; PORTO, 1979, p.66).

Simultaneamente à circuncisão, a tradição judaica solicitava um nome à criança. Porém, este menino devia ser chamado Jesus, nome que em hebraico significa *salvador* (1,31). E, este significado para o evangelista do terceiro Evangelho é dotado de muito sentido: “não seria salvador de um povo privilegiado, mas de toda a humanidade” (VAZ, 2005, p.36).

Por isso, era costume na tradição judaica veterotestamentária, os pais escolherem o nome do filho (Lc 2,21-23). E toda criança recém-nascida, no oitavo dia, era convidada a sair da condição de dependência e escravidão para conquistar uma vida livre. Para isso, “o reconhecimento oficial de tal fato se fazia através da apresentação da criança pelos pais no Templo de Jerusalém” (SCHLESINGER; PORTO, 1979, p.69).

No entendimento de Barbaglio (2011) de fato, José e Maria apresentam Jesus no Templo de Jerusalém. Considere: “Quando se completaram os dias para a purificação deles, segundo a Lei de Moisés, levaram-no a Jerusalém a fim de apresentá-lo ao Senhor” (Lc 2,22). Momento em que seus pais se admiram das palavras de Simeão: “Eis que este menino foi posto para a queda e para o soerguimento de muitos em Israel, e como um sinal de contradição” (Lc 2,33). Depois disso, eles retornam para a Galileia (Lc 2,39).

E, enquanto criança no vilarejo de Nazaré, Jesus como todas as crianças foi educado no temor de Deus. Existem dois provérbios do tempo de Jesus que deixam clara a mentalidade do seu povo: “O paraíso está no regaço das mães e Deus não pode estar em toda parte, por isso criou as mães”. Maria quando ensinava Jesus sobre Yahweh, sempre apresentava um Deus que era Senhor e Pai e que amava e protegia, sobretudo, o povo de Israel. Jesus aprendeu a cantar salmos com a mãe e, muitas vezes dormia embalado pelas suas canções. Jesus ainda não sabia falar todas as

palavras e já era convidado por José para recitar duas vezes por dia o *shemá*³⁴ Israel. Ainda menino Jesus tinha atado à testa o talismã e ao redor do braço esquerdo os *tefilim*³⁵. Sempre junto à mesa à hora das refeições, agradecia a Deus por ser o Deus “a bênção da terra e o fato de Deus haver-se revelado ao seu povo” (SCHLESINGER; PORTO, 1979, p.77), e as demais nações.

Durante a sua infância, Jesus teve diversos ambientes de formação. A sua família foi o primeiro espaço onde aprendeu a religião, o dia a dia das pessoas, “bem como as lidas da roça e o trabalho artesanal de carpinteiro” (GASS, 2011, p.101; Mc 6,3). O segundo ambiente onde aprendeu foi nas sinagogas. Junto com seus pais reuniam-se com a comunidade para orar, ouvir a Palavra e discutir sobre os problemas da comunidade. Tanto em casa como na sinagoga aprendeu a interpretar a história de seu povo baseado “na presença de um Deus libertador e doador de vida com liberdade” (GASS, 2011, p.101).

Neste sentido, Gass (2011, p.101) expõe que é possível que no Templo de Jerusalém Jesus também tenha tido mais um ambiente onde aprendeu com os sacerdotes e escribas. Veja: “[Seus pais] o encontraram no Templo, sentado em meio aos doutores, ouvindo-os e interrogando-os e todos os que o ouviam ficavam surpresos com sua inteligência e com suas respostas” (Lc 2,41-50). Contudo, Jesus era leigo. Não era sacerdote nem levita. Todavia, o maior ambiente de aprendizagem de Jesus foi através do “movimento popular de seu tempo”. O jeito que Ele expressava comprova que não aprendeu na academia, mas no meio do povo.

Em seguida, Paassen (1952, p.28) reproduz, de acordo com a cultura da época, a casa de Jesus em Nazaré. Assim, ele escreve: sua casa era “construída com blocos de giz branco, ligados um ao outro por lama seca, ela contrastava com os ciprestes que cresciam em grande número no promontório rochoso em que se erguia o vilarejo de Nazaré”. No mundo árabe até os dias de hoje, encontram-se casas construídas neste mesmo estilo.

³⁴ *Shemá* Israel (em hebraico "Ouça Israel") são as duas primeiras palavras da seção da Torá que constitui a profissão de fé central do monoteísmo judaico. O texto do *shemá* Israel está presente não somente nas Escrituras (Dt 6,4-9; 11,13-22; Nm 15,37-41), mas encontra-se intimamente ligado à liturgia judaica que, na leitura do *Shemá*, recita-o duas vezes ao dia (FRIZZO, 2001, p.1).

³⁵ *Tefilin* (em hebraico com raiz na palavra *tefilá*, significando "prece") é o nome dado a duas caixinhas de couro, cada qual presa a uma tira de couro de animal *kasher*, dentro das quais está contido um pergaminho com os quatro trechos da Torá em que se baseia o uso dos filactérios (*Shemá* Israel, *Vehaiá Im Shamoá* (MÜHLEN; STREY, 2016, p.2).

Ainda Paassen (1952, p.30) diz-nos que em Nazaré, possivelmente, havia uma sinagoga e uma escola simples onde Jesus aprendeu a ler e a escrever. Nesta escola, o pequeno aprendiz pode ter feito o estudo “sistemático e metódico dos livros de Moisés, dos Salmos e dos Profetas”. E, se essa premissa configurar confiança, certamente, o método de ensino era o da inculcação por meio da repetição verbal dos textos sagrados. E sempre aos sábados Jesus voltava à sinagoga para o ofício religioso. Já aos doze anos de idade, Jesus quer aprender mais, por isso faz perguntas aos doutores da Lei (Lc 2,41-46). Foi à sinagoga e declarou que sua missão era cumprir o que os profetas haviam anunciado (Lc 4,18-21; CNBB, 2015). Jesus falava o aramaico, contudo nunca fizera cursos para obter, adiante, o título de *rabi*³⁶ ou mestre em Israel. Naquele tempo, não havia falta de material. Em Nazaré, Jesus ouviu sobre as Escrituras, Moisés e o Êxodo do povo do Egito que termina no Sinai. Ouviu também sobre Abraão, Isaac e Jacó, bem como sobre os fundadores da nação de Israel.

Durante os anos que não se conhece sobre a vida de Jesus, Bousset (*apud* SCHLESINGER; PORTO, 1979, p.85) relata-nos que Jesus possivelmente, iniciou sua atividade junto a uma comunidade, “primeira comunidade monástica organizada”. Depois de concluído esse tempo foi aprovado e aos trinta anos foi batizado e tão logo iniciou sua vida missionária no meio do povo.

E, quando se fala de vida missionária de Jesus não se costuma vê-lo como formando, mas apenas formador. O fato é que Jesus é igual a nós em tudo, menos na maldade (Hb 4,15). Viveu o mesmo método de aprendizagem, próprio de todas as pessoas. Como todos os homens e mulheres “crescia em sabedoria, em estatura e em graça diante de Deus e diante dos homens” (Lc 2,52). Durante sua vida em Nazaré, Jesus “crescia, tornava-se robusto, enchia-se de sabedoria; e a graça de Deus estava com ele” (Lc 2,40). E, mesmo enquanto formador, Ele aprendia através do contato com o povo, com os discípulos e, sobretudo, com os acontecimentos difíceis da vida. “E, embora fosse filho, aprendeu, contudo, a obediência pelo sofrimento” (Hb 5,8). Igual a todos nós, Jesus “matriculou-se na escola da vida e tornou-se discípulo aplicado de Deus e do povo” (MESTERS; OROFINO, 2012, p.1).

³⁶ *Rabi* (aramaico *rab*, “mestre” + sufixo pronominal da 1ª pessoa, “meu mestre”). O aramaico *rabbônî*, *rabban*, é uma forma enfática de *rabbi* (MCKENZIE, 1983, p.769).

Ao completar o tempo de sua formação, Jesus estava apto para exercer a sua missão. O tempo do amadurecimento e aprendizagem havia passado. Aqui Jesus é conhecido como um formador que usava a tradição e a vida do povo para expressar o seu ensinamento. A pedagogia Jesus é baseada na instrução, advertência e ditados do povo. Para Clifford (1998, p.168) “as tradições de sabedoria influenciaram a tessitura dos Evangelhos de Mateus e Lucas (fonte Q)”. Por isso, a maioria dos pesquisadores entende que Q ressaltou mais como Jesus ensinou do que as narrativas sobre sua morte e ressurreição, por exemplo.

Diante disso, Mesters e Orofino (2012, p.1-2) expõem que “seguir Jesus era o termo que fazia parte do sistema educativo da época”. Indicava a práxis do discípulo com o mestre. Deste modo, a convivência mestre-discípulo é diferente da convivência professor(a)-aluno(a). Os alunos(as) participam de uma determinada aula sobre um determinado conteúdo, mas não convivem com o professor(a); já “os discípulos seguem o mestre e se formam na convivência diária com Ele, dentro do mesmo estilo de vida” (MESTERS; OFORINO, 2012, p.1-2).

Nesta direção, percebe-se que toda a atividade de Jesus foi definida pelo anúncio do Reino a partir de pequenos grupos e do ato de servir as pessoas em suas necessidades. E, para corroborar ainda mais com a intenção pedagógica de Jesus, Gass (2011, p.103) aduz-nos que as principais características do propósito de Jesus, foram:

A opção pelos excluídos, privilegiando o povo pobre como eleitos de Deus;

A decisão de propor à sua religião, o Judaísmo, a volta à função de promover e defender a vida, resgatando as origens da fé em Yhwh, bem como do movimento profético;

O anúncio do Reino do amor e da não violência, colocando a prática da solidariedade e da misericórdia acima da prática da lei, inclusive como chaves de interpretação da lei;

A atuação preferencialmente nas aldeias camponesas e não tanto nas cidades, integrando principalmente pessoas jovens.

Além disso, no seguimento de Jesus há três perspectivas que ainda hoje é fundamento no processo de formação dos discípulos(as): “imitar o exemplo do mestre; participar do seu destino e ter a vida de Jesus dentro de si” (MESTERS; OROFINO, 2012, p.1-3). Seria este o caminho para a reconstrução do processo educacional em outros contextos e realidades? As características do método de ensino de Jesus é a

inspiração necessária para as nossas práticas docentes? Em se tratando de ensinamento para pequenos grupos, nos Evangelhos averigua-se o passo a passo da metodologia de Jesus quando se ocupou da formação dos seus discípulos. Observe:

Corrige-os quando erram e querem ser os primeiros (Mc 9,33-35; 10,14-15).

Sabe aguardar o momento oportuno para corrigir (Lc 9,46-48; Mc 10,14-15).

Ajuda-os a discernir (Mc 9,28-29).

Interpela-os quando são lentos (Mc 4,13; 8,14-21).

Prepara-os para o conflito e a perseguição (Jo 16,33; Mt 10,17-25).

Manda observar a realidade (Mc 8,27-29; Jo 4,35; Mt 16,1-3).

Reflete com eles as questões do momento (Lc 13,1-5).

Confronta-os com as necessidades do povo (Jo 6,5).

Ensina que as necessidades do povo estão acima das prescrições rituais (Mt 12, 7.12).

Esquece o próprio cansaço e acolhe o povo que o procura (Mt 9,36-38).

Tem momentos a sós com eles para poder instruí-los (Mc 4,34; 7,17; 9,30-31; 10,10; 13,3).

Sabe escutar, mesmo quando o diálogo é difícil (Jo 4,7-30).

Ajuda as pessoas a se aceitarem a si mesmas (Lc 22,32).

É severo com a hipocrisia (Lc 11,37-53).

Faz mais perguntas do que respostas (Mc 8,17-21).

É firme e não se deixa desviar do caminho (Mc 8,33; Lc 9,54).

Desperta liberdade e libertação: "O ser humano não foi feito para o sábado, mas o sábado para o ser humano!" (Mc 2,27; 2, 18.23).

Depois de tê-los enviado em missão, na volta faz revisão com eles (Lc 9,1-2;10,1; 10,17-20).

Desperta a atenção dos discípulos para as coisas da vida através do ensino das Parábolas (Lc 8,4-8) (MESTERS; OROFINO, 2012, p.3).

Pensar um professor(a) com essas características no mundo de hoje seria a possibilidade de uma revolução no mundo da educação? Seria a inversão das normas e práticas adotadas? Pois, o que se percebe é uma formação unilateral, não se preocupando com a formação integral dos indivíduos, qual seja a coerência ética e moral da práxis do cotidiano.

Além do mais, Mesters e Orofino (2012, p.3) expõem que Jesus tinha uma grande facilidade para criar parábolas. Quando percebia que o povo estava alienado da realidade, logo inventava uma história com o intuito de aproximar as pessoas da vida real. A suspeição aqui é que Ele conhecia a vida do povo, as coisas de Deus e do Reino de Deus. Por isso, priorizava as parábolas como forma participativa de ensinar e educar. Não oferecia um ensino pronto, acabado, pois este jeito de ensinar de Jesus “não se faz saber, mas se faz descobrir”.

Assim, a parábola conduz quem ouve a um processo de reflexão, que geralmente inclui “algum elemento estranho e de surpresa” da vida cotidiana (SCHILLEBEECKX, 2008, p.150). Neste estilo literário o indivíduo é “confrontado com tal coisa aqui e agora”. Impulsiona-nos a pensar mais sobre o assunto. A intenção de Jesus ao contar parábolas é fazer com que a pessoa tenha outro olhar para a sua própria vida, a sua própria realidade. As parábolas abrem para novas perspectivas, às vezes contrárias do nosso jeito de ser; oferecem pistas para novas experiências do nosso dia a dia. “Parábolas têm força crítica, prática, que incentiva para uma renovação da vida e da sociedade” (SCHILLEBEECKX, 2008, p.151).

O sistema de ensino da época de Jesus era bem diferente de hoje. Ensinava, principalmente através de parábolas. Mas, “Ele era mestre, rabino. Não era professor” (MESTERS; OFORINO, 2012, p.5-6). Seus seguidores(as) não eram alunos, mas discípulos(as). Por isso, Jesus insistia com conteúdos e recursos didáticos peculiares no processo de formação dos seus discípulos(as). Confira:

O testemunho de vida (Lc 5,27; Jo 14,6).

A vida e a natureza (Mt 5,45).

As grandes questões do momento e as perguntas do povo (Lc 9,13; 13,1-4).

O jeito de ensinar em qualquer lugar (Mc 1,21; 2, 1.15; 3,1; 6,2; 7,17).

Memorização na base da repetição (Mt 7, 24-25 e 26-27).

Momentos a sós com os discípulos (Mc 4,34; 6,31; 7,17; 8,22-10,52).

O uso da Bíblia e a história do povo.

E, finalmente a cruz e o sofrimento (Lc 9,31) (MESTERS; OFORINO, 2012, p.5-6).

Logo, é natural dizer que os conteúdos e recursos didáticos usados por Jesus foram para atender a realidade de sua época. E, com este procedimento pedagógico Jesus ensinava, de maneira especial, aqueles(as) que se aproximavam em busca de libertação e vida nova.

Em seguida, três anos após iniciar a sua missão, Jesus sobe para Jerusalém. Ao deixar a Galileia, ainda a certa distância de Jerusalém, Jesus havia dito aos doze: “Eis que subimos a Jerusalém e se cumprirá tudo o que foi escrito pelos Profetas a respeito do Filho do Homem” (Mt 18,31). Jesus era atraído pela Cidade Santa. O evangelista Mateus faz questão em dizer que ao entrar em Jerusalém “a cidade inteira agitou-se e dizia: “Quem é este”? A isso as multidões respondiam: “Este é o profeta Jesus, de Nazaré na Galileia”” (Mt 21,10-11). Ao adentrar a cidade, tão logo entrou no Templo e “começou a expulsar os vendedores e os compradores que lá estavam: virou as mesas dos cambistas e as cadeiras dos que vendiam pombas, e não permitia que ninguém carregasse objetos através do Templo” (Mt 11,15-16). Tudo isso desencadeia uma grande movimentação em Jerusalém.

Quando se aproximava a sua morte Jesus reúne seus discípulos e propõe comer a ceia da despedida por ocasião da Páscoa. Isso ocorre na cidade de Jerusalém, no andar superior de uma casa. São os próprios discípulos que organizam a cerimônia, preparam a sala e espalham várias almofadas. Os sinóticos nos dizem que o fato ocorreu em plena páscoa judaica; já o quarto evangelho relata que o acontecimento se deu nas vésperas. Os exegetas fazem um grande esforço para explicar o fato: uns baseiam no calendário solar e outros no lunar. Contudo, seguindo este último a páscoa, no judaísmo oficial, foi celebrada na noite de sexta-feira (SCHLESINGER; PORTO, 1979, p.157).

Ao anoitecer, Paassen (1952, p.97-98) aduz-nos que uma brisa encobre aquele lugar e, rapidamente

todas as estrelas surgem. É a esta hora que Jesus e seus companheiros caminham [...] em direção à Cidade baixa, onde pretendem fazer a refeição da tarde numa hospedaria amiga, cujo proprietário é [...] um amigo galileu. Se o quarto evangelista foi exato no que afirmou, é a véspera da Páscoa e eles comerão o cordeiro pascal que o dono da hospedaria assou para eles naquela manhã (PAASSEN, 1952, p.97).

Assim, todos os acontecimentos que ocorreram em Jerusalém e na Judeia e, sobretudo, devido à entrada de Jesus em Jerusalém e, conseqüentemente, no

Templo, haviam “criado uma situação delicada e insustentável para as autoridades judaicas” (SCHLESINGER; PORTO, 1979, p.165). Nada agora impediria de iniciar um processo judicial contra Jesus. Assim, foi julgado, condenado e morto crucificado na cruz.

Na sequência, apresenta-se Jesus enquanto sábio popular na cultura de seu tempo. É conhecido como sábio popular porque usa parábolas e os provérbios do próprio povo para ensinar.

2.1.1 Jesus, Sábio Popular

Na cultura de seu tempo, Jesus é conhecido como um sábio, um mestre da sabedoria, um homem que ensina com autoridade. O seu estilo é de um grande sábio. É considerado um sábio popular, pois, usa a sabedoria do povo para ensinar. É sábio enquanto contador de provérbios, ditos e parábolas. Seus ditos não têm relação direta com o Transcendente, mas com as pessoas, pois o objetivo é ensinar a ética/moral (SILVA, 2013a). Nesse sentido, ensinar com autoridade implica conhecer os saberes a serem ministrados. Sem conhecimento não haveria possibilidades de imbricagens desses saberes com a realidade dos discípulos. E mais, a exemplo de Jesus é preciso conhecer e ser ao mesmo tempo.

Muitos textos do Novo Testamento revelam-nos que Jesus é um perito em sabedoria. As pessoas ficam admiradas com sua sabedoria e perguntam: “De onde vem esta sabedoria?” (Mt 13,54-57). Seria esse o pressuposto básico para ensinar? Jesus expressa sua sabedoria quando conta seus provérbios e suas parábolas. E, porque tem conhecimento usa os provérbios do próprio povo e parábolas para chamar a atenção das pessoas para a condição sociopolítica e cultural vivida e oferece pistas para que busquem uma nova direção (BEARDSLEE, 1970).

Quando um(a) professor(a) recebe uma formação de qualidade, ele consegue a partir da realidade onde vive, fazer as imbricagens necessárias com o intuito de favorecer o ensino. Mas, é preciso gostar do que faz, pois, o que se nota é que Jesus gostava de ensinar por meio de provérbios e parábolas. Assim, logo Ele percebeu que era o jeito mais apropriado para se aproximar da cultura do seu tempo e poder provocar, impactar os ouvintes a partir da vida no dia a dia das pessoas. E

para consolidar um ensino em sua completude, Jesus cita provérbios do Antigo Testamento, de outras literaturas, ora compõe seus próprios ditos. Vejam:

Porque os retos habitarão a terra (Pr 2,21).

Felizes os mansos, porque herdarão a terra (Mt 5,4 (Lc 6,20-49).

A lâmpada de *Yahweh* é o espírito do homem, a qual penetra até o fundo de seu ser (Pr 20,27).

A lâmpada do corpo é o teu olho. Se teu olho estiver são, todo o teu corpo ficará também iluminado; mas se ele for mau, teu corpo também ficará escuro (Lc 11,34).

Por isso, o uso de provérbios populares para ensinar, mormente através de parábolas é uma característica de Jesus enquanto sábio popular. O ensino de Jesus é baseado na conscientização das pessoas pobres quanto à importância de sua inclusão ao convívio social. No episódio da cura de um homem com a mão atrofiada, por exemplo, Ele ordena: “Levanta-te e fica de pé no meio de todos” (Lc 6, 8b). Essa ação é uma das ocasiões em que Jesus demonstra o desejo de incluir as pessoas marginalizadas daquela realidade sociopolítica e cultural.

2.1.2 Pedagogia de Jesus: Uso de Provérbios para Ensinar

A pedagogia de Jesus através das parábolas e provérbios relatados no terceiro Evangelho, sobretudo, as elencadas enquanto objeto de estudo, impactam o ouvinte que possui pré-disposição para escutar. E, ao escutar, o indivíduo muda de mentalidade e, por isso, várias transformações atitudinais positivas vêm por acréscimo. Seria por esta razão que desde o Antigo Testamento *lahweh* se manifesta enquanto educador? Talvez por isso, os bispos católicos do Brasil dizem que “todo processo educativo tem sua raiz mais profunda e sua vitalidade no próprio Deus (Dt 1,31; 32,10-11; Os 11,3-4)” (CNBB, 2016, p.29, Doc. Estudos, 110). Nesta linha, veja algumas especificidades da pedagogia de Deus no AT que nos remete à concretude dessa ideia (CNBB, 2003, p.52-53, Doc. 47):

A vontade soberana de Deus prepara com força e suavidade o momento de sua intervenção. Ele respeita amorosamente o momento histórico e as condições culturais dos destinatários de sua palavra. Até a revelação de quem Ele é, do seu nome e das exigências fortes de seus desígnios é feita de modo progressivo, respeitando os ritmos e capacidade de aprendizagem do povo.

A mensagem de Deus ao seu povo refere-se sempre a experiências e fatos vividos. É a partir de situações bem reais que os profetas discernem a vontade de Deus. Eles a expressam em gestos e em palavras. O dado da experiência é anterior ao elemento doutrinal.

A pedagogia de Deus é a de alguém presente no meio das alegrias e inquietações que marcam a caminhada de Israel.

Deus tem grande paciência com a infidelidade e as fraquezas do povo escolhido. Ele age como um Pai compreensivo que sabe reverter o erro em ponto de partida para o crescimento global do filho com a consequente superação da postura errônea. A Escritura apresenta a punição como um instrumento da pedagogia de Deus e uma demonstração de seu cuidado pelo pecador.

A Lei e os mandamentos que Deus entrega ao povo no Sinai adquirem seu verdadeiro sentido na perspectiva da eleição e da Aliança de Deus. A Lei não é um valor absoluto em si mesma. Ela vale por ser manifestação da vontade amorosa e salvífica de Deus. É entrando nessa perspectiva nova que o povo aprende a se tornar povo de Deus e a viver as exigências da Aliança (CNBB, 2003, p.52-53, Doc. 47).

Como se vê a pedagogia de Deus é baseada na realidade das pessoas. E ao se revelar através de tal pedagogia, se manifesta de modo sistemático e processual, como um educador(a) que realiza sua práxis conectada com a vida e a história do povo. E, este talvez seja o caminho para os educadores(as) da sociedade contemporânea: imbricar a docência à realidade dos alunos(as).

E, Iahweh continua educador no Novo Testamento através de Jesus que se revela em sua expressão mais perfeita, particularmente em como se relaciona com as pessoas e com a realidade. Jesus é reconhecido como mestre, pois, ensina com autoridade (Lc 4,31-32). Suas várias metodologias caracterizam o seu ensino em (CNBB, 2016, p.30, Doc. Estudos, 110):

Pedagogia do amor: que é a alma do seu dinamismo formativo, visto ser a pessoa humana – e não um conceito ou doutrina – o objeto de sua atenção. Nesse sentido, a educação é uma obra de amor.

Pedagogia do empenho: Jesus só ensina o que Ele pessoalmente pratica: “Eu vos dei o exemplo” (Jo 13,15). As multidões reconhecem a autoridade diferente de Jesus em relação aos doutores que se manifesta na coerência entre sua palavra e seu agir.

Pedagogia da convivência: ao chamar aqueles que Ele quis (Mc 3,13) Jesus os convida a um aprendizado de relações fraternas e concretas: “Vinde e vede” (Jo 1,39).

Pedagogia do diálogo em busca da verdade e da convivência: o diálogo proposto por Jesus tem seu início, frequentemente, na descoberta de um ponto divergente entre Ele, o Mestre, e seus interlocutores. Ao responder, não se contenta em apresentar seu próprio ponto de vista, mas aceita

confrontá-lo com aqueles que pensam diversamente. Jesus estabelece uma ponte de entendimento e de diálogo com as pessoas e as conduz até fazer brotar uma conclusão operacional, prática (Lc 10,25-37).

Pedagogia provocadora: o ensinamento de Jesus aborda questões existenciais e, por isso, é profundamente instigante e penetrante (Hb 4,12) exigindo conversão, posicionamento radical, crítico e libertador (Mt 7,14; 12,30; Lc 12,49; 14,33; 16,13; Jo 8,36) CNBB, 2016, p.30, Doc. Estudos, 110).

Dentre as diferentes pedagogias de Jesus, nota-se que Ele não apenas pregou o Reino, mas, sobretudo, viveu. Talvez por isso, tenha dito que é “o caminho, a verdade e a vida” (Jo 14,6). E, para perseguir essa tríade pedagógica de Jesus na sociedade contemporânea, onde o indivíduo sobrepõe valor superior às várias categorias institucionais, o professor(a) necessita, ainda mais, ensinar conectado com a vida, ou seja, com a realidade de seus educandos(as), pois o contrário, pode não surtir efeito positivo no processo educativo (CNBB, 2016, p.31, Doc. Estudos, 110).

Deste modo, e considerando as várias modalidades de ensino e, com o intuito de averiguar o nosso objeto de pesquisa, a análise em discussão é para entender como Jesus usa parábolas e provérbios para ensinar. Em vista disso, a pesquisa nos credencia dizer que em se tratando de forma de ensinar, Jesus é considerado como a sabedoria (*sofia ou logos*), ora como filho da sabedoria, sábio popular, contador de parábolas, ditos e provérbios. Em muitas situações, Jesus recorre aos provérbios de seu tempo e mesmo do Antigo Testamento para compor suas parábolas e poder chamar a atenção daqueles que ouvem (SILVA, 2013a).

Entender Jesus, nesta linha de investigação, enquanto filho da sabedoria é preciso recorrer às fontes, pois o método da crítica da redação é que nos remete:

A reconstrução da Fonte Q, como havendo uma hipótese de uma fonte para Mt e Lc, ao lado de Mc (teoria das duas fontes).

Q seria proveniente da Galileia, mais especificamente, dos arredores do Lago de Genesaré, por volta da década de 40.

Q é uma fonte de ditos de Jesus, sem referência a paixão, morte e ressurreição, pouca referência a milagres e poucas parábolas.

A fonte Q teria passado por três etapas redacionais. A primeira foi uma coleção sapiencial dos ditos de Jesus com o gênero literário da instrução.

A segunda foi tipo *gomologion* (uma relação de vários pronunciamentos), que introduziu o discurso profético, polêmico e desafiador. A terceira com

tendência biográfica de Jesus introduziu o relato das três tentações e um par de ditos³⁷ (KLOPPENBORG, 1987, p.51-64).

Haja vista, que a partir da reconstrução da Fonte Q, por meio de uma hipótese de que há uma fonte para o Evangelho de Mateus e Lucas ao lado de Marcos, a chamada teoria das fontes, Jesus pôde ser conhecido como a própria sabedoria que usou de provérbios para compor suas parábolas com a intenção de ensinar. Isto, pois devido a Fonte Q ter passado por três reformulações, sendo a primeira marcada pela literatura da instrução, a segunda pela relação dos vários pronunciamentos e a última registrar as três tentações e um par de ditos (SILVA, 2013).

E, Jesus, a Sabedoria é também a sabedoria personificada quando aparece no monte Tabor junto com Moisés e Elias (Lc 9,30). Igualmente quando se encontra com Maria, irmã de Lázaro no meio da rua, Ele é a própria sabedoria que sai ao encontro (Jo 11). Também na palavra feito carne (Jo 1,1-14) e se revela a sabedoria do Pai, quando diz: “Eu sou o caminho, a verdade e a vida” (Jo 14,6).

Na concepção de Silva (2013a, p.5-6) para entender a sabedoria personificada é importante recorrer a alguns exemplos: na arte há um costume de personificar a virtude, a justiça é representada por uma mulher com uma balança, a medicina é representada por uma serpente, a morte por um alfanje, o mal por um bode. A espiritualidade franciscana “personificou a pobreza como a noiva com quem Francisco se casou”. No Egito a sabedoria é personificada como *Maat*, a conhecida deusa menina, na Grécia a coruja representa até hoje a filosofia. E para o apóstolo Paulo, a sabedoria representa o Cristo Crucificado. A palavra de Deus é personificada como chuva (Is 55,11), martelo, espada, bomba e até mesmo a peste e a febre (Hab 3,5). Em muitos casos os sábios personificam a própria sabedoria considerando-a uma pessoa selada de Deus “com autonomia e personalidade própria”.

Os textos no Novo Testamento que personificam a sabedoria tiveram influências da cultura daquele tempo. Por isso, a sabedoria é identificada ora com Jesus Cristo, ora com o Espírito. Jesus é, portanto filho da sabedoria. Porém, num primeiro momento, é preciso suspeição com estas revelações e questionar: “como a sabedoria pôde ser objeto de identificações diferentes na tradição cristã?” (GILBERT; ALETTI, 1985, p.60). Seria aceitável invocar as narrativas em Pr 8, Eclo 24 ou Sb 6-9

³⁷ Tradução do inglês realizada pelo autor (FERREIRA, 2019).

para ressaltar a personificação da sabedoria e concluir que os textos do Novo Testamento aplicam-na a Cristo e ao Espírito? Como os textos do NT receberam a tradição sapiencial (alinham-se ou há cortes)? Estes textos neotestamentários tiveram influências das últimas fases do crescimento da tradição sapiencial? Se os redatores conheceram tais fases de desenvolvimento repensaram a partir do evento Jesus?

A partir da concepção dos mesmos autores é importante ressaltar que a dificuldade em identificar Cristo ou o Espírito com a sabedoria está imbricada à forma pela qual o Novo Testamento recebeu a tradição sapiencial. Esta tradição foi versada a partir do judaísmo vivente próximo da era cristã? Neste contexto, segundo alguns exegetas, “a sabedoria tinha sido progressivamente absorvida pela Lei” (GILBERT; ALETTI, 1985, p.61). Logo, se a afinidade do NT com a sabedoria ocorreu através da Lei, seria mais convincente falar de substituição da Lei por Cristo, e não identificar Cristo com a sabedoria.

Entretanto, Silva (2013a, p.5) aduz-nos que mesmo diante dessas indagações, observa-se que a sabedoria “se manifesta na natureza, na história e na lei”. É oferecida aos homens, mas conserva-se “sempre uma qualidade de Deus. É Deus quem concede a sabedoria”. Cabe ao homem somente a tarefa de participar dela. Naquela realidade, era comum a estima pelo sábio, pois este era o conselheiro do rei e Deus era visto como um grande rei e a sabedoria, portanto, era tida como a conselheira por excelência. Neste ínterim, “se Deus não age sem ouvir o conselho da Sabedoria, quanto mais nós devemos seguir os seus conselhos” (SILVA, 2013a, p.6).

O próximo passo é ratificar esta sabedoria enquanto qualidade de Deus para entender a pedagogia de Jesus e as imbricagens que Ele fez na narrativa de Lucas quando usou de parábolas e provérbios para ensinar. Seria por isso que o método de Jesus continua vivo na memória de mulheres e homens de todos os tempos? Ou basta ensinar por meio de parábolas e provérbios e, estaria garantida a realização do processo de ensinagem? Contudo, é mister entender que esta sabedoria proverbial presente nas parábolas de Jesus é que fundamenta as razões da presente pesquisa. Pois, é a partir deste estilo de linguagem, narrado, sobretudo, pelo terceiro Evangelho, que se pretende relacionar a proposta pedagógica de Jesus como inspiração para a educação da sociedade contemporânea.

Deste modo, para a pedagogia não há ensino efetivo se os educadores(as) não realizam uma análise acurada da realidade dos estudantes. É relacionando os eixos dos saberes previstos nas matrizes curriculares com a realidade vivida pelos alunos(as) que o professor(a) poderá planejar suas ações didático-pedagógicas e, *a posteriori*, oferecer um ensino com melhor qualidade.

Diante disso, o sistema de ensino brasileiro tem contado com o apoio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que através de diagnósticos participativos junto à comunidade escolar e local tentam oferecer os ensinamentos necessários a todos os estudantes de escolas públicas e privadas de nosso país. Trata-se de um documento pensado pelo Ministério da Educação e que foi elaborado “em parceria com todos os estados e municípios e, a última versão contou com mais de 12 milhões de contribuições de educadores e especialistas nacionais e internacionais” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p.5).

Neste sentido, o currículo elaborado em forma de mutirão, oferece pistas e sinaliza a necessidade do uso de metodologias ativas, TIC's e outras, considerando um novo sujeito-aluno(a), informatizado, focado em informações rápidas e, em muitos casos, avesso à reflexão. Porém, esse mesmo sistema de ensino (que propõe inovações para o currículo) não oferece uma formação correspondente aos professores(as) e, muito menos financiamento para equipação com infraestrutura e tecnologia de ponta para as escolas.

De tal modo, o que se observa é que durante a feitura da presente proposta, houve uma participação importante de uma parte significativa dos atores educativos do país. Mas, ao delimitarem o documento, muitas realidades deixam de ser contempladas e, mais uma vez os educadores(as) ficam reféns de uma proposta que em muitos contextos, não condiz com a realidade. E, mesmo que seja promulgado pelo sistema um documento bonito em suas propostas e análises, até o presente momento, o currículo de referência não ofereceu condições para efetivar um ensino que conjeturasse equidade e qualidade entre os municípios brasileiros em suas especificidades presentes em cada região do país³⁸.

³⁸ Participação enquanto membro de grupos de discussão em nível municipal e regional durante a feitura da BNCC (FERREIRA, 2020).

Para escrever de tal modo, dentro de um espaço puramente científico, presume-se que serão necessários dados igualmente científicos que comprovem tais afirmativas. Contudo, a maquiagem é o leviatã da presente situação. Os resultados das avaliações externas que oferecem os números que comprovam a qualidade do ensino em uma unidade de ensino, por exemplo, são em muitos casos, fraudados pelas escolas com o escopo de receber benefícios, igualmente oferecidos pelo sistema vigente/dominante³⁹. Assim, poder-se-ia questionar: o problema da má qualidade da educação no Brasil está de fato em suas propostas, documentos e normas? Ou o próprio educador(a) brasileiro é quem precisa ser educado primeiro?

Ao conjecturar sobre a temática da presente tese e, instigado pelos questionamentos aludidos, é mister questionar ainda: os educadores(as) de hoje possuem esta sabedoria à luz da presente discussão? Ou os sujeitos-professores(as) não se afinam à sabedoria proposta? Os alunos(as) do atual cenário teriam dificuldades para serem discípulos? E o seguimento maciço da tecnologia digital, notadamente, por crianças e jovens? Não se classificariam enquanto discípulos de uma nova ideia? E, se os provérbios do cotidiano do aluno(a) fossem considerados para ensinar através de parábolas os vários saberes previstos e exigidos pelo currículo através das metodologias ativas (aulas invertidas) e das metodologias da informação e comunicação (TIC's)?

Esta proposta, bem como os vários questionamentos surgidos, não pode ser sem fundamento, sendo que desde a literatura sapiencial do Antigo Testamento identifica-se a escrita de um grande número de frases, usando bastante, o estilo proverbial. Provérbios, portanto, no Primeiro Testamento, retratam a realidade das atividades e dos interesses da vida cotidiana do povo de Israel. Por isso, registram-se as “atividades de governo, da vida social e civil da comunidade, das atividades comerciais, das cortes, da agricultura, da família e dos escravos, do trabalho, do jogo, da alegria e da dor” (MCKENZIE, 1983, p.751), revelando em forma de ditos os ideais e a conduta moral de um povo.

Se desde a antiguidade houve valorização pelos ditos de uma comunidade para garantir um ensino eficaz, por que não indicar essa relação, realidade em relação

³⁹ Observações realizadas enquanto coordenador pedagógico nas escolas do sistema público de ensino em Goiás (FERREIRA, 2020).

à metodologia de ensino, enquanto proposta pedagógica de Jesus para a educação de nosso tempo? O uso de provérbios nas composições parabólicas pode contribuir para o sucesso docente de professores(as) que se sentem, muitas vezes, frustrados com suas práticas alienadas da vida real dos estudantes na contemporaneidade?

Nesse sentido, Jesus usando o mesmo recurso literário, provavelmente, ultrapassou em tudo aos profetas e sábios. Quando se analisa, por exemplo, as composições parabólicas e provérbios usadas por Jesus, encontram-se grandes motivos que nos convencem que Ele “era maior que Salomão” (Mt 12,42; PESTANA, 2002, p.15). Talvez pela verdade revelada nos ditos do dia a dia das pessoas com as quais Ele convivia. Talvez pela postura ética e moral do professor, mestre Jesus. Para ensinar, Jesus usa provérbios em suas parábolas que podem ter várias origens. Uns são de sua própria autoria, outros são repetições de ditos contemporâneos ou de tempos antigos. Porém, consideram-se todos os provérbios como sendo do próprio Jesus, mesmo conhecendo as origens de alguns deles.

Por isso, mesmo conhecendo as origens dos provérbios consideram-se como sendo de Jesus. Pois, quando Ele contava uma parábola usando provérbio, mesmo que já fosse dito naquele contexto, havia um impacto por ser Ele quem falava, revelando seu *ethos*, seu caráter, seu carisma. O jeito de Jesus falar transformava o ouvinte, comovia com tanto vigor que superava “a força que eles tiveram quando foram ditos pela primeira vez” (PESTANA, 2002, p.16). De tal modo, grande parte dos professores(as) da atualidade precisam de uma formação científica e ética que seja capaz de revolucionar o ensino através de um conhecimento sólido e com atitudes que impactem e transformem a realidade.

Em vista disso, é relevante dizer que muito precisa ser feito para que os provérbios através de parábolas sejam sugeridos nas práticas docentes da educação contemporânea. Aprofundar em temáticas que se pretendem ensinar, bem como saber usá-las no contexto de nossos alunos(as), torna-se ação consciente de quem ensina e, garante ao professor(a) elementos reais para uma prática docente significativa. Logo, estudar sobre provérbios e as várias possibilidades de composições literárias implica entender suas várias características para melhor empreender uma concepção de ensinagem.

Naturalmente, a análise sobre provérbios por meio de parábolas fornece informações seguras e que retratam as verdadeiras expressões de Jesus, reflexo da “vida e palavras de seus primeiros discípulos” (PESTANA, 2002, p.21). E, esse reflexo da vida do povo (sociedade, linguagem, cultura) no tempo de Jesus, era usado enquanto estratégias de aprendizagens e, se mapeada a realidade contemporânea através da mesma metodologia, a suspeição é que pode corroborar para efetivar o ensino em nosso país.

Nesta linha, a linguagem de Jesus quando usa parábolas através de “provérbios, as máximas, as sentenças, os aforismos e as exortações, dos quais nossas fontes documentárias são bastante ricas” é usada como recurso didático que transforma a mentalidade das pessoas (BARBAGLIO, 2011, p.411). Somente nos evangelhos sinóticos encontram-se 102 ditos, sendo: “32 em Marcos, 38 em Q, 16 em M (fonte do material próprio de Mateus), 16 em L (fonte específica de Lucas)” (CARLSTON, 1980, p.87-105). Aune (1991, p.211-265), porém, diz-nos que esse número é aproximadamente de 167, pois deve ser somado às bem-aventuranças, aos ditos apocalípticos e às breves parábolas: “44 em Marcos (e par); 49 da fonte Q, 32 e 22 próprios respectivamente de Mateus e Lucas, 8 de João, 4 do Evangelho Apócrifo de Tomé e 8 nos outros escritos apócrifos”.

Isto posto, o que importa é saber o alcance e o significado que esses ditos tiveram dentro de uma determinada comunidade à época da redação através das parábolas de Jesus. E, quiçá sugerir a metodologia de ensino de Jesus enquanto procedimento didático para que a educação brasileira possa fazer a experiência e, quem sabe, alcançar melhores resultados no seu processo de ensino-aprendizagem. A seguir, evidenciam-se os trechos e perícopes a partir do AT e, sobretudo, na narrativa de Lucas as ocasiões em que Jesus usou de provérbios para compor suas parábolas.

Neste sentido, e partindo da literatura sapiencial das Escrituras hebraicas é comum descobrir grandes coleções de provérbios (Pr 10,1-22,16; 25,1-29,27) e “sentenças do sábio” (22,17-24,34; Ecl 12,11; Pr 1,6), reunião “de regras e admoestações que governam a conduta correta”. Ainda que esse material tenha sido elaborado com objetivo de formar pessoas que tinham algum serviço público, ele era fundamento moral na formação de jovens (GRENIER, 1998, p.41-42).

Além disso, no Antigo Testamento o provérbio (= *mashal*) denota uma parábola ampliada e, por isso, a frequente tradução *parabolē* na Septuaginta. Por causa dessa semelhança de sentido, apenas com desenvolvimentos textuais distintos, ressalta-se na sequência, as parábolas nos trechos e perícopes que seguem para fins de constatação. Veja:

Qual de vós, tendo cem ovelhas e perder uma, não abandona as noventa e nove no deserto e vai em busca daquela que se perdeu, até encontrá-la? (Lc 15, 4).

Partiu, então, e foi ao encontro de seu pai. Ele estava ainda ao longe, quando seu pai viu-o, encheu-se de compaixão, correu e lançou-se-lhe ao pescoço, cobrindo-o de beijos. O filho, então, disse-lhe: 'Pai, pequei contra o Céu e contra ti; já não sou digno de ser chamado teu filho'. Mas o pai disse aos seus servos: 'Ide depressa, trazei a melhor túnica e revesti-o com ela, ponde-lhe um anel no dedo e sandálias nos pés. Trazei o novilho cevado e matai-o; comamos e festejamos, pois, este meu filho estava morto e tornou-se a viver; estava perdido e foi reencontrado!' E começaram a festejar (Lc 15, 20-24).

Ele, porém, querendo se justificar, disse a Jesus: "E quem é meu próximo?" Jesus retomou: "Um homem descia de Jerusalém a Jericó, e caiu no meio de assaltantes que, após havê-lo despojado e espancado, foram-se, deixando-o semimorto. Casualmente, descia por esse caminho um sacerdote; viu-o e passou adiante. Igualmente um levita, atravessando esse lugar, viu-o e prosseguiu. Certo samaritano em viagem, porém, chegou junto dele, viu-o e moveu-se de compaixão. Aproximou-se, cuidou de suas chagas, derramando óleo e vinho, depois colocou-o em seu próprio animal, conduziu-o à hospedaria e dispensou-lhe cuidados. No dia seguinte, tirou dois denários e deu-os ao hospedeiro, dizendo: 'Cuida dele, e o que gastarem a mais, em meu regresso te pagarei'. Qual dos três, em tua opinião, foi o próximo do homem que caiu nas mãos dos assaltantes? Ele respondeu: "Aquele que usou de misericórdia para com ele". Jesus então lhe disse: "Vai, e também tu, faze o mesmo" (Lc 10, 29-37).

As parábolas em si possuem a função de provocar. Em algumas parábolas ocorrem fatos que não são comuns na vida do dia a dia. Onde se viu um pai que acolhe um filho que perdeu toda a herança sem nenhuma repreensão? No mundo contemporâneo, por exemplo, onde se viu um pastor deixar noventa e nove ovelhas para buscar apenas uma? Qual seria a lógica de um samaritano (naquele contexto de Jesus) ser mais valorizado que um levita ou um sacerdote? (MESTERS; OROFINO, 2012, p.4).

O ensinamento moral, que as parábolas de Jesus oferecem, particularmente, para os jovens é de grande profundidade. Importar com a dignidade da pessoa humana em sua totalidade é o objetivo maior na proposta de Jesus. Por isso, questiona-se: no mundo contemporâneo houve a inversão de valores? Em vez

de estimar a dimensão do ser, a tendência hoje é somente valorizar o ter? Ou a lógica continua a mesma somente remodelada em outros tempos? E, o equilíbrio do homem (ser/ter) não seria alicerce importante para o seu sucesso em sua integralidade?

Para responder estes questionamentos é preciso aprofundar a nossa temática e, esta deve contracenar com a realidade da sociedade contemporânea. Pois, no contexto do terceiro Evangelho o que se percebe é a narrativa de Jesus, usando parábolas através de provérbios para ensinar. Se esses ditos não são originais de Jesus, é possível que em algum momento ele usou de forma inédita, como os fragmentos seguintes podem testemunhar:

Mas em seguida acrescentou: “Em verdade vos digo que nenhum profeta é bem recebido em sua pátria” (Lc 4,24).

Tende os rins cingidos e as lâmpadas acesas (Lc 12,35).

Vede a figueira e as árvores todas. Quando brotam, olhando-as, sabeis que o verão já está próximo. Da mesma forma também vós, quando virdes essas coisas acontecerem, sabeis que o Reino de Deus está próximo (Lc 21,29b-30)

Os trechos elencados aludem que Jesus é mestre de ditos memoráveis e, por isso, faz suas composições breves que expressam apenas um pensamento com uma qualidade insigne. Por isso, os evangelistas, mesmo após décadas, fazem questão em citá-los, como em “o maior dentre vós torne-se como o mais jovem, e o que governa como aquele que serve. Pois, qual é o maior: o que está à mesa, ou aquele que serve? Não é aquele que está à mesa? Eu, porém, estou no meio de vós como aquele que serve!” (Lc 22,26-27). “Pois todo aquele que se exaltar será humilhado, e quem se humilha será exaltado” (Lc 14,11; 18,14). E tantos outros textos que podem testemunhar (Mt 16, 25-26; Mc 8,35-36; Lc 9,24-25).

Assim, quando se expõe que Jesus partiu de provérbios para compor parábolas, faz-se necessário entender o significado do termo. Para Grenier (1998, p.43) “parábola provém do grego *parabolē* que, em sua derivação (para = ao lado de + *ballein* = arremessar), indica a colocação de coisas uma ao lado da outra para fins de comparação”. Neste caso, mesmo sabendo que em muitas ocasiões é usada para fazer comparação, a analogia (Mt 23,27; Lc 11,44) e a metáfora (Mt 5,13), são passíveis, de forma esporádica, à construção de um texto para esse fim.

Como um grande contador de casos, Jesus quando de seu ministério constantemente falava por meio de parábolas. O evangelista Marcos, por exemplo,

vai além, quando nos diz que Jesus “não falava [ao povo] senão em parábolas” (Mc 4,34). Assim, como já dito, “a palavra grega parabolē, na LXX, representa o hebraico *mashal*, que designa um dito sapiencial, uma máxima” e é utilizada para traduzir termos que possuem significados mais abrangentes e, é justaposta à forma métrica equiparada aos livros de poesias do Antigo Testamento (MACKENZIE, 1983, p.691). Observe alguns trechos na obra lucana:

A quem é semelhante o Reino de Deus e a que hei de compará-lo? É semelhante a um grão de mostarda que um homem tomou e lançou em sua horta; ele cresceu, torna-se árvore, e as aves do céu se abrigam em seus ramos (Lc 13,18-19).

A que compararei o Reino de Deus? É semelhante ao fermento que uma mulher tomou e escondeu em três medidas de farinha, até que tudo ficasse fermentado (Lc 13,20-21).

Assim, se aprende que comparando o grão de mostarda ao fermento, o Reino de Deus possui um início simples, mas um imenso e inesperado crescimento. Por isso, não há necessidade de projetos suntuosos para construir o Reino, pois a exemplo do apóstolo Paulo quando escreveu aos Coríntios “não sabeis que um pouco de fermento leveda toda a massa?” (1Cor 5,6). A simplicidade, a pureza e a verdade, seriam compostos indispensáveis para a construção de uma nova realidade socioeducacional e cultural?

Em Harris, Archer Jr e Waltke (1998) lê-se, como já aludido, que *mashal* é encontrado várias vezes a partir do Antigo Testamento e, especialmente no livro de Ezequiel. E, ainda há por parte dos pesquisadores um interesse peculiar em explicar o termo, pois se traduzi-lo somente enquanto provérbio pode-se perder a essência da palavra. Agora, o que é unânime entre os estudiosos é compreender a máxima como um ditado breve e que implique num princípio moral e, que nesse caso, torna-se fundamento importante para a nossa pesquisa.

Vários estudos constatam que Jesus apoiava suas falas em parábolas rabínicas e, para tanto, deu-lhes uma nova direção. Assim, se pode exemplificar, segundo Charpentier (1982, p.90), com a parábola da contratação de trabalhadores para a vinha e o pagamento de seu salário (Mt 20,1-16). Num primeiro momento, certamente, os ouvintes disseram: já ouvimos tudo isso. Ao ouvir isso, Jesus deduz que o seu jeito de relatar por meio de parábolas, era capaz de provocar e perturbar mais, pois narrava de forma repentina. Crossan (1975) dizia que as parábolas de

Jesus podiam ser colocadas em oposição às narrativas e mitos, pois o jeito de Jesus dizer suas parábolas subvertia o mundo e provoca mudanças rápidas no meio do povo.

Contudo, “a originalidade das parábolas de Jesus não consiste tanto no seu conteúdo como na finalidade que ele tem em mente ao contá-las” (GRENIER, 1998, p.44). Para Jesus, contar parábola é muito mais que utilizar um recurso apenas didático que se usa para ensinar o significado de um texto da Bíblia. É antes de tudo uma forma de proclamar. Bornkamm (1960) expõe que neste contexto as parábolas são o próprio ensinamento e que a sua finalidade não é somente oferecer um exemplo, pois este é independente da sua função.

Os quatro evangelhos quando escrevem em contextos pastorais de seu tempo, fazem a imbricagem das narrativas de Jesus às parábolas, mais ou menos parecidas com as conclusões morais das fábulas de Esopo⁴⁰ (século VI a.C.). Contudo, sabe-se que as parábolas de Jesus não são como as fábulas referidas, que normalmente eram contadas sem objetivo específico com o intuito apenas de diversão e ensinamento numa perspectiva de sabedoria popular (SNODGRASS, 2017).

Muitas vezes Jesus usa a mesma narrativa para ligar a diferentes parábolas, como por exemplo: “todo aquele que se humilha será elevado” evidencia o final de duas parábolas no evangelho de Lucas quando do relato sobre o lugar “à mesa e a do fariseu e o cobrador de impostos” (Lc 14,7-11; 18,9-14). Outros versículos (Mt 10,30; 20,16; Mc 10,31; Lc 13,30) exemplificam Jesus usando a mesma parábola para diferentes ocasiões. E, finalmente é necessário examinar a metodologia de ensino das parábolas de Jesus, seu *ethos*, sua moral frente à cada situação encontrada, principalmente, entre as pessoas excluídas da sociedade de seu tempo.

Quando se perscruta a narrativa dos evangelhos é inegável ressaltar que quando Jesus ensinava era sempre ligado ao que ele fazia. Nesta direção, João Paulo II afirma:

a consistência e persuasão singulares em seu ensinamento só podem ser explicadas pelo fato de que suas palavras, suas parábolas e seus argumentos nunca se podem separar de sua vida e de seu verdadeiro ser. Toda a vida de [Jesus] era, correspondentemente, um contínuo ensinamento [...] (CATECHESI TRADENDAE, 9).

⁴⁰ Foi um escritor da Grécia Antiga a quem são atribuídas várias fábulas populares (SNODGRASS, 2017, p.73-93).

Quanto a essas características, sabe-se que Jesus podia dizer com autoridade: “aprendei de mim” (Mt 11,29), porque está escrito: “O Espírito do Senhor está sobre mim” (Lc 4,18). Dizia ser o caminho em pessoa porque conseguia incorporar a fidelidade à vontade de Deus (Jo 14,6). Jesus, portanto, é alguém que se revela e se oferece sendo a ideia de um autêntico homem criado a imagem e semelhança de Deus.

Como se vê, Jesus ensinava pelo exemplo. Baseava-se na experiência de vida de outras pessoas e usava uma linguagem popular através de parábolas e ditados que o povo pudesse entender. Jesus em muitas ocasiões usou do procedimento didático-pedagógico de escutar e fazer perguntas. Um exemplo está em Lc 2,46: “encontraram no Templo, sentado no meio dos doutores, escutando e fazendo-lhes perguntas”. Teve um ensino consolidado desde Nazaré e aprendeu a valorizar as escrituras, meditava e usava principalmente os salmos em suas orações diárias e, por isso, baseava na palavra seu ensino e o seu testemunho de vida.

Com esse movimento, esperava-se que as pessoas entendessem a sua proposta de ensino. Mas, diante daquela cultura era natural que os judeus fossem rejeitar quando Jesus colocasse em prática sua metodologia de aprendizagem. Notadamente, quando se lê: “o Filho do Homem é senhor do sábado!” (Lc 6,5). A respeito do Templo: “dias virão em que não ficará pedra sobre pedra que não seja demolida!” (Lc 21,6). E, depois de comer: “essa taça é a Nova Aliança em meu sangue, que é derramado por vós” (Lc 22,20).

Assim, a inclusão do projeto educativo de Jesus, naquele tempo, não foi tarefa fácil. Acolher um novo ensinamento sobre o sábado, aceitar críticas ao Templo de Jerusalém, era uma afronta aos princípios dos quais eles acreditaram e viviam no dia a dia. Nesse sentido, propor uma metodologia semelhante à de Jesus em nosso tempo seria algo contrário à cultura brasileira? E, por isso, ilusório e distante de nossa realidade?

Na sequência, apresentar-se-ão elementos do contexto da redação do terceiro Evangelho que nos remetem a entender ainda mais o nosso objeto, pois, a hermenêutica lucana do evento Jesus é sobreposta à sua realidade, com o intuito de libertar as pessoas excluídas de seu tempo.

2.2 O EVANGELHO DE LUCAS

2.2.1 Datação, Autor e Recepção

O terceiro Evangelho é escrito num contexto sociocultural, político e econômico que enfrentava vários problemas. Mas, são pelo menos dois que incentivam Lucas a compilar e organizar todo o material que as primeiras comunidades cristãs guardavam e anunciavam sobre Jesus. Eram dificuldades ligadas “direta e indiretamente” à possibilidade de abertura da boa nova aos povos originários do paganismo e do judaísmo. Anteriormente, essa abertura havia sido feita por Paulo que em seguida foi “aprovada por Pedro (At 10,44-48; 11,15-17) e confirmada pelo Concílio de Jerusalém (At 15,7-29)” (MESTERS; LOPES, 1998, p.10).

Os textos do terceiro evangelho, dos Atos dos Apóstolos, bem como dos demais evangelhos eram considerados obras desconhecidas. A legitimação de tais composições só ocorreu no século II devido ao processo de canonização que lhes concedeu autoridade apostólica. Isto posto, Richter Reimer (2007, p.31) confirma que

Marcião e Justino ainda não conheciam Lucas como autor da obra. Uma geração depois, com Irineu, é que se passou a determinar a outoria desse Evangelho como sendo de Lucas, companheiro na missão paulina, aquele médico mencionado em cartas de Paulo. [...] Ele seria autor do Evangelho e dos Atos dos Apóstolos. Isso passa a fazer parte da tradição eclesiástica, a qual desde o século II até o século XIX encontra grande ressonância e aceitação na pesquisa neotestamentária.

A composição lucana foi escrita para comunidades que viviam nas periferias das grandes cidades na década de 80 d.C. Há suspeição de que o terceiro Evangelho foi escrito em Antioquia (Síria), em Éfeso (Ásia Menor) e/ou mesmo em Corinto (Grécia). No entanto, para se ter um local concreto de referência à sua redação, pode se escolher a cidade de Éfeso, devido as várias informações significativas presentes na segunda obra lucana (MOSCONI, 2004, p.26-33). Para Richter Reimer (2007, p.32) um grande número de intérpretes da Bíblia aceita a ideia de que a datação do Evangelho foi de fato entre os anos 80-90 d.C. Para a autora, Lucas inicia sua compilação a partir do Evangelho de Marcos, por isso, deve-se localizar posteriormente ao ano 70.

O contexto da época da redação do Evangelho de Lucas era caracterizado pela presença do domínio do Império Romano e da cultura grega. Por isso, o povo não conseguia ver, pensar e organizar a sociedade fora dos princípios preestabelecidos. Era uma cultura que dividia a sociedade em grupos sociais: intelectuais e trabalhadores manuais. Nessa perspectiva de organização social, eles incentivavam a criação de mais cidades, pois defendiam que os homens livres controlariam a política, a economia e a religião, enquanto que os escravos somavam metade da população. A cidade nesse contexto era identificada pela presença dos teatros, praças de esportes, estádios, arte e por inúmeras divindades (MOSCONI, 2004).

A presença da cultura grega influenciou o texto narrado por Lucas, pois Galache e Konings (2009) aduzem-nos que o terceiro Evangelho é o único que narra em sua apresentação usando várias composições gregas. Ao que se sabe, tanto o Evangelho de Lucas como os Atos dos Apóstolos (At 1,1-2) (desde a Igreja antiga as duas autorias são atribuídas a Lucas) são dedicados a Teófilo que parece ser um personagem importante. Fato que foi validado pela crítica moderna pela coesão do pensamento e semelhanças em seu objetivo.

Uns dizem que se trata de uma pessoa que financiou a obra, outros que é uma autoridade de Roma (a quem Lucas deseja falar sobre Jesus com o objetivo de defender os cristãos) e, outros que é apenas uma simbologia para referir-se ao “amigo de Deus” (ROTEIROS PARA REFLEXÃO VIII, 2005, p.48). Sobre a questão, Richter Reimer (2007, p.33) defende a ideia de que este personagem de origem grega trata-se de um dos líderes de grupos das comunidades da época. Logo, a autora compreende que Lucas quando destina sua obra a Teófilo, não foi tão somente dedicado a ele, mas a toda a comunidade.

Quando da análise da narrativa de Lucas, ressalta-se que é uma composição inteligente, pois domina com clareza o grego, sua língua nativa. E, não sendo judeu conhece profundamente a Escritura. Pelos seus relatos, não viveu na Palestina, pois confunde a Judeia com a Galileia, fazendo confusões com sua geografia (Lc 4,44; 7,17; 23,5) e continua uma estrutura confusa (ROTEIROS PARA REFLEXÃO VIII, 2005).

Ainda lê-se nos Roteiros para Reflexão VIII (2005) que tanto o terceiro Evangelho como os Atos dos Apóstolos são destinados às comunidades cristãs que estão dispersas por todo o Império Romano e, que possuem proximidade com o apóstolo Paulo. De maneira especial as comunidades urbanas, das quais participavam ricos e pobres (3,11; 5, 11.28; 6,30; 11,41; 12,33-34; 14, 13.33; 16,9; 18,22; 19,8) nas quais havia cristãos que se converteram, mas continuaram ligados às instituições do Império (7,1-10) as que não valorizavam as mulheres (7,36-50; 8,1-3; 10,38-42; 13,17; 15,8-10) e as que haviam perdido o ânimo (24,13-35).

Diante desse contexto, Storniolo (2006) nomina os destinatários do Evangelho de Lucas: “os pobres, os presos, os cegos e os oprimidos” (4,16-21). São os empobrecidos pela ganância daqueles que governavam. Ganância que conduzia à marginalidade e à perda da liberdade. Não conseguiam ver a realidade com capacidade crítica, não tinham forças para viver a vida com dignidade e lutar por ela. E para libertar o povo de todas as estruturas de morte, Jesus usou de ditados do próprio povo para ensinar, notadamente através de suas parábolas. E seu ensino objetivava, sobretudo, incluir estas pessoas à sociedade, enquanto protagonistas de suas próprias ações.

A opção pelo Evangelho de Lucas é sempre um novo desafio, pois foi através do terceiro evangelho que a minha dissertação de mestrado foi escrita com a temática: *A dimensão política da práxis de Jesus no Evangelho de Lucas* (FERREIRA, 2009), ocasião de grandes descobertas e aprendizado. Ademais, a escolha pelo texto lucano nos instiga, pois, trata-se de uma composição dirigida aos excluídos sociais. Além disso, é um texto com dimensão e alcance além-fronteiras, pois, é escrito a todos os povos e nações. Por estas razões o mesmo evangelho nos inspira a continuidade da pesquisa, investigando e considerando os provérbios presentes nas parábolas enquanto proposta de educação e ensino.

Por isso, perseguir as narrativas de Lucas, entender seu ensino é algo fundante em nossa pesquisa, pois, trata-se de uma proposta educativa para todos(as), mormente, os alunos(as) de classe menos favorecida, sem vez e sem voz de nossa sociedade. Nesse sentido, a suspeição é que, ainda hoje, a mesma metodologia poderá transformar homens e mulheres que irão transformar nossas realidades em realidades participativas e verdadeiramente cidadãs.

2.2.2 Estrutura, Finalidades e Conteúdo do Evangelho de Lucas

A composição do terceiro Evangelho soma 1.149 versículos e, por isso é o maior entre os sinóticos. Ao realizar um estudo comparativo entre o fundamento de Lucas e Marcos, notam-se três acréscimos: 1,5-2,52; 6,20-8,3; 9,51-18,14; que são igualmente identificados no Evangelho de Mateus. Diante disso, os exegetas são unânimes em afirmar que Lucas e Mateus usaram da fonte Marcos e de outra fonte (ROTEIROS PARA REFLEXÃO VIII, 2005).

Ainda de acordo com os Roteiros para Reflexão VIII (2005, p.51-52) lê-se que Lucas desenvolveu uma pesquisa acurada e, por isso, descobriu matrizes que lhes são peculiares, como:

O 'Evangelho da infância' e verdadeiras joias: as parábolas do bom samaritano, do filho pródigo, do pobre Lázaro, do fariseu e do publicano, a ressurreição do filho da viúva de Naim, o comparecimento de Jesus diante de Herodes depois de preso, a presença de mulheres compadecidas no caminho do Calvário.

Muitos exegetas do Evangelho de Lucas acreditam que, o que lhe inspirou para organizar a estrutura do seu evangelho foi a geografia daquela região. Outros, porém, dizem que a forma de compilação de sua obra foi sua própria característica de trabalho ou sua teologia. Diante disso, Moreira (2004) opta pela geografia enquanto fonte de inspiração para Lucas, ou seja, a *intentio auctoris* (intenção do autor) que fornece subsídios para a redação do seu Evangelho. Todavia, parece-nos correto afirmar que esta composição é feita por meio de vários fatos, expostos na proposta que segue:

- 1 Prólogo geral da obra lucana;
- 2 Relatos das infâncias;
- 3 Preparação do ministério público de Jesus;
- 4 Ministério de Jesus na Galileia;
- 5 Relato da viagem de Jesus para Jerusalém;
- 6 Ministério de Jesus em Jerusalém;
- 7 Relato da paixão;
- 8 Relatos da ressurreição (MOREIRA, 2004, p.22).

É mister também apresentar sua estrutura literária, através de um esquema idealizado por Richter Reimer (2007, p.34) pois, este nos proporciona um prospecto geral da obra:

Prólogo literário: 1,1-4.
Relatos de Infância: 1,5-2,52.

Díptico Introdutório:

- Dois profetas: 3,1-4,13;
- Atividade de João: 3,1-20;
- Atividade de Jesus: 3,21-4,13;

I *Kerigmática*: Atividade de Jesus na Galileia: 4,1-14-9,50.

- 1 Apresentação: 4,14-5,16;
- 2 Material polêmico: 5,17-6,11;
- 3 Sermão da planície: 6,12-49;
- 4 Sinais: 7,1-50;
- 5 Parábolas: 8,1-21;
- 6 Outros sinais: 8,22-56;
- 7 Atividades finais na Galileia: 9,1-50;

II Parenética: Caminho de Jesus a Jerusalém: 9,51-19,28.

- Exaltação de Jesus e ensinamentos morais:

- 1 Introdução: 9,51-56;
- 2 Primeira etapa: 9,57-10,37;
- 3 Segunda etapa: 10,38-13,21;
- 4 Terceira etapa: 13,22-14,24;
- 5 Quarta etapa: 14,25-17,10;
- 6 Quinta etapa: 17,11-18,30;
- 7 Sexta etapa: 18,31-19,28;

III Atividade de Jesus em Jerusalém.

- Paixão, morte, ressurreição e ascensão de Jesus:

- 1 Chegada e atividade no Templo: 19,29-21,38;
- 2 O Dia dos Ázimos – a Eucaristia: 22,1-38;
- 3 Paixão e morte de Jesus: 22,39-23,56;
- 4 Aparições e ascensão de Jesus: 24,1-53, p.34.

Portanto, a estrutura, as finalidades e o conteúdo do Evangelho de Lucas são originários do Evangelho de Marcos e de outra fonte. E em vários outros relatos as fontes lhes são peculiares, estando evidente em suas composições a seriedade de um compositor que privilegiou os aspectos socioculturais e político de sua época, para, em princípio, apresentar a novidade de Jesus.

2.3 PROVÉRBIOS EM LUCAS

Após apresentar o Evangelho de Lucas (datação, autor, recepção, estrutura, finalidades e seu conteúdo), é momento de realizar a hermenêutica das perícopes bíblicas selecionadas como objeto de estudo da presente tese, para em seguida, entender como Jesus usou as parábolas e, em muitas situações, através de provérbios no contexto deste Evangelho e, as possibilidades de imbricagens com o processo educativo contemporâneo.

Porque as parábolas e provérbios, ditos de Jesus são os motivos que sustentam a presente pesquisa com o fim de averiguar o objeto de estudo. Pois, é a partir desse estilo de linguagem e, a partir dos relatos do terceiro Evangelho, que se pretende relacionar a proposta pedagógica de Jesus como inspiração para a educação de nosso tempo. Para a pedagogia, como dito anteriormente, o ensino tão somente possui possibilidades de se efetivar se considerar a realidade dos alunos(as). É fazendo a relação conteúdo e realidade e, favorecendo as imbricagens necessárias com o contexto sociocultural e educacional que o professor(a) poderá ensinar com qualidade.

Nessa linha, observa-se que a literatura sapiencial desde o Antigo Testamento escreveu um grande número de frases, usando bastante, o estilo proverbial. Provérbios, portanto, no AT, retratam a realidade das atividades e dos interesses da vida cotidiana do povo de Israel. Por isso, registram-se as “atividades de governo, da vida social e civil da comunidade, das atividades comerciais, das cortes, da agricultura, da família e dos escravos, do trabalho, do jogo, da alegria e da dor” (MCKENZIE, 1983, p.751), revelando em forma de ditos os ideais e a conduta moral de um povo.

Se desde os primórdios, houve valorização dos ditos populares para implementar o ensino, o uso desse mesmo estilo nas escolas contemporâneas, poderá contribuir com a práxis docente de professores(as) que desejam impactar o ensino através de novas visões, novas reflexões. E, por isso, sugere essa relação enquanto proposta pedagógica como incentivo para a educação de nosso tempo.

Além disso, quando Jesus usa de ditados para educar, Ele insere-os em suas parábolas, e, por isso, excede em sabedoria a todos(as) pelo seu jeito inconfundível de ensinar. Vejam as perícopes do terceiro evangelho (6,39-45 destacando 6,40,44 e 8,4-18) que foram priorizadas com o intuito de compreender a pedagogia de Jesus quando usava de provérbios para ensinar:

³⁹Disse-lhes ainda uma parábola: “Pode acaso um cego guiar outro cego? Não cairão ambos num buraco?”

⁴⁰Não existe discípulo superior ao mestre; todo o discípulo perfeito deverá ser como o mestre.

⁴¹Por que olhas o cisco no olho de teu irmão, e não percebes a trave que há no teu?

⁴²Como podes dizer a teu irmão: 'Irmão, deixa-me tirar o cisco do teu olho', quando não vês a trave em teu próprio olho? Hipócrita tira primeiro a trave de teu olho, e então verás bem para tirar o cisco do olho de teu irmão.

⁴³Não há árvore boa que dê fruto mau, e nem árvore má que dê fruto bom;

⁴⁴com efeito, uma árvore é conhecida por seu próprio fruto; não se colhem figos de espinheiros, nem se vindimam uvas de sarças.

⁴⁵O homem bom, do bom tesouro do coração tira o que é bom, mas o mau, de seu mal tira o que é mau; porque a boca fala daquilo de que está cheio o coração" (BÍBLIA DE JERUSALÉM, 2010).

O escritor do terceiro Evangelho faz a tessitura do discurso em temáticas que se completam, sendo: parábola do semeador, por que Jesus fala em parábolas, explicação da parábola e como receber e transmitir o ensinamento de Jesus. Veja:

⁴ Reunindo-se numerosa multidão que de cada cidade vinha até ele, Jesus falou em parábola:

⁵ "O semeador saiu a semear sua semente. Ao semeá-la, uma parte da semente caiu ao longo do caminho, foi pisada e as aves do céu a comeram.

⁶ Outra parte caiu sobre as pedras e, tendo germinado, secou por falta de umidade.

⁷ Outra caiu no meio dos espinhos, e os espinhos, nascendo com ela, abafaram-na.

⁸ Outra parte, finalmente, caiu em terra fértil, germinou e deu fruto ao cêntuplo". E dizendo isso, exclamava: "Quem tem ouvidos para ouvir, ouça!"

⁹ Seus discípulos perguntavam-lhe o que significaria tal parábola.

¹⁰ Ele respondeu: "A vós foi dado conhecer os mistérios do Reino de Deus; aos outros, porém, em parábolas, a fim de que vejam sem ver e ouçam sem entender".

¹¹ Eis, pois, o que significa essa parábola: A semente é a palavra de Deus.

¹² Os que estão ao longo do caminho são os que ouvem, mas depois vem o diabo e arrebatá-lhes a Palavra do coração, para que não creiam e não sejam salvos.

¹³ Os que estão sobre a pedra são os que, ao ouvirem, acolhem a Palavra com alegria, mas não têm raízes, pois creem apenas por um momento e na hora da tentação desistem.

¹⁴ Aquilo que caiu nos espinhos são os que ouviram, mas caminhando sob o peso dos cuidados, da riqueza e dos prazeres da vida, ficam sufocados e não chegam à maturidade.

¹⁵ O que está em terra boa são os que, tendo ouvido a Palavra com coração nobre e generoso, conservam-na e produzem fruto pela perseverança.

¹⁶Ninguém acende uma lâmpada para a cobrir com um recipiente, nem para coloca-la debaixo da cama; ao contrário, coloca-a num candelabro, para que aqueles que entram vejam a luz.

¹⁷Pois nada há de oculto que não se torne manifesto, e nada em segredo que não seja conhecido e venha à luz do dia.

¹⁸Cuidai, portanto, do modo como ouvis! Pois ao que tem, será dado; e ao que não tem, mesmo o que pensa ter, lhe será tirado (BÍBLIA DE JERUSALÉM, 2010).

Na sequência far-se-á a hermenêutica a partir de interpretações bíblicas realizadas por exegetas clássicos e contemporâneos, com o intuito de explicar as perícopes elencadas enquanto objeto de estudo da nossa temática: *A pedagogia de Jesus através do uso de provérbios segundo o Evangelho de Lucas*.

2.3.1 Sermão da Planície: 6,39-45

Dentro da perspectiva do Sermão da Planície e quanto à estrutura do Evangelho de Lucas, esta perícopa trata-se da fase do *Kerigma* (anúncio), ou seja, da atividade de Jesus na Galileia (4,1-14-9,50) (RICHTER REIMER, 2007). Em L'Eplattenier (1993) lê-se que, a princípio, o Sermão da Planície não foi dirigido apenas a um grupo privilegiado de discípulos, mas a todos que podiam ouvir a sua voz e que se colocavam na condição de discípulo: “Eu, porém, vos digo, a vós que me escutais [...]” (6,27a). Neste ponto, Lucas após o Sermão da Planície, faz ainda algumas instruções aos discípulos, por entender que este é um resumo dos ensinamentos que Jesus faz àqueles(as) que irão testemunhar sua pregação no ministério que será realizado na Galileia⁴¹ (6,20-49) (FITZMYER, 1987).

No entendimento do narrador do terceiro Evangelho é preciso anunciar a Boa Nova a todas as pessoas, mormente àquelas que estão excluídas do convívio social por um ou outro motivo. A lógica da explicação do verso 6,27a, por exemplo, pode ser aplicada à necessidade de inclusão de todos(as) num processo educacional que ofereça qualidade sem distinção étnica, social e, especificamente econômica em uma dada sociedade. A palavra anunciada, neste caso, é a proposta de ensino que evidencia o conhecimento e metodologias específicas através de ditados populares.

⁴¹ O texto de Fitzmyer (1987) usado a partir desta seção foi traduzido do espanhol pelo autor (FERREIRA, 2019).

Após esta seção, e aprofundando um pouco mais, Fitzmyer (1987) diz que Lucas inicia um convite para amar os inimigos (6,27-36) e, em seguida amplia a proposta e conclama para os relacionamentos mútuos entre os cristãos (6,37-45). A proposta: “Não julgueis, para não serdes julgados; não condeneis, para não serdes condenados; perdoai, e vos será perdoado” (6,37) é condição que se abre para o exercício do amor mútuo. E, finalmente, nos versículos 46-49 Jesus solicita um testemunho concreto que se baseie não apenas no amor, mas, e sobretudo, na Palavra anunciada.

Assim, ensinar através do amor é uma qualidade relevante também na educação contemporânea, pois, o ato de amar significa fundamentar num processo dialógico, os valores como a coragem, o compromisso pela causa e a libertação. Porém, esses valores, de maneira especial o amor, são formas de diálogo que rompe com o silêncio promovido pelas estruturas de domínio, favorecendo uma educação que liberta e libertadora de todos os entraves educativos ora consolidados (FREIRE, 2014).

No entendimento de Bortolini (2008, p.606) Lucas preferiu apresentar Jesus no Sermão da Planície como Aquele que é a maior revelação da misericórdia de Deus: “Sede misericordiosos como o vosso Pai é misericordioso” (6,36). O que se observa é que Lucas está apreensivo com as dificuldades no interior da comunidade da época: “pessoas que se julgam superiores às outras e, por isso, emitem juízos a respeito dos outros membros da comunidade, a questão das lideranças comunitárias, a correção fraterna”.

De tal modo, Wenzel (1998) aduz-nos que para entender a perícopa em estudo, é necessário primeiro, analisar o trecho 6,36: “Sede misericordioso como o vosso Pai é misericordioso”. Isto significa a necessidade de colocar o coração (grego = *kardia*) do ser humano em sintonia com o miserável (*miserus* = miserável). Diante disso, os julgamentos que ocorrem são tão somente preconceitos que humilham e diminuem. Para que atitudes desta natureza não incidam é necessário estar intimamente ligado ao Mestre: “Por que olhas o cisco no olho do teu irmão, e não percebes a trave que há no teu?” (6,41). Pois, o que o indivíduo projeta no outro é em muitos casos, o reflexo da sua própria realidade. Ouvir a palavra e colocar em prática é mais importante do que apenas dizer quem é Jesus.

No mundo da educação o que se enfrenta cada dia é a falta de misericórdia tanto pelos docentes como pelos discentes. Um grande percentual de estudantes encontra-se doentes, depressivos e, a maioria testemunha que o reflexo está na falta de misericórdia a partir da família⁴² (FERREIRA, 2019). Pais que não praticam a amorização com os filhos(as) em casa dificultam a continuidade desse mesmo processo no ambiente escolar. Pois, o cuidar do outro através da presença e do diálogo é garantir libertação, colaboração e solidez na formação de todo homem e mulher e do homem e mulher por inteiro(a) (COSTA, 1991).

As condições do zelo narradas por Lucas evidenciam o objetivo da parábola: “não queira guiar outros se você não é capaz de guiar a si mesmo” (STORNILO, 2006, p.72). Na narrativa sobre o cisco e a trave fica ainda mais evidente: “tira primeiro a trave de teu olho, e verás bem para tirar o cisco do olho de teu irmão” (6,42b). Neste ponto, verifica-se que os julgamentos preconceituosos são como uma direção que o indivíduo possui para conhecer a si mesmo.

Nessa direção, tanto educadores(as) como educandos(as) da sociedade atual, ainda carecem de conhecimentos claros sobre algumas temáticas. Pois, a questão não se limita apenas aos povos autóctones e originários, mas, a cada grupo que reivindica sentido de pertença de modo particular. Um dos desafios do mundo contemporâneo é o surgimento de conflitos étnicos e a questão da etnicidade. A etnicidade tem provocado problemas de gestão de reivindicações identitárias coletivas, regionais e/ou locais porque muitos ainda não se apropriaram dessas mudanças⁴³ (MARTÍNEZ; CLAUSEN, 2008). E, por isso, muitos tem se portado como cegos guiando cegos.

Ainda em Martínez e Clausen (2008) percebe-se que falar de etnicidade no mundo contemporâneo é evocar o reencontro de mundos diferentes caracterizados na história do ocidente. Exemplos nítidos e, que estão na contramão do avanço do conhecimento na atualidade é a questão do racismo que se desenvolveu nos últimos dias com os assassinatos de George Floyd em *Minneapolis* nos Estado Unidos (LUNGUMBU, 2020) e de João Pedro no Rio de Janeiro (G1, 2020). Diante dessa conjectura, indaga-se? Quantos indivíduos mundo afora são tolhidos em seus direitos

⁴² Relatos de experiência docente nos ensinamentos fundamental, médio e superior e, ultimamente enquanto Coordenador Pedagógico do Curso de Direito da UniEvangélica *Campus Ceres* (FERREIRA, 2019).

⁴³ Tradução do espanhol realizada pelo autor (FERREIRA, 2020).

porque numa relação social cotidiana não é reconhecida as diferenças fundantes em cada indivíduo? Ou quantos nessa mesma relação atuam sem o devido conhecimento e, por isso, agem como cegos guiando cegos? A princípio, é preciso conhecer, para teoricamente, atuar enquanto profissionais da educação. Daí arrolar o verso: “tira primeiro a trave de teu olho, e verás bem para tirar o cisco do olho de teu irmão” (6,42b).

Para Fitzmyer (1987) nesta perícopé existem outras narrativas importantes coletadas da fonte Q e, que estão presentes nos versos 39-40, que podem retratar a realidade da comunidade contemporânea de Lucas. Este trecho não possui correspondência com o Sermão da Montanha de Mateus, por exemplo, (Mt 5,1-12). Quando Lucas relata: “Pode acaso um cego guiar outro cego? Não cairão ambos num buraco? Não existe discípulo superior ao mestre; todo discípulo perfeito deverá ser como o mestre” (6,39-40). O que ocorre é que sua referência ao cego que guia outro cego e ao aluno(a) superior àquele que ensina, pode ser que se tratasse de outro ensinamento que estivesse circulando nas comunidades de seu tempo, que não fosse o de Jesus.

Ainda, quando se aplica este trecho 6,39-40 para iluminar a realidade educacional, outra situação, por exemplo, é que o sistema de ensino público em Goiás, tem dado ênfase a contratações sem concurso público num interstício longo frente à demanda sempre existente de vagas em todo o Estado⁴⁴. E, neste fito, privilegiam, em sua maioria, àqueles(as) que não possuem a devida formação para o exercício do magistério. Daí a lógica hermenêutica para este fim: “cego guiando outros cegos” não conseguirão evitar o precipício de uma educação de má qualidade.

Rius-Camps (1995, p.102) de igual modo explica que nesta perícopé (6,39-49) o narrador faz uma pergunta que é interpretada como um dito proverbial: “Pode acaso um cego guiar outro cego?” (6,39). Mas, o discípulo somente poderá conduzir outras pessoas quando conseguir testemunhar no dia a dia os ensinamentos do Mestre. Depois, na mesma narrativa há outro questionamento: “Por que olhas o cisco no olho de teu irmão, e não percebes a trave que há no teu”? (6,41): o modo de agir

⁴⁴ Penúltimo Concurso Público para todas as áreas do conhecimento em Goiás foi realizado em 2010 através do Edital nº 008/2010 e o último somente contemplando as áreas de Matemática, Física, Química e Biologia em 2018 através do Edital nº 002/2018.

das pessoas revela seu interior “(cegueira, hipocrisia, opacidade ou claridade de visão, frutos bons, transparência)”.

No entendimento de Bergant e Karris (2014, p.84) o evangelista do terceiro Evangelho narra a parábola do cego que guia outro cego num contexto sociocultural e político bastante díspar daquele de Mateus. Os fariseus aqui são alvo de repreensão e, por isso, a mensagem é uma crítica aos falsos mestres daquela comunidade. O verdadeiro discípulo sempre será discípulo: não alterará nem excederá a verdade contida em seu ensino. A simbologia do cisco e da trave usada por Jesus está referindo-se aos julgamentos precipitados com relação aos outros (v.37). Neste sentido, a narrativa trata da hipocrisia do fariseu: cego por suas limitações, está interessado apenas em expor as limitações do outro(a).

Nesta linha, L'Eplattenier (1993, p.75) explica que o verso: “Não existe discípulo superior ao mestre; todo discípulo perfeito deverá ser como o mestre” (6,40) é um fragmento que foi bem direcionado ao contexto da época “a imitação do Filho depois da do Pai”. Aqui é a primeira vez que surge a ideia de analogia entre o termo mestre e discípulo, pois trata-se da identidade de conduta no dia a dia dos discípulos.

Igualmente, Fitzmyer (1987) relata-nos que esta oposição é por entender que todo discípulo, necessariamente, precisava ser igual ao mestre (6,40). Por isso, Lucas fala tão somente aos discípulos (6,20). Seguramente, mais adiante o grupo de Paulo envia, de Mileto, mensageiros a Éfeso para adverti-los quanto a outros ensinamentos que poderiam estar circulando. Assim, o apóstolo Paulo diz: “Bem sei que, depois de minha partida, introduzir-se-ão entre vós lobos vorazes que não pouparão o rebanho. Mesmo do meio de vós surgirão alguns falando coisas pervertidas, para arrastarem atrás de si os discípulos” (At 20,29-30).

Simultaneamente, o Sermão da Planície é relacionado à importância que o evangelista dá logo no início da sua obra: “para que verifiques a solidez dos ensinamentos que recebeste” (1,4). Se esta explicação estiver apropriada, vê-se que Jesus neste Evangelho, não apenas anuncia a boa nova do reino, mas, igualmente, inclui enquanto proposta de salvação, as exigências do amor cristão (FITZMEYER, 1987).

Muitos seguidores(as) de Jesus, naquela época, estavam ensinando a doutrina de Jesus somente para os outros(as) “e, não para si próprio em primeiro

lugar” (BORTOLINI, 2008, p.606). Por isso, o terceiro Evangelho, de modo particular, ensina-nos através deste discurso, que a nova sociedade deveria iniciar dentro da própria comunidade, para posteriormente, transformar as demais relações sociais que a regiam.

Uma das relações sociais necessárias, naquele momento, é a questão do julgamento. Os versículos 39-40 são a conclusão deste ensino sobre essa temática para a própria comunidade. Os versos 37-38 deixam claro que somente Deus julga e, por isso, não se admitia a pressa que as pessoas tinham em julgar a outras.

O importante neste ponto é entender que tanto 6,37-42 como 6,43-45 estão desenvolvendo a temática do relacionamento entre as pessoas. Haja vista, que os versos 37-42 eliminam a suspeição e o preconceito com relação aos outros, ensinamento que é necessário, num primeiro momento, conhecer a si próprio; enquanto que na sequência em 6,43-45 ensina-nos a conhecer a essência das pessoas. “Unindo ao que foi dito sobre a gratuidade nas relações em 6,27-36” aprende-se princípios comuns, tanto para relacionar com amigos como inimigos (STORNILO, 2006, p.73).

E esta é uma tarefa indispensável no contexto da educação em nossa sociedade. Para ensinar nos espaços formais da sociedade moderna é necessário ciência, mas, a realidade vivida cada dia, tem nos instigado a valorizar, ainda mais, os relacionamentos através do diálogo, do respeito à história de cada um(a) e trabalhar a sua formação ética e moral de forma integral: “e que o vosso ser inteiro, o espírito, a alma e o corpo” (1Ts 5,23) estejam equilibrados. Neste caso e, em se tratando de mudança de metodologia educacional, as evidências de um profissional despreparado diminuem, pois, a exemplo de Jesus, o foco para realizar um ensino peculiar está inserido no contexto sociocultural e político de nossos alunos(as).

Por isso, segundo Bortolini (2008, p.606) a narrativa de Lucas insiste: “Pode acaso um cego guiar outro cego? Não cairão ambos num buraco? (6,39). Ademais, e avançando a discussão, nota-se que no Evangelho de Mateus são os fariseus que são cegos. Em Lucas são os próprios discípulos de Jesus, pois, estes desejam “julgar os outros, colocando-se no lugar de Deus”. A prática de conduzir as pessoas pode ser interpretada como gesto de caridade, mas quando se está cego, corre-se o risco de dirigi-las a caminhos que não sejam promissores. Por isso, a necessidade de

equidade nos relacionamentos entre educador(a) e educando(a). E, Jesus segue: “Não existe discípulo superior ao mestre; todo discípulo perfeito deverá ser como o mestre” (6,40). Aqui o mestre é Jesus e Ele não julga e muito menos condena (Jo 3,17). Diante disso, o discípulo para imitar o mestre precisa permitir que o Senhor julgue e aplique a sentença: “Não julgueis, para não serdes julgados; não condeneis, para não serdes condenados” (6,37a). Por fim, a originalidade nas relações sociais recomendadas neste discurso, implica uma “comunidade onde ninguém julga ninguém” (BORTOLINI, 2008, p.606).

Para Bortolini (2008, p.607) os versículos 41-42 referem-se à correção fraterna. Aqui, é interessante perguntar: Se Deus é quem julga como agir diante das falhas das pessoas? Sabe-se que o Evangelho nos ensina que é pura hipocrisia querer melhorar os outros, porque ao pretender corrigir as pessoas, corre-se o risco de se tornar juízes ou guias. Neste caso, um ensino comum é a misericórdia do Pai (v.36). É fácil praticar uma religião “para os outros”; difícil é ver a trave que existe nos próprios olhos. Jesus afirma que essa atitude revela a prática de uma religião hipócrita, e o contrário dela é tirar a trave do próprio olho.

Nesta perícopé, Lucas narra duas espécies diferentes de fruto e árvore para explicar sobre os princípios da práxis do ser humano: “Não há árvore boa que dê fruto mau, nem árvore má que dê fruto bom; com efeito, uma árvore é conhecida por seu próprio fruto; não se colhem figos de espinheiros, nem se vindimam uvas de sarças” (v.43-44). Aqueles que são atraídos por Jesus e conhecem-no como Senhor precisam ratificar a qualidade de seus relacionamentos. No entanto, somente vão conseguir fazer isso àqueles(as) que ouvirem a palavra e conseguirem testemunhar seu ensinamento (8,15-21) (BERGANT; KARRIS, 2014).

Essa discussão nos remete ao pensamento de Bourdieu (1989) quando nos aduz que os hábitos são inculcações efetivadas desde a puerícia através de uma orientação pedagógica realizada basicamente pela família e, *a posteriori* pela escola, de modo que as normas de conduta que a sociedade espera de cada indivíduo sejam interiorizadas por ele. Logo, a educação familiar das crianças de classes privilegiadas é muito próxima daquela que receberão na escola, isto é, seus hábitos familiares são semelhantes aos hábitos e ritos escolares. Desta feita, cultura escolar é uma continuação da cultura familiar das elites, ou seja, mais uma vez o modo como se

educa revela que “uma árvore é conhecida pelo seu próprio fruto” (v.43-44). E, nesta linha, é exatamente esta quebra de paradigma e/ou modelo de educação que Jesus de Nazaré pretende romper.

Nos versos 43-45, Bortolini (2008) também esclarece que em Mateus este trecho é aplicado aos fariseus (Mt 12,33-35). Já no Evangelho de Lucas a mesma temática é dirigida para dentro da comunidade: a práxis cotidiana expõe de fato quem são as pessoas. “Com efeito, uma árvore é conhecida por seu próprio fruto; não se colhem figos de espinheiros, nem se vindimam uvas de sarças” (v.44). Finalmente, na visão do autor, esta perícopé ganha significado ao longo da tessitura do discurso da planície e, sobretudo, pela práxis do mestre Jesus. Pois é Ele a árvore boa que produz frutos de libertação. O problema, em muitos casos, está em nossas opções pessoais e de nossas comunidades. Relações sociais distorcidas dos princípios éticos são sinais de escolhas sociais desumanas: “O homem bom, do bom tesouro do coração tira o que é bom, mas o mau, de seu mal tira o que é mau; porque a boca fala daquilo de que está cheio o coração” (v.45). Ou seja, repleto de um padrão educativo o qual foi instruído desde a infância.

Por isso, defende-se que o educador(a) precisa imbricar os conhecimentos à realidade dos alunos(as). Senão, não conseguirá efetivar o processo de ensino, pois, é a práxis do dia a dia que favorece uma interpretação da própria realidade. E, quando o educador(a) não considera tal procedimento, muitos fazem de conta que ensinam e alunos(as) fazem de conta que aprendem e daí o reforço: “com efeito, uma árvore é conhecida por seu próprio fruto” (v.44). Por isso, a questão pleiteada não é tão somente falar sobre ética, mas é certificá-la através da moral nas várias instâncias socioeducacionais do cotidiano, mesmo que os sujeitos busquem outras alternativas para ressignificar tais valores.

Ao perscrutar a parábola da árvore entende-se que são as ações que revelam quem é cada pessoa. Diante disso, percebe-se que neste trecho há um ensino revelador que permite conhecer o interior de cada indivíduo. Assim, ao dizer que “uma árvore é conhecida por seu próprio fruto” (6,43a) pode-se dizer que na mesma proporção se conhece todo o homem e mulher. É a moral do ser humano praticada no fluxo diário, que de fato, revela quem ele é (STORNILO, 2006).

Na sequência, Pagola (2012, p.116) explica-nos que é fácil entender a crítica que Jesus faz neste contexto, basicamente, a partir dos versos 6,43-44. Isso significa na visão do autor que numa sociedade marcada pela injustiça, ambiente que favorece o crescimento das “sarças” dos jogos de interesses, das competitividades e onde germinam tantos “espinhos” de indignação, agressividade e violência, são indispensáveis educadores(as) de boa conduta que conseguem gerar outras ações (frutos). Isto posto, questiona-se: O que cada um(a) pode fazer para que o convívio socioeducacional possa ser transformado em um lugar melhor e diferente? Seria iniciar por não tornar a vida de nenhuma pessoa e/ou aluno(a) mais difícil do que já é? Fazer um movimento para que nossa vida seja mais humana e tolerável? Não estragar o ambiente o qual se relaciona com nossas ansiedades, mas, favorecer as relações de “confiança, bondade e cordialidade”?

Logo, se estes questionamentos tiverem sentido, faz-se necessário entre nós a presença significativa de pessoas acolhedoras. Pois, o acolhimento liberta do isolamento e imprime na pessoa novo ânimo para viver. Para muitos, sobretudo os que lutam por um mundo melhor e igualitário, é prazeroso acolher e ouvir pessoas sem voz e sem vez, abandonadas pela sociedade. E, em nosso caso, ser capaz de perceber, ouvir nossos estudantes em suas angústias e dificuldades e poder instruí-los em como lidar com suas emoções.

A pedagogia da compaixão seria a saída? Nossos alunos(as) precisam reconhecer nos profissionais da educação pessoas nas quais eles podem confiar. Por mais sérios que sejam seus problemas, deverão encontrar em seus professores(as), refúgio, alguém que os escute e possa compreendê-los. Pois, a nossa falta de compreensão, as nossas condenações só indicam pouca qualidade humana. Uma vez que, o problema da humanidade não é, simplesmente, não ter problemas, mas não saber enfrentá-los no cotidiano. Em muitos casos, essas pessoas não estão buscando receitas para resolver suas situações. Mas, estão de fato precisando de alguém que os ensine a lidar com seus sentimentos e, ao mesmo tempo, de ambiente confiável para compartilhar seus sofrimentos, pois a partilha em si, revigora o indivíduo de uma força interior que o sustenta e enche de esperança (PAGOLA, 2012).

À vista disso, não significa ignorar o mal e à injustiça. Trata-se de ouvir os princípios do bem e praticá-los sem medida. Ao exemplo do apóstolo Paulo: “A

ninguém pagueis o mal com o mal; seja vossa preocupação fazer o que é bom para todos os homens, procurando, se possível, viver em paz com todos, por quanto de vós depende” (Rm 12,17).

Segundo Pagola (2012), na sociedade judaica daquele tempo, o que prevalecia era a lei do puro e do impuro. Por isso, Jesus propõe um ensinamento diferente para a mentalidade estabelecida: “Nada há no exterior do homem que, penetrando nele, o possa tornar impuro; mas o que sai do homem, isso é o que o torna impuro” (Mc 7,15). A proposta de Jesus revela um ensinamento novo. Nessa linha, o ser humano para ser autêntico precisa ser construído a partir de seu interior. É o *ethos* que imprime a essência do modo de ser em cada um(a). Por isso, uma concepção de ensino deve propor, além, do aprofundamento nas várias ciências, mudanças de atitudes nas pessoas.

Na parábola do semeador a tessitura hermenêutica instaura-se a partir da exegese de estudiosos do terceiro Evangelho, evidenciando a parábola em si, por que Jesus fala em parábolas, a explicação e como receber e transmitir o ensinamento de Jesus.

2.3.2 A Parábola do Semeador: 8,4-18

Na compreensão de L'Eplattenier (1993), Lucas escreve usando a mesma forma a qual concluiu o sermão da planície (6,47), modificando por ela a expressão de Marcos “quem fizer a vontade de Deus” (Mc 3,35). Deste modo, entende-se que o ensino de Jesus é baseado em uma comunidade nova e, que a necessidade maior é a escuta da palavra de Deus que pode ser reconhecida pelo seu discurso.

Na concepção lucana, o ensinamento de Jesus é proclamado entre cidades e povoados. Jesus não realiza esta tarefa sozinho. Com Ele há um grupo de discípulos e algumas mulheres: “Maria Madalena, Joana, Susana e várias outras” (8,1-3). O narrador escreve de forma clara que um grupo de mulheres O acompanha. Deste modo, Jesus vai formando uma nova comunidade: participam os “marginalizados pela sociedade do seu tempo, como eram as mulheres”, por exemplo, (CNBB, 1997, p.56). Através de parábolas Jesus vai sinalizando como acolher o seu ensinamento: “tendo

ouvido a Palavra com coração nobre e generoso, conservam-na e produzem fruto pela perseverança” (8,15b).

A parábola do semeador ou sementeira (termo mais apropriado) na visão de Bergant e Karris (2014) está presente nos três Evangelhos sinóticos (Mc 4,3-8; Mt 13,4-8). A narrativa em si está aberta a mais de uma explicação, mas a exegese contida nos versos de 11-15 expõe como era o entendimento na Igreja primitiva. Entre os estudiosos é unânime a ideia de que a semente é a palavra de Deus que dará frutos somente em pessoas que se deixam envolver pela força desta mesma palavra. Mas, que por inúmeras razões pode ser ineficiente: “os pássaros = o diabo; falta de umidade = curvar-se à perseguição; espinhos = cuidados, riquezas e prazeres”. Adiante, nos versículos 13-15 aquele que ouve é comparado à semente e não a terra. Por isso, diz-se que a ênfase no texto lucano é a perseverança (BERGANT; KARRIS, 2014, p.86). Seria conveniente dizer, portanto, que tanto a semente como aquele que semeia simbolizam a palavra de Deus?

Destarte, a parábola da semente confirma o sentido da missão de Jesus, pois a verdadeira semente é a palavra que Jesus está proclamando. A diversidade de campos são os indivíduos cujos frutos estão sujeitos ao estilo de como recebem e, de maneira especial, de como vivem o ensinamento novo. Contudo, aqueles(as) que se aproximam da palavra sem a devida expectativa positiva, não a compreendem. Somente os que conseguem escutar e corresponder podem entender a proposta de Jesus (PIKAZA, 1985, p.62).

A ênfase de toda a perícopa está na palavra de Deus e na narrativa que vai até a parábola da lâmpada (8,16-18). E, esta está centrada na grande temática da palavra. No texto lucano as extensões narrativas não são muito evidentes e, o fluxo do seu ensino em parábolas torna-se mais sólido e amparado; já em Mc 4,10,13,21,24 seu discurso admite diversas seções visivelmente apontadas por passagens convencionais. Aqui, far-se-á uma análise a partir de três seções (v. 4-8; 9-10; 11-15) não obedecendo à unidade de um todo, mas apenas às subdivisões em sua configuração sinótica (FITZMYER, 1987).

Durante a atividade de Jesus na Galileia, o narrador do terceiro Evangelho adapta a parábola do semeador aos leitores que ainda não conheciam o ensinamento do Mestre. O ponto alto está no final da narração: mesmo diante de todas as

adversidades, o semeador consegue uma colheita satisfatória. Este resultado também será conseguido através do anúncio do Reino: “apesar de todas as dificuldades, ele se implantará para além do que se espera”. Os excluídos não serão lesados em seus direitos: “porque vosso é o Reino de Deus” (6,20b) (STORNILOLO, 2006, p.85).

Segundo Fitzmyer (1987) nos versículos 4-8 Lucas expõe sobre a parábola do semeador, cuja fonte é sem dúvida Mc 4,1-9 que também está em conformidade com Mt 13,1-9. Neste ponto, o autor omite o paralelismo em 4,1, pois já o fez em 5,1-3 adaptando a narrativa ao seu contexto. A composição do verso 4 é lucana, pois como está claro a partir do genitivo duplo integrador; enquanto que no verso 4b a evidência é dada diretamente pelo autor. O diferencial nesta parábola do terceiro Evangelho é que o narrador se concentra mais no ato de semear a semente do que na pessoa do agricultor.

Nesta perspectiva, alguns detalhes valorizam a polarização do texto em relação ao tema da palavra: “o semeador sai para semear a semente” (8,5). Aqui há uma precisão que não ocorre em Marcos e, mais adiante, na explicação da parábola o personagem, semeador, desaparece da narrativa para dar lugar à semente que é a palavra de Deus. Também quando se compara Lc 8,11 e Mc 4,14 percebe-se duas versões que revelam a mão editorial do narrador do terceiro evangelho. Neste sentido, os acréscimos e supressões não são tão importantes. O que é significativo está na conclusão da parábola. Assim, Lucas transforma dramaticamente a variedade de resultados: “e uma produziu trinta, a outra sessenta e outra cem” (Mc 4,8b) unificando em: “Outra parte, finalmente, caiu em terra fértil, germinou e deu fruto ao cêntuplo” (Lc 8,8). E, é exatamente esta alteração que reforça a autoria como sendo própria de Lucas (FITZMYER, 1987).

Nessa linha, mesmo o mestre Jesus não conseguiu ensinar tudo a todos com efetividade. Pois, em seus espaços de aprendizagens como nas salas de aula da educação contemporânea há uma variedade de alunos(as): “os pássaros, a falta de umidade, os espinhos e, por fim a terra boa que germinou e deu fruto ao cêntuplo” (8,5-8). Assim, como já aludido, conhecer a realidade dos estudantes é algo fundante para a docência de qualquer professor(a). Porém, é preciso ter clareza que o ensino não será concretizado a todos(as) igualmente, porque mesmo conhecendo o dia a dia

dos alunos(as) haverá especificidades educativas que não contribuem para o nivelamento da aprendizagem.

Porém, na visão de Jeremias (2007, p.7-8) a declaração da parábola em Mc 4,1-8 possui um contraste incisivo: apesar da inabilidade no ato de semear devido aos obstáculos encontrados em terras inadequadas, o semeador obterá êxito nas três condições descritas. Apesar de todos os contratempos, o ensino de Jesus alcançará seus objetivos. A mesma diferença pode ser detectada na versão lucana, embora a sua conclusão seja mais sintética. A mensagem da parábola é praticamente análoga, mesmo com o acréscimo: “sua semente” (v.5). A finalidade desse detalhe é visualizada na explicação adiante (v.11-15), porém, nota-se que o importante é que este aditamento polariza em direção à semente e, por isso, parábola da semente.

A passagem 8,9-10 no entendimento de Fitzmyer (1987) é desconectada da parábola da narrativa de Marcos. Neste ponto, Lucas não oferece pistas de indicação de que Jesus e seus seguidores(as) foram abandonados; já no segundo Evangelho, o texto expõe abertamente: “Quando ficaram sozinhos, os que estavam junto dele com os Doze o interrogaram sobre as parábolas” (4,10). Aqui Lucas abrevia e suaviza com relação à fonte Marcos.

No contexto da redação de Lucas era comum aos mestres esclarecerem o significado das parábolas. A mesma metodologia devia ser usada por Jesus. Aqui os discípulos perguntaram o significado da parábola do semeador, ao passo que Jesus responde de forma mais abrangente, pois os mistérios do Reino abarcam toda a palavra e práxis de Jesus. Os discípulos entendem com mais facilidade, porque estão em comunhão com Ele. Os outros, porém, não conseguem entender, até veem o movimento de Jesus, mas “desconhecem o significado” (STORNILOLO, 2006, p.85).

O versículo 9, sem dúvidas, é de autoria de Lucas e serve como introdução para o verso 10 de acordo com a sua pergunta indireta e dispensável. Aqui não há nenhuma suspeição de que a composição é inspirada em Mc 4,10 e uma forma abreviada da edição em Mc 4,11-12; já o verso 10 é apenas uma abreviação do mesmo trecho. Ainda na mesma passagem há uma coincidência entre Mateus e Lucas que faz oposição ao texto de Marcos: a expressão *gnonai ta mysteria* (= entender os segredos) é contrária à composição narrada por Marcos: *to mysterion* (= o segredo) há aqui a omissão de *gnonai* e uso no singular. A característica de Lucas é a

importante abreviação da citação de Is 6,9-10 e sua nova redação do grego. Esses dois versículos de Lucas, portanto, conservam um ditado de Jesus que motivou o seu ensino em parábolas (FITZMYER, 1987).

Na concepção de Stöger (1972, p.233), Lucas modifica o texto original (Is 6,9-10) para assumir a realidade do contexto sociocultural e político da Palestina da época da redação do seu Evangelho. Com esta metodologia, o evangelista julgava que os destinatários pudessem ter acesso e entender melhor a parábola. Compreender a verdade era mais valioso para Lucas do que uma rigorosa fidelidade literal ao texto. Nesta linha, os Evangelhos não se tratam apenas de uma reprodução fiel, “palavra por palavra, daquilo que foi dito e aconteceu” (STÖGER, 1972, p.233), mas pretendem ser o anúncio da fé para algumas pessoas de uma determinada realidade. Lucas, no entanto, faz uma pequena modificação porque o respeito pela história era fundamental naquele contexto. Porém, a pregação do Evangelho permitia algumas alterações. Veja o texto original de Is 6,9-10:

⁹ Ele me disse: “Vai e dize a este povo: Podeis ouvir certamente, mas não entenderéis; podeis ver certamente, mas não compreendereis.

¹⁰ Embora o coração deste povo, torna-lhe pesados os ouvidos, tapa-lhe os olhos, para que não veja com os olhos, não ouça com os ouvidos, seu coração não compreenda, não se converta e não seja curado” (Is 6,9-10).

E o texto escrito pelo terceiro Evangelista com o uso de supressões (8,9-10):

⁹ Seus discípulos perguntavam-lhe o que significaria tal parábola.

¹⁰ Ele respondeu: “A vós foi dado conhecer os mistérios do Reino de Deus; aos outros, porém, em parábolas, a fim de que vejam sem ver e ouçam sem entender”.

Aqui Jesus chama a atenção para refletir sobre sua palavra. Todos estão juntos, seus discípulos e pessoas do povo. Por isso, os discípulos questionam o sentido da parábola também para o povo. Neste contexto, o conhecimento separava os discípulos das demais pessoas. Somente àqueles é dado o entendimento enquanto que para estes conservam-se as parábolas em oculto: “de modo que vejam sem ver e ouçam sem entender” (Lc 8,10). As parábolas de Jesus ensinam sobre o Reino de Deus, sem exatamente revelar que em Jesus o Reino havia chegado (STÖGER, 1972, p.234). Talvez por isso, o profeta Isaías havia dito: “podeis ouvir certamente, mas não entenderéis; podeis ver certamente, mas não compreendereis” (6,9).

A referência a Is 6,9-10 aparece também em Jo 12,40 e At 28,26-27 desta vez para explicar porque os judeus rejeitavam o ensinamento de Jesus. Porém, os contextos em que se encontravam as narrativas não têm nada a ver com as parábolas. Esses versículos fazem uma diferenciação entre discípulos de Jesus e os outros. Para aqueles havia entendimento sobre o ensinamento. Contudo, em Marcos o dom de Deus é o próprio segredo do Reino e há um convite para viver esta nova realidade e não somente ouvir um conhecimento. Em contrapartida, em Mateus e Lucas o presente é justamente um conhecimento que ajuda a penetrar o segredo, o mistério.

Após contar esta parábola, Lucas testemunha que Jesus conclama para um sentido maior de seu ensinamento (v.8) alguma metodologia que Ele usou frequentemente para chamar a atenção de quem ouvia (14,35). Neste contexto, quando seus seguidores solicitam uma explicação da parábola, Ele lhes assegura que os segredos do Reino serão revelados somente aos discípulos, mas que ensina através de parábolas para que os outros não entendam. Evidentemente, que Jesus não deseja que os que ouvem a palavra, seja qualquer um(a), não entendam a sua mensagem (o contrário das censuras está claro nos versos 8,18 e na parábola da lâmpada no verso 16). Talvez por isso, Jesus recorre ao texto de Is 6,9: “podeis ouvir certamente, mas não entenderéis; podeis ver certamente, mas não compreenderéis”. A construção textual é uma espécie de hipérbole judaica que oferece uma versão sem sentido. E é ainda mais relevante no segundo Evangelho (4,12) que tornou-se fonte que Lucas e Mateus (Mt 13,13-15) suavizaram (BERGANT; KARRIS, 2014).

A parábola é dirigida à multidão, não apenas aos seus discípulos. É uma solicitação para preparar a terra onde se semeia a semente. Tudo vai depender da qualidade da terra, ou seja, da disponibilidade de quem escuta o seu ensinamento. Talvez, por isso, conclui: “Quem tem ouvidos para ouvir, ouça!” (8,8b). Rius-Camps (1995, p.128) aduz-nos que inicialmente há três tipos de terrenos onde a semente é lançada. Porém, só dará frutos a semente que for semeada em terra fértil (8,8a). Esses terrenos se encontram num mesmo contexto sociocultural e político: “há um caminho, rochas, margens úmidas cheias de espinhos, a terra fértil”. Só que aqui o semeador semeia sem avaliar se uma porção da semente se perde.

O semeador pode ser comparado ao educador(a) que exerce a sua função, mas não observa qual metodologia deve usar para conseguir alcançar seus objetivos.

E os terrenos seriam os vários tipos de alunos(as) aos quais têm-se que ensinar. A seara do educador(a) é enorme e, por isso mesmo, necessita de um processo reflexivo sobre a prática docente que possibilite alcançar resultados positivos, ao menos, junto à maioria dos vários terrenos que há. Sem o devido conhecimento e uma reflexão lógica é impossível lançar a semente e alcançar resultados satisfatórios, ou seja, o aluno(a) não ouve um educador(a) despreparado profissionalmente.

Todavia, a máxima escrita no final da perícopa já sinaliza a direção hermenêutica da parábola: “Quem tem ouvidos para ouvir, ouça!” (8,8b). Seria dizer que para entender a parábola não depende de como se semeia, mas, de como se ouve? Este trecho é um tanto confuso, pois uns exegetas nos ensinam que se trata de uma práxis cultural e que apenas o ouvir é importante. Outros, porém, dizem-nos que é preciso valorizar “a letra impressa ou visualizada” (RIUS-CAMPS, 1995, p.128). O que se verifica é que as pessoas entendem com mais facilidade o que é proclamado, através da voz de quem está falando. Logo, o aprender estaria ligado à transmissão da palavra e, esta unida à vivência de quem proclama? Ou o aprendiz também necessita de uma práxis para complementar a aprendizagem?

Ao tecer comentário sobre essa parábola, nota-se que cada categoria de ouvinte é uma espécie de solo que se compõe de forma díspar, e a interpretação deve direcionar os grupos comunitários a pensar sobre a profundidade em que se transformaram pela força da Palavra. Neste sentido, questiona-se: o que seria empecilho para uma comunidade? As dificuldades, as ocasiões de deserto, a fome, as preocupações exageradas com a riqueza e os prazeres? (4,1-13). É certo que um compromisso falseado mutila a opção pelo Evangelho. Desejam um seguimento na medida em que as outras coisas admitem como se fosse aceitável ser quente e frio ao mesmo tempo (Ap 3,15-16) (STORNIOLO, 2006).

Ao passo que seus discípulos questionam o significado de tal parábola, e, como resposta Jesus diz: “A vós foi dado conhecer os mistérios do Reino de Deus; aos outros, porém, em parábolas, a fim de que vejam sem ver e ouçam sem entender” (8,9-10). Jesus estaria visualizando apenas dois grupos de pessoas? Por que uns entendem seu ensinamento e os outros veem sem ver e escutam sem entender? O texto lucano estaria ensinando seus discípulos a tomarem partido?

Outrossim, no entendimento de Fitzmyer (1987), embora as diferenças levantadas por esses versículos parecem ser reduzidas a duas categorias: os discípulos e os outros; a explicação da parábola mais adiante, multiplica essas variações mencionando quatro grupos de ouvintes da palavra: “os que estão ao longo do caminho; os que estão sobre a pedra; aquilo que caiu entre os espinhos e o que está em terra boa” (Lc 8,12-15).

Rius-Camps (1995, p.130) também contribui explicando que a semente que caiu ao longo do caminho (8,12) são os que ouvem, mas não compreendem, porque estão formados a partir de outras ideologias, muitas vezes, contrárias ao ensinamento proposto. As que estão sobre a pedra (8,13) são pessoas que até aceitam a palavra, mas não conseguem assumir nenhum compromisso e, por isso, quando chega qualquer dificuldade se afastam. Aquelas que caíram entre espinhos (8,14) são os que não se convertem de fato, continuam com as mesmas coisas de outrora: “aferrados às riquezas, aos prazeres da vida e às exigências da sociedade de consumo” (RIUS CAMPS, 1995, p.130). Agora, aquela que caiu em terra fértil (8,15) são os que ouvem e são transformados em pessoas melhores e, por isso “germinou e deu fruto ao cêntuplo” (8,8b).

Wenzel (1998, p.36) diz-nos que neste sentido, faz-se necessário a preparação da terra, pois esta precisa estar alinhada e disposta para receber a semente. A semente pode ser da melhor qualidade, mas se a terra não estiver preparada não produzirá como esperado. E, aí elucida que a semente é a mesma, somente os terrenos são distintos. Neste caso, são três os que representam os indivíduos ou classes que rejeitam os impulsos suplantados por Jesus (4,1-13), mas que estão presentes naqueles que ouvem o seu ensinamento: acolhem o ensino e se tornam verdadeiros discípulos. E finalmente, entende-se que a ação não se limita em apenas ouvir e guardar a palavra. É preciso vivê-la, experimentá-la e, sobretudo, divulgá-la como lâmpada que alumia e que dá sentido à vida das pessoas.

Desta feita, entende-se que também nossos alunos(as) precisam de uma educação preliminar. A família, os pais são os grandes responsáveis por este ensino. Contudo, o que se percebe é uma grande maioria se esquivando dessa responsabilidade e, transferindo-a aos professores(as). Daí a grande dificuldade para efetivar a aprendizagem numa seara tão díspar de valores e de significados. E,

quando Wenzel (1998) elucida que a terra precisa estar preparada para receber a semente, a práxis docente torna-se uma utopia⁴⁵, um sonho diante do contexto que ora se apresenta: um grande número de famílias que primam por uma postura ética e moral fora dos princípios universais que regem a vida e a dignidade humana, por exemplo.

Nesta linha e, buscando entender um pouco mais a parábola, diz-se que a narrativa do verso 10 está imbricada ao texto de Is 6,9-10, pois refere-se à mesma visão do profeta Isaías quando recebeu a missão de anunciar a Palavra a um povo que considera surdo e cego. Nesta ótica, não há suspeição que exista uma comparação implícita que é em si eloquente e suficiente. O evangelista do terceiro Evangelho percebe um significado importante nas palavras do profeta. O que foi aplicado anteriormente para um povo de cabeça dura, agora parece diferente: há pessoas que serão seduzidas pela simplicidade das parábolas de Jesus, mas que não entenderão o seu verdadeiro significado (FITZMYER, 1987).

Uma hermenêutica apropriada responde ao questionamento feito pelos discípulos: “O que significaria tal parábola?” (8,9b). Nesta linha, pode-se dizer que o que vem depois será direcionado somente aos discípulos? Sem dúvida, a adesão ao seguimento de Jesus traduz-se numa fonte de experiência: “A vós foi dado conhecer os mistérios do Reino de Deus” (8,8a). Ou seja, o caminho foi indicado, um tanto indeterminado, mas aponta na direção de “Jesus como agente dos conhecimentos já adquiridos pelos discípulos” (RIUS-CAMPS, 1995, p.129). Isso revela que Lucas corta ao máximo a passagem de Is 6,9-10 neste ponto e, reserva para a conclusão do seu segundo livro (28,26-27), mormente quando o apóstolo Paulo percebeu o bloqueio do povo de Israel à mensagem. Assim, os seguidores dos ensinamentos de Jesus, o novo Israel foram iniciados a partir dos segredos do Reino. Estes, portanto, “possuem a chave para interpretar o ensino e atividade de Jesus”. A temática principal é a forma de ouvir a palavra (v.10,12,13,14,15) e de fazê-la produzir (v.15).

Somente no trecho 8,11-15 a hermenêutica está ligada, sem interrupção, à declaração de Jesus quando esclarece o motivo de seu ensino através de ditados.

⁴⁵ Entenda utopia não no sentido de algo irrealizável e/ou uma fantasia para aqueles(as) que não empreendem. Pelo contrário, numa proposta de educação libertadora, a utopia e o sonho tornam-se uma necessidade do ser humano, estão intrínsecos em sua natureza histórica e se constitui no fluxo diário das relações sociais (FREIRE, 2014).

Com efeito, toda a passagem (8,4-15) constitui uma unidade da narrativa mais homogênea do que a equivalente no evangelho de Marcos. Neste sentido, uma interpretação suficiente precisa de fórmula introdutória que seja em contraste com a indicação de Marcos: *kai legei autois* (= e diz a estes), mas, na realidade é uma resposta ao questionamento feito pelos discípulos no verso 9: “O que significaria tal parábola”? O que vários exegetas comungam é que a interpretação desta parábola em Lucas depende da narrada por Marcos (FITZMYER, 1987).

Ainda a partir dos estudos de Fitzmyer (1987) entende-se que depois de Lucas ter identificado a semente com a palavra de Deus, o evangelista mantém vários detalhes da hermenêutica análogos ao texto de Mc 4,13-20 que não faz imbricagens diretamente à semente, mas que surge de forma inesperada com a interpretação de quatro espécies de terra em que a semente cai.

A designação parábola da lâmpada para a próxima seção (8,16-18) não parece ser a mais apropriada, pois a passagem consiste em uma série de três máximas de Jesus, possivelmente, independentes uma da outra, mas justapostas e em uma só unidade. Aqui R. Bultmann (*apud* FITZMYER, 1987) o chama de *mesallim* (= meditação) duplo ou simplesmente provérbios relacionados a seus homônimos do Antigo Testamento. Outra observação importante se refere à analogia dessas frases com as máximas de sabedoria profana. Logo, não é fácil especificar até que ponto os textos representam palavras autênticas de Jesus.

No entendimento de Bergant e Karris (2014, p.86) a parábola da lâmpada é utilizada para explicar os enigmas do Reino que estão precisos no verso 10: “A vós foi dado conhecer os mistérios do Reino de Deus; aos outros, porém, em parábolas, a fim de que vejam sem ver e ouçam sem entender”. Agora a perspectiva é outra: Deus deseja que a pregação de Jesus ultrapasse as limitações de entendimento e que seja aberta ao mundo. E, esta é a missão dos apóstolos (At 1,18): “e sereis minhas testemunhas em Jerusalém, em toda a Judeia e a Samaria, e até os confins da terra”.

O desejo de Jesus é que o ensino seja oferecido a todos os povos. E, por isso, a defesa de uma educação para todos(as), sem exceção. Um país que não segrega, mas, valoriza a educação e permite que os excluídos saiam dos entre-lugares sociais e, tornam-se protagonistas de suas próprias histórias (FERREIRA, 2009). E

ao construírem suas histórias, a categoria estatal se desenvolve e, igualmente todas as demais categorias que a compõem.

Nesta linha Storniolo (2006, p.86) aduz-nos a perceber que estas sentenças (8,16-18) foram narradas em 11,33; 12,12; 19,26, evidenciando que são ditados desligados que o narrador associou nesta seção, mas, que Lucas escreve “aos discípulos como ouvintes do Evangelho”. Logo, não é suficiente ouvir e guardar o ensino para si. É preciso, antes de tudo, anunciar a palavra a todas as pessoas, pois, é um ensino que liberta, por isso, não pode ser escondida. É evidente na compreensão dos exegetas que o discípulo entende os segredos do Reino (8,10). No entanto, se não proclamar, “corre-se o risco de perder inclusive a compreensão que pensava ter”.

Igualmente, um estudo atento sobre a composição lucana nos indica duas coisas: sua dependência da fonte Marcos e seu interesse em vincular essas máximas de maneira mais próxima possível com esta seção de narrativa. Mesmo que para isso não apenas omita a frase introdutória de Marcos, mas uma toda a série ao final da explicação da parábola (8,15) por meio da partícula conclusiva de; e, reforça a coerência interna dos vários elementos inseridos no verso 18b e omita dois outros provérbios escritos no texto de Marcos: “Se alguém tem ouvidos para ouvir, ouça!” (Mc 4,23) E a referência à medida: “com a medida com que medis será medido para vós, e vos será acrescentado ainda mais” (Mc 4,24b). Talvez essas duas últimas omissões sejam porque Lucas já as introduziu em outros momentos (Lc 8,8; 6,38 esta paralela a Mt 7,2) (FITZMYER, 1987).

Nesta perspectiva, a revelação dos mistérios e a finalidade de uma lâmpada disposta num candelabro estão intimamente relacionadas. Se se parte de uma sequência, a admoestação de Jesus trata-se de como ouvir a palavra: “Cuidai, portanto, do modo como ouvis!” (v.18a). E em seguida (v.18b) a disponibilidade com a qual a palavra deve ser ouvida numa atitude de maturidade que impactará progressivamente a vida do ouvinte.

Desta forma, Fitzmyer (1987) diz-nos que a metáfora de acender uma lâmpada descreve o comportamento do verdadeiro discípulo de Jesus; seu caminho é ouvir a palavra para que produza frutos. A lâmpada não é acessa para ficar escondida, mas para clarear o ambiente. Por isso, os indivíduos que conseguem viver

a palavra com perseverança tornam-se luz para os outros. Esta condição é fundamental na visão do narrador do terceiro Evangelho e, por isso, o testemunho é temática principal em Lc 24,48; At 1,8 e em todo o texto dos Atos dos Apóstolos do mesmo autor.

Esse discurso que anuncia uma nova práxis em todos os sentidos da vida de homens e mulheres, notadamente, a libertação dos mais pobres da sociedade é também luz que não poderá mais estar escondida. Trata-se de uma luz que é colocada num candeeiro e que ilumina todo o ambiente (8,16). Diante desta luz: “nada há de oculto que não se torne manifesto, e nada em segredo que não seja conhecido e venha à luz do dia” (8,17) (PIKAZA, 1985).

O conhecimento enquanto episteme que possibilite procesos de reflexão e mudanças de atitudes, não pode ser oferecido tão-somente a elite das sociedades mundo afora enquanto proposta educativa de qualidade. Nesse viés, é preciso repensar as propostas atuais, para *a posteriori*, sugerir uma educação libertadora que agregue todos os povos, sem distinção de classe social. Por isso, o verso 8,16 remete-nos a compreender que é necessário que a luz do conhecimento seja dada a todas as pessoas, e, no caso da redação lucana, aos excluídos sociais. E, daí poder citar com propriedade outro trecho de igual importância: “Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará” (Jo 8,32). É conhecendo a verdade que se liberta e se faz libertador: talvez por isso, é que uma educação promissora desde sempre foi negada à maioria das gentes desafortunadas de nossas sociedades.

Assim, diante da parábola do semeador é interessante pensar: nesta recomposição constante de busca de significados, torna-se mister aplicar os termos semeador para educador(a) e terreno para estudante. E, como desvendar o embaraço de uma hermenêutica que equipara os dois termos? Se numa perspectiva bíblica o semeador puder ser comparado ao professor(a) e terreno aos vários tipos de alunos(as), logo o educador(a) precisa de uma formação sólida para atuar enquanto sujeito responsável e garantir um ensino de qualidade, observando sempre as especificidades de cada contexto sociocultural e político onde atua com o fim de alcançar efetividade, pelo menos em parte, do processo de ensinagem.

E, as condições de cada terreno? Seria algo também da responsabilidade do semeador? Com o advento da modernidade e, conseqüentemente da ciência, a

maneira de educar foi alterada. Ainda hoje, se faz necessário educar através do diálogo, da compreensão e do respeito às individualidades. As nossas ações educativas têm sido direcionadas ao estudo das subjetividades humanas em todos os sentidos. Isto posto, pode-se dizer que a postura atual da família frente à escola e demais categorias institucionais, é o resultado de uma sociedade que valorizou mais a categoria indivíduo em substituição às instituições: família, igreja, escola, estado, por exemplo. E, por isso, no mundo da educação tem crescido uma variedade de terrenos que, em muitos casos, dificultam o trabalho do educador(a).

Finalmente, a parábola da semente nos ensina a pensar em nossa práxis docente. Ainda hoje se percebe uma variedade de terrenos. E o semeador que semeia sem refletir o processo perde uma grande parte da semente lançada. Pois, sem esse princípio da crítica é impossível ensinar e alcançar resultados satisfatórios diante da realidade na qual se está inserido: tecnologizada, líquida e globalizada. No tempo da redação do evangelho de Lucas, Jesus ensinava considerando as diferentes realidades encontradas. Hoje, a realidade do educador(a) é constituída pela mesma lógica, só que remodelada com suas especificidades em outro tempo.

Na sequência, o próximo passo é a recomposição das contribuições da educação contemporânea, evidenciando, os cenários educativos atuais, as críticas, bem como os limites e as possibilidades da proposta educativa de Jesus para a pedagogia contemporânea.

CAPÍTULO III: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A presente seção alvitra as imbricagens temáticas de identidade do sujeito na contemporaneidade, os provérbios enquanto polifonia, o interacionismo e seu uso cotidiano, os cenários da educação brasileira, críticas a essa realidade e as modalidades de educação: formal, não formal e popular. E, finalmente, preconiza as contribuições da proposta educativa de Jesus para a pedagogia contemporânea, seus limites e possibilidades.

3.1 CONTEMPORANEIDADE E NOVOS SUJEITOS

Ao estabelecer que o objetivo fundamental desta proposta é entender a pedagogia de Jesus para verificar a possível aplicação de sua metodologia no mundo da educação contemporânea, elege-se enquanto aporte teórico as ideias sobre *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade* em Stuart Hall (2006), *Vida Líquida* em Zygmunt Bauman (2009) e *As Consequências da Modernidade* de Anthony Giddens (1990) para discutir e entender a sociedade atual.

Inicialmente, diz-se que nesse repaginar de nova época as identidades estariam descentradas, descoladas e até mesmo fragmentadas. Nesse sentido, as identidades estariam se derretendo? O mundo estaria vivendo uma crise de identidades? Se sim, quais os fatos possibilitaram a formação dessa crise? Quais seriam suas consequências?

Hall (2006, p.9) elucida que a tendência de hoje é que as identidades estão em colapso, porque as mudanças estruturais estão influenciando as identidades pessoais, fragmentando o indivíduo em suas bases conceituais “de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade” e por fim, desestruturando a concepção que se tem de nós mesmos enquanto sujeitos integrados. Mas, como essas mudanças ocorreram?

Para clarear a presente discussão, Hall (2006) faz a exposição de três ideias distintas sobre identidade, sendo: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Assim, a identidade do sujeito do iluminismo trata-se da pessoa humana, sua razão, consciência e individualidade; a identidade do sujeito sociológico

reflete a interação do eu e nós. Nesse modelo, o núcleo individual faz a relação com os elementos exteriores e, por isso, inicia-se o colapso; já com a identidade do sujeito pós-moderno inicia-se o processo de fragmentações objetivas e diversas. A narrativa do eu dilui-se.

A identidade moderna é experimentada pelas transformações estruturais e identidades pessoais. O que era já não é mais. Constantemente novas ideais e novas percepções surgem sobre as coisas. Nesse sentido, as três concepções de sujeito aludidas são simplificações do pensamento sobre a questão. No entanto, acredita-se que elas se tornarão fundamentos importantes para discussão do presente capítulo.

Em se tratando de forma de vida numa sociedade líquido-moderna, Bauman (2009) expõe-nos que as condições que surgem mudam o tempo todo e de forma muito rápida. Nesse modelo não há consolidação de hábitos. E, para certificar sobre a ideia recorre-se a Marx e Engels (1973) quando aludem que a modernidade trata-se de um permanente revolucionar da produção, do abalar ininterrupto de todas as condições sociais, das incertezas e do movimento permanente.

Em *O Manifesto Comunista* (2005, p.12), Karl Marx e Engels dizem-nos que a revolução permanente da produção, “esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem” o tempo da burguesia com relação aos anteriores. Neste sentido, todas as relações fixas e congeladas são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se dissolve no ar.

Entretanto, Giddens (1990) através da reflexividade diz-nos que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas. E, que por isso, há as discontinuidades, período em que as mudanças são mais profundas do que a maioria das transformações características dos períodos anteriores.

Assim, diz-se que no contexto Pós-Moderno⁴⁶ não há identidade fixa, essencial ou permanente. As relações sociais assinalam e remetem-nos para diferentes direções com identificações em constante processo de deslocamento. Nessa nova época não há identidades seguras e coerentes. A identidade do sujeito

⁴⁶ Usou-se essa terminologia “contexto Pós-Moderno” para acompanhar a literatura de Stuart Hall. Todavia, neste texto definiu-se pelo uso de “contexto/sociedade contemporânea” (FERREIRA, 2020).

no atual cenário está estruturada segundo algumas características, sendo: crise de identidade, estruturas deslocadas, quadros de referência abalados, identidades fragmentadas e um ritmo de vida muito rápido.

O que se percebe é que na sociedade contemporânea há um conjunto de identidades. E, nesta linha observa-se que está havendo jogos de identidades e não exatamente a formação de uma identidade e sua fragmentação. Stuart Hall, em sua obra *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (2006, p.18-21), exemplifica com a indicação de Clarence Thomas “juiz negro de visões políticas conservadoras” para a Suprema Corte. O que se percebe é que durante as audiências no Senado para a confirmação do seu nome, Thomas foi confrontado com as acusações de Anita Hill “mulher negra que o acusou de assédio sexual” e, neste episódio em específico houve contradições em que os indivíduos se depararam ao julgar o caso.

Nesta situação, observou-se que houve dualidade de pensamento da defesa de um e de outro. Veja⁴⁷:

Categorias	Argumento de defesa para apoio ao Juiz Clarence Thomas	Argumento de defesa para apoio à Anita Hill
Homens negros	Identidade de raça	Defesa da liberdade sexual da mulher
Mulheres negras	Identidade de raça	Identidade de gênero
Homens brancos	Identidade de sexo	Defesa do liberalismo
Mulheres brancas	Oposição ao feminismo	Defesa do feminismo

O fato não se trata de culpar ou inocentar o juiz. Nesse exemplo, o que está em discussão “é o jogo de identidades e suas consequências políticas”. Para maior clareza evidenciam-se os seguintes elementos (HALL, 2006, p.20-21). Confira:

- a) As identidades eram contraditórias. Elas se cruzavam ou se "deslocavam" mutuamente.
- b) As contradições atuavam tanto fora, na sociedade, atravessando grupos políticos estabelecidos, quanto “dentro” da cabeça de cada indivíduo.
- c) Nenhuma identidade singular - por exemplo, de classe social - podia alinhar todas as diferentes identidades com uma "identidade mestra" única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou

⁴⁷ Estudos sobre Cultura e Comunicação. Disponível em: <https://culturaecomunicacao.com.br/2015/03/31/a-identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hall/>. Acesso em 20 de mar. 2020.

uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas.

d) De forma crescente, as paisagens políticas do mundo moderno são fraturadas dessa forma por identificações rivais e deslocantes - advindas, especialmente, da erosão da "identidade mestra" da classe e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional, os movimentos antinucleares e ecológicos (MERCER *apud* HALL, 2006, p.21).

e) Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença*.

Nesse sentido, nota-se que as identidades eram contraditórias. Elas apenas se cruzavam ou se deslocavam mutuamente e, essas contradições atuavam tanto fora na sociedade, atravessando grupos políticos estabelecidos, quanto dentro da cabeça de cada indivíduo.

Essa experiência entre outras apresentaram reflexões que contribuíram para a análise do fim do sujeito com identidade moderna. Como se desenvolve este fim? Poder-se-ia dizer que é através de individualidades livres de amarras e verdades absolutas estabelecidas? O aparecimento do sujeito soberano entre o Iluminismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII concebeu uma cisão significativa com o passado. Muitos pensadores relatam que esse foi o momento em que foi colocado todo "o sistema social da modernidade em movimento" (HALL, 2006, p.25).

Nesse alvorecer de mudança de época há a derribada do indivíduo cartesiano. Este novo sujeito que surge é formado pela burocracia e administração modernas comuns ao estado moderno. Igualmente, o indivíduo moderno não é mais entendido de forma isolada. A realidade agora é impregnada pela presença do eu e nós. Não se verifica nesse contexto contemporâneo uma identidade única, fixa, abrangente e mestra sobre as demais (HALL, 2006).

É preciso que haja diálogo entre o sujeito moderno e os contratos sociais e não somente dos contratos entre os sujeitos individuais. E, por estabelecer essas novas relações entre as pessoas inicia-se a crise de identidades. Mas, como isso se

processa? Para clarear tal situação Hall (2006) recorre à teoria dos descentramentos⁴⁸ do sujeito já corroborada por Karl Marx (1973), Sigmund Freud (1996), Michel Foucault (2004) entre outros. Nessa perspectiva, o autor alude que os descentramentos ocorrem quando o indivíduo recebe novas dimensões e conceituações sobre ele mesmo e sua atuação no meio: sua identidade se desenvolve de forma inacabada, fragmentada e contraditória.

Para aprofundar um pouco mais sobre a questão seria oportuno recorrer às tradições do pensamento marxista. Sabe-se que a premissa que norteia o pensamento em Marx, nesse sentido, é a metodologia. Inicialmente, para conjecturar a análise, tem-se enquanto verdade universal que o sujeito é fruto da história. No pensamento marxista a crítica é antagônica: é a história que é construída conforme as condições do momento. Nesta lógica, o principal requisito de toda a história da humanidade, é naturalmente a existência de seres humanos vivos. E se assim for, a história da humanidade não se limita à história do desenvolvimento do espírito, por exemplo, mas a história dos sujeitos reais, sua práxis e as suas condições materiais de existência.

Neste ínterim, surgem as várias concepções de identidade do sujeito: a descoberta do inconsciente em Sigmund Freud (1996) revela que a identidade das pessoas não é inata, mas construída a partir de processos inconscientes. A pesquisa de Ferdinand de Saussure (1992) expõe-nos que a língua é um sistema social e, não se trata de algo individual. Falar uma determinada língua é trazer imbuídos todos os significados linguísticos e culturais de um determinado contexto. A língua antecede a nós. Em Michel de Foucault (2004) percebe-se a feitura de uma espécie de genealogia do sujeito moderno. A concepção foucaultiana expõe sobre um novo tipo de poder: o poder disciplinar que se preocupa com a regulação e a vigilância. A vigilância seria a liderança da qualidade humana ou de povos inteiros e, em segundo lugar, o governo do indivíduo e do corpo pelas instituições modernas. O objetivo do poder disciplinar é manter sob o controle a manutenção das vidas, das atividades, dos prazeres do sujeito, da saúde física e moral e da vida em família. Nessa linha, é preciso conceber um ser humano que fosse dócil (HALL, 2006).

⁴⁸ Descentramentos: o indivíduo, enquanto identidade, entra em crise na contemporaneidade, face a demandas que a modernidade não tinha. A crise da identidade pode ser compreendida a partir de uma de suas características: o descentramento do sujeito (PEREIRA, 2004, p.88).

E o último descentramento dos sujeitos mencionado na obra de Hall (2006, p.44) nasce nos anos sessenta do século passado e é conhecido como “novos movimentos sociais”. E, é nesse momento da história que ocorre o impacto do feminismo enquanto crítica teórica e movimento social. Nesse contexto, o grupo questiona a clássica diferença entre o dentro e o fora, o privado e o público, contesta as conjunturas políticas e, por isso, abre novas perspectivas, novas vertentes para a sexualidade, o trabalho e a família.

E, finalmente, o homem ideal do mundo humanista começa a se dissolver, de maneira especial, quando suas referências já não conseguem mais apoiar sua totalidade. O conflito das identidades individuais junta-se à crise comum das identidades nacionais. Nesse sentido, o processo de globalização se inicia e dá significado e fluidez às fronteiras nacionais, igualmente generalizadas: deslocamento e descentramento compõem o mundo contemporâneo (PEREIRA, 2004).

Logo, ao escrever sobre as várias concepções de sujeito e, particularmente o sujeito do iluminismo visto como alguém que possui uma identidade sólida e inalterada, foi descentrada a identidade do indivíduo a qual encontra-se no atual cenário, aberta, contraditória, inacabada e fragmentada. Com certeza, muitos não creditam razão científica ao presente texto, porém, admitem seus efeitos desestruturantes das ideias contemporâneas, de modo particular, como o sujeito e a identidade são entendidos no atual contexto. E é para este sujeito da sociedade contemporânea, com identidade líquida, que a proposta da presente tese se aplica: entender a pedagogia de Jesus para verificar a possível aplicação de sua metodologia através do uso de provérbios para ensinar visando melhor efetividade.

Nessa perspectiva, a análise de provérbios, tanto os usados por Jesus no terceiro Evangelho 6,39-45 e 8,4-18, como os ditos na contemporaneidade, devem ser interpretados numa realidade polifônica e dialógica. É o que se propõe a seguir.

3.1.1 Linguagem Polifônica

Após compreender a identidade do sujeito na contemporaneidade, torna-se atividade importante a análise crítica sobre provérbio e polifonia em Michael

Bakhtin (2010) para entender melhor seu uso na atual conjectura sociopolítica e educacional.

Ao propor a análise de provérbios numa dimensão polifônica, far-se-á através de hermenêuticas a partir da proposta de Jesus narrada pelo evangelista Lucas através das perícopes 6,39-45 e 8,4-18 usando as categorias de linguagem, quer artística ou não, de Mikhail Bakhtin (2010) que de várias formas, influenciam os estudos linguísticos literários e das Ciências Humanas em geral, sobretudo por meio da categoria de polifonia e de seu círculo.

Quando se refere ao círculo de Bakhtin é importante ratificar as várias autorias e assinaturas consideradas até hoje, enquanto concepção epistemológica imbricada às suas reflexões. Nesse sentido, mesmo que o reconhecimento dessas publicações tenha calhado dúvidas pela recepção, o período que separa o seu primeiro escrito: *Arte e Responsabilidade* (1919), até os dias de hoje e, não obstante os objetivos comuns, a proximidade do conhecimento e da metodologia que há entre eles, sinaliza o procedimento de cada um, as preferências e o tratamento dos objetos de estudo que caracterizam suas autorias. Fato que motivou pesquisadores(as) brasileiros(as), considerando o interesse do país pela concepção dialógica da linguagem, por eles escrita, a adotarem tal teoria e, como prova estão inseridos, atualmente, nos documentos oficiais de ensino.

De modo especial, dentre as várias autorias atribuídas, as obras de Bakhtin (1895-1975), Volochínov (1895-1936) e Medviédov (1891-1938) se conectam,

dialogam entre si, desenhando uma concepção de linguagem, assim como as possibilidades de seu enfrentamento a partir da busca de um método sociológico singular e/ou de uma poética da prosa, de maneira a construir conhecimento linguístico, literário, filosófico, sinalizando as fronteiras que permeiam existência e cultura, ideologia do cotidiano e ideologia sistematizada, vivência e ciência, vida e arte, elegendo o diálogo (ideias e pontos de vista entre ao menos duas consciências em tensão) como sustentáculo dessa perspectiva (BAKHTIN, 2010, p.2).

Por isso, é preciso discutir as bases que sustentam as relações dialógicas e de polifonia. Como é concebido pelas recentes pesquisas o conceito de dialogismo e polifonia, notadamente, de polifonia fora do princípio romântico de Dostoievski numa concepção puramente bakhtiniana? Estas questões devem ser fundamentadas, para teoricamente, sugerir os provérbios recortados nesta pesquisa enquanto

possibilidades polifônicas, considerando o narrador e o receptor do contexto da redação de Lucas e a nova identidade do indivíduo na sociedade contemporânea.

Para Bakhtin (1981, p.3), “polifonia são consciências, vozes que estão contidas dentro de uma obra literária”, que possui axiologia plena, e que conserva com as demais consciências do discurso uma imbricagem de total igualdade, como partícipe do extenso diálogo. Essas consciências mesmo diante de outras, não perdem a sua essência e, nem tampouco, a sua independência enquanto consciências. Elas asseguram entre si inúmeros diálogos. Em nível de discurso, esses colóquios podem ocorrer de diversas formas. As consciências podem dialogar e debater promovendo pactos ou não. Podem possuir fundamentos religiosos ou contrários à religião, éticos ou não, dentre outros. Todavia, o eixo central é que as consciências estão continuamente em sintonia de igualdade. Não há consciência que se sobressaia uma das outras.

Ainda em Bakhtin (2010, p.199) entende-se que polifonia é a realização da temática “em muitas e diferentes vozes, a multiplicidade essencial e, por assim dizer, inalienável de vozes e a sua diversidade”. Em nosso caso, a práxis dos provérbios ditos por Jesus no Evangelho de Lucas, também é realizada em várias e distintas vozes e, que não se transfere a outros em sua diversidade de sentidos.

Com relação às perícopes Lc 6,39-45 e 8,4-18 objeto de estudo desta proposta, a polifonia é a consciência do outro enquanto estrutura da nova imagem do sujeito que é cheia e plena de ideias que não estão contidas nos elementos que encerram a realidade, pois essa consciência não poderá ser finalizada (nem pela morte) porque o seu significado não pode ser resolvido ou extinto pela realidade (BAKHTIN, 2010).

O interessante é que na perspectiva de Bakhtin (2000) os provérbios formam enunciações que incorrem numa pluralidade de vozes, ou seja, é o processo no qual uma voz fala por meio de outra voz e/ou tipo de voz que é identificado em uma linguagem social. Na visão do autor, o provérbio é formado por fios de vários discursos e reveste-se na voz da coletividade podendo falar pelas instituições e/ou grupos sociais. Em nosso caso, quando Jesus fala por meio de provérbios, a literatura bíblica considera como sendo D’Ele a autoria. Todavia, há suspeições: Os provérbios ditos por Jesus na literatura lucana, bem como nas demais, seria o medo de enfrentamento

do poder constituído? Por isso, usou de provérbios porque é um estilo que contém várias vozes? Jesus estaria, de certo modo, se esquivando de falar a verdade em seu próprio nome para não denunciar diretamente a elite daquele tempo?

E, se de fato o provérbio é polifônico quais funções ele assume num processo educativo? Jesus conseguiu ensinar tudo a todos? Ou quando se depara com o objeto recortado, observam-se problemas de efetivação no processo de ensinagem da docência de Jesus? Assim, os fragmentos lucanos em estudo: 6,39-45 e 8,4-18 evidenciam detalhes que merecem a nossa atenção.

Nessa perspectiva, Jesus usa de parábolas porque reconhece que as pessoas estão alienadas com relação à práxis política e social do contexto da época. Por isso, questiona: “pode um cego guiar outro cego” (6,39)? Jesus ao criar parábolas para ensinar insere no texto provérbios polifônicos para não falar diretamente sobre as condições daquele povo. Nessa linha, diz-se que o ensino oficial oferecido no Brasil reflete o conhecimento e a vontade da elite. Ensina-nos estrategicamente o que pensam e desejam que se aprenda. Bourdieu (1989), quando aduz que a cultura escolar é reflexo do desejo e do pensamento da elite, está contribuindo para a desalienação de professores(as) e estudantes na contemporaneidade. A situação do educador em relação ao ensino estaria perpetuando ainda na educação contemporânea? Hoje, para conceber uma educação emancipadora, seria necessário o uso de uma linguagem polifônica? Ensinar nos “entre-lugares sociais” (FERREIRA, 2009) seria a saída?

Para maior clareza, a hermenêutica a ser construída, além da teoria bakhtiniana, será baseada nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística interacional de Gumperz (1982, 1992), Figueroa (1994) e de Schiffrin (1994) que expõem um acordo racional que esteja ajustado à finalidade do falante e ao processo lógico de dedução, e que admitem construções dos aportes teóricos que fundamentam a ideia⁴⁹ (VELLASCO, 2000, p.123).

⁴⁹ *Teoria dos Atos da Fala* (AUSTIN, 1962-1990; SEARLE, 1975, 1981), *Pragmática* (GRICE, 1975; LEECH, 1983; LEVINSON, 1983; BROWN e LEVINSON, 1978), *Interacionismo Sociológico* (GOFFMAN, 1972a, 1972b, 1974, 1976a, 1976b, 1985; RIBEIRO, 1994), *Etnografia da Comunicação* (HYMES, 1961, 1971, 1974, 1977; GUMPERZ e HYMES, 1964, 1972; HAMMERSLEY e ATKINSON, 1983; SAVILLE-TROIKE, 1982; ERICKSON, 1990; FIGUEROA, 1994; SCHIFFRIN, 1994), *Análise da Conversação* (DREW e HERITAGE, 1992; MARCUSCHI, 1986, 1994a, 1994b, 1995; KOCH, 1993, 1995; FIGUEROA, 1994, LEVINSON, 1992; GOODWIN e DURANTI, 1992) (VELLASCO, 2000, p.123-124).

A teoria gumperziana nomeia o contexto (sociocultural, político e econômico) como o lugar que determina o significado e a práxis que envolve uma determinada fala e, idealiza como uma construção ativa, não-definida pelo espaço físico, mas pela fala do sujeito que interage e, sua consequente participação na interação. Nessa direção, os ditos e as ações das pessoas que interatuam são ajustados pelo contexto e vice-versa. A linguagem forma a conjuntura adjacente para a *posteriori*, surgir a próxima ação, formando uma sequência lógica. A definição de contexto não se trata de algo que ocorre fora das ações dos indivíduos em processo interacional, como se ele já existisse antes da interação. Assim, contexto e identidade são construídos e desenvolvidos através da fala que é suscetível de transformações a qualquer tempo. O uso da linguagem tanto conjectura como determina contextos. Para Gumperz (1982, 1992) a contextualização deve ser compreendida enquanto teoria da interpretação.

Nessa perspectiva, Levinson (1992) elucida que o contexto é o que determina a produção da linguagem. É o agrupamento das especificidades linguísticas, ou não, que produzem a fala enquanto condição social dos sujeitos, os dados sobre a situação cultural comum a ambos e o que foi falado antes. O contexto que surge devido a fatos novos é formado pelos partícipes do movimento de interação, pelos que dialogam. Daí a necessidade da proposição de metodologias que alcancem o objetivo da presente tese: analisar o uso de provérbios na proposta pedagógica de Jesus, verificando sua aplicação no mundo da educação da sociedade contemporânea brasileira.

Conhecer um determinado contexto abrange duas características sobrepostas: o fenômeno manifesto e o cenário da práxis onde ocorre o fato (GRENIER, 1998). São as ações linguísticas que ocorrem durante a interação que facilitam constituir, de forma retrógrada, o significado do contexto, cuja presença é, ao mesmo tempo, uma hipótese: o contexto não é facilmente dado, mas construído pelos interlocutores através da fala que é explicada pela clareza desse mesmo contexto. Na visão de Koch e Silva (1993) as pesquisas sobre o contexto, fora do Brasil, são entendidas considerando duas influências: o jeito do lugar em que já preexiste uma

ação na qual uma fala se concretiza e, numa acepção maior, quando da análise do contexto sociocultural onde a ação está inserida e onde se ajusta essa configuração.

Outrossim, ao estabelecer uma discussão sobre provérbios polifônicos, a nossa proposta além de incrustar a teoria bakhtiniana, refletiu sobre a sociolinguística interacional gumperziana, para posteriormente, sugerir uma proposição metodológica de ensino para a educação brasileira. Nesse ínterim, foi possível a clareza sobre a linguagem polifônica e, partir disso entender melhor o sujeito e suas interações sociais, através da linguagem, bem como o contexto sociocultural, político e educacional de nosso país.

Nesse sentido, a discussão sobre linguagem adotada compreende um conjunto de ideias de cunho ideológico, socioantropológico e cultural, funcionalista e interacional considerados distantes de uma percepção de língua enquanto código inseparável e independente. Logo, a língua é o símbolo de identidade cultural de um determinado povo: primeiro, torna-se dialeto e este comunica um conjunto de crenças e valores que se converte numa visão de mundo peculiar e exclusivo. Esse jeito de ver o mundo embrenha-se de valores éticos, sociais e econômicos, que se manifestam no vocabulário, tanto por meio de novidades contemporâneas como do uso de ditos populares sólidos ou não da língua, como os provérbios, frases feitas, ditados entre outros. Nessa lógica, a expressão de uma língua conjectura a articulação dialógica entre a tradição e a novidade (VELLASCO, 2000).

Nessa concepção, e após a compreensão da identidade dos sujeitos na contemporaneidade, do uso frequente dos provérbios numa perspectiva polifônica e dialógica, a alusão seguinte é conhecer melhor as teorias interacionistas e o uso de provérbios.

3.1.2 Interacionismo

Os provérbios são ditos memoráveis que se encontram em todas as línguas. Inapagáveis tanto nas ideias que se referem, como na sua composição sintática e na conexão “entre a sua forma e o seu conteúdo” (VELLASCO, 2000, p.126). Toda pessoa consegue citar mais de um provérbio. Mas, se indagar sobre a sua origem, a não ser que se ouça várias vezes de alguém, dificilmente se sabe

responder. Toda pessoa sabe em quais situações usá-los e como podem favorecer a nossa comunicação. Em contrapartida, a impressão que se tem é que os provérbios são nossos e, por isso, os sujeitos poderão citá-los como desejam, sobretudo, por estarem imbricados às nossas experiências cotidianas. De outra forma, os ditados determinam e exigem de nós uma participação dialógica própria no contexto social e, que excede as nossas escolhas individuais.

Há diversas justificativas para a pesquisa linguística dos provérbios. Em nosso caso, o interesse é averiguá-los enquanto partes, contextos de uma língua particular para, em seguida, sugerir enquanto metodologia de ensino para a educação contemporânea com a presença do sujeito com identidades descentradas. Diante disso, entende-se que os provérbios são palavras e/ou expressões que oferecem uma ideia, um significado que devem ser contidos na definição integral de uma determinada língua. Eles agregam o vocabulário e, assim, o léxico de todos os indivíduos que falam numa determinada comunidade. Da mesma forma que não se sabe quantas palavras compõem o nosso vocabulário, também é certo que não se sabe quantos ditados populares são comuns ao nosso contexto. O seu uso no nosso dia a dia é sem planejamento, sem pensar previamente. Essa categoria surge durante nossas conversas, igualmente “como surgem as palavras em um processo natural da fala” (VELLASCO, 2000, p.127).

Conhecer os ditados e/ou expressões populares é de certa forma, entrar no campo da história social do pensamento universal. A fraseologia tem se ocupado em estudar tais ditos/expressões. E no campo da fraseologia situa-se a paremiologia: ciência que estuda os provérbios e as sentenças com a finalidade de “transmitir algum conhecimento tradicional baseado na experiência” (SANTOS, 2020, p.1). Os provérbios, como objeto de estudo de nossa pesquisa, possuem um enfoque didático-pedagógico, voltado para a práxis docente em sala de aula.

O caráter essencialmente oral e interacional dos ditos populares é defendido, de forma integral, “pelos paremiologistas Taylor (1934, 1975a, 1975b, 1975c), Arewa e Dundes (1964), Bascom (1965), Abrahams (1968, 1969), Green (1975) e Schmidt-Radefelt (1984)” (VELLASCO, 2000, p.127).

A partir dessas pesquisas, os pensadores têm defendido que os ditados populares representam uma grande riqueza cultural e, por isso, oferecem significados

importantes para as línguas, motivo que os aproxima de uma dimensão histórica mundial. Ademais, os provérbios resumem a axiologia de inúmeras experiências das pessoas que, de certo modo, provocam reflexões futuras que servem para ensinar, exortar, aconselhar e avisar, para que possam entender melhor as adversidades do seu cotidiano (ZAVAGLIA, 2014).

Como já aludido no primeiro capítulo, os provérbios enquanto discurso do cotidiano, remontam às culturas mais antigas da humanidade, como por exemplo, quando se reporta ao Livro dos Provérbios (atribuído a Salomão) e relativo à Bíblia Sagrada. Em nosso país, a obra mais clássica sobre a temática, possivelmente, seja *Provérbios, Adágios, Rifões, Anexis, Sentenças Morais e Idiotismo da Língua Portuguesa* de Perestrelo da Câmara (1848). É importante salientar também a obra *The Proverb* de Archer de Taylor (1931), avaliado como texto introdutório na área da paremiologia (SANTOS, 2020, p.1).

Os provérbios, embora muito usados em nosso meio, não estão presentes em nossos livros didáticos de Língua Portuguesa, por exemplo. Repletos de uma linguagem simbólica, os ditos populares estabelecem importantes invenções para a nossa língua, as quais devem ser ensinadas em sala de aula. Isto porque laboram com um componente forte de persuasão na linguagem de qualquer povo e, por essa razão, as variadas formas de uso devem ser estudadas, inicialmente nas aulas de Língua Portuguesa, para que posteriormente, todos os estudantes, possam agregar suas riquezas em outros contextos de comunicação (SANTOS, 2020, p.1-2).

O nosso objetivo é a análise do uso de provérbios na proposta pedagógica de Jesus visando compreender e relacionar esses ditados com a pedagogia, explicar o seu uso a partir da metodologia de Jesus segundo o Evangelho de Lucas e, finalmente sugerir, ou não, essa concepção como inspiração para a educação contemporânea brasileira. Todavia, faz-se necessário a discussão do processo de formação dos provérbios enquanto subsídios teóricos que necessitam de compreensão desde sua práxis em sala de aula, e, principalmente a partir dos vários subjacentes contemporâneos imbricados em textos com variáveis de categorias e bases dialógicas. Essa construção linguística intensamente simbólica que se refere a verdades gerais com julgamentos de valor é sugerida nessa tese a partir da inserção

de provérbios enquanto unidade fraseológica categorizada pela paremiologia em estudo na sala de aula.

A presente discussão corrobora-se a partir das metodologias usadas nos aportes teóricos da Lexicologia, analisadas por pensadores importantes como Xatara e Succi (2008), Barbosa (2009), Ferraz (2006); assim como da Linguagem Aplicada como Antunes (2003), Pauliukonis e Gavazzi (2005), ocasião em que a tessitura sobre provérbios é apresentada como unidades fraseológicas e, por isso, podem ser sugeridas como unidades de aprendizagens como qualquer outro elemento lexical multipalavra.

Numa compreensão lexicológica e considerando o pensamento de Xatara e Succi (2008, p.35) o provérbio se apresenta como categoria léxica fraseológica sólida e, aprovada por um determinado contexto linguístico que reúne experiências do dia a dia “em comum e o formula como enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender e persuadir”.

Assim, todo léxico de uma dada realidade sociolinguística possui em seu interior códigos que facilitam a emissão e a compreensão de significados e, estes reforçam os aspectos epistemológicos, sociais e culturais da língua. Nessa direção, Sapir (1971) diz-nos que as palavras são um meio distinto para se chegar de forma privilegiada a uma cultura, na medida em que elas carregam as ideias e as percepções de mundo. Por isso, as especificidades de cada língua são consideradas o espelho da identidade cultural de cada sociedade.

Nesse sentido, o estudo teórico-metodológico da lexicologia é indispensável para se obter um panorama do processo de aprendizagem na contemporaneidade, sendo que essa dinâmica nos permite colocar em destaque os ditados populares enquanto saberes de uma mesma realidade sociocultural. Nesse viés, o ponto de partida será a fala do dia a dia dos sujeitos e, conseqüentemente, “a proposta de uma abordagem discursiva que integra, associa e não separa os componentes da comunicação, no interior de um processo de abertura e de complementaridade” (BARBOSA, 2009, p.34) sempre em movimento.

Nesse caso, a mudança é uma particularidade universal relevante. Com o desenvolvimento da linguagem averigua-se essa mutação em todas as categorias

linguísticas (Fonologia, Morfologia, Sintática, Semântica, Pragmática), mas de forma mais acentuada na classe lexical. O vocabulário de uma língua é inovado constantemente, pois considera-se que este e o contexto sociocultural são inseparáveis e, por isso, constitui novos conhecimentos, novas compreensões de mundo, dada “a realidade histórica e cultural e as diferentes fases da vida social de uma comunidade linguística” (FERRAZ, 2006, p.219). Nessa linha, os grandes fatos sociais (crise política, econômica, saúde, entre outros) impulsionam e movimentam o léxico rumo às mudanças. Por exemplo, o evento da pandemia provocada pelo coronavírus – COVID-19 - instaurada pelo mundo, certamente já está provocando mudanças significativas no vocabulário nos diferentes grupos sociais mundo afora. Daí a necessidade de compilar essa nova composição lexical, enquanto aporte epistemológico para ser usado em sala de aula com o intuito de efetivar o processo de ensinagem.

Na linha da Linguagem Aplicada, Antunes (2003) relata-nos que de acordo com suas pesquisas as aulas de Língua Portuguesa, são ministradas de forma mecânica em relação à fala, escrita, leitura e gramática, pois a metodologia que os(as) professores(as) têm usado não está alinhada ao ensino da língua e seu funcionamento, mas em tão somente explorar “uma gramática, fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função: frases feitas para servir de lição, para virar exercício” (ANTUNES, 2003, p.31). Diante de tais constatações o que se pode conjecturar é que a escola da contemporaneidade está usando a gramática desconectada da dimensão léxica e somente com um objetivo: rejeitar a epistemologia dos livros didáticos manifestando o que é certo ou errado sem se atentar com a práxis linguística dos alunos(as).

Na sequência, Pauliukonis e Gavazzi (2005) refletem sobre as concepções: correção/incorreção e adequação/inadequação léxica delineiam a acuidade vocabular nas construções textuais e sua conseqüente avaliação e, nesse viés, considera a estruturação textual ineficaz em decorrência da falta de coerência e coesão textuais. Reforça o princípio da exemplificação, através da qual fica clara a práxis das propostas aludidas, evitando que professores(as) regentes releguem sugestões que não permitam sua aplicabilidade em salas de aula. Ademais, a obtenção e o aprimoramento do vocabulário do aluno(a), permite “ir além das tradicionais análises

morfossintáticas, desvinculadas do contexto e da função comunicativa” (PAULIUKONIS; GAVAZZI, 2005, p.127).

A constante produção lexicográfica e força dialógica das novidades vocabulares e semânticas são consideradas causas relevantes no processo de evolução lexical, de maneira especial, através do desenvolvimento da tecnologia e da cultura contemporânea. Nesse sentido, nota-se que as identidades dos sujeitos foram descentradas. Tanto o indivíduo como a sociedade está em constante movimento. Daí surgirem novas palavras, novos ditos que deverão compor a proposta de ensino de professores(as) Brasil afora.

Diante dessa conjectura, é preciso reconhecer que na contemporaneidade há um aluno(a) novo, com identidade que não se ossifica. Esses sujeitos descentrados em todo momento são invenções de uma sociedade em transformação, tecnologizada. Estão a maior parte do tempo logados no mundo cibernético. E, são exatamente para esses alunos(as) com identidades e léxicos sempre novos, que os professores(as) contemporâneos devem propor metodologias para ensinar.

Na sequência, a tessitura das ideias seguintes visa perscrutar os cenários da educação contemporânea, o contexto educativo, críticas ao modelo de educação e as modalidades de educação vigentes.

3.2 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A argumentação hermenêutica fundamentada a partir das perícopes 6,39-45 e 8,4-18, tecida no segundo capítulo, nos direciona a definir com mais clareza se o ensino de Jesus influencia, ou não, a educação da sociedade contemporânea. Desta feita, é conveniente considerar os dois contextos históricos bastante distintos: tempo da redação de Lucas, já corroborado na seção anterior, e a identidade descentrada dos sujeitos e os cenários que compõem a contemporaneidade. O passo seguinte é conceituar e desvendar os cenários, para posteriormente, contracenar entre os dois mundos indicando ou não, a partir de provérbios, um modelo de educação para a sociedade contemporânea.

Nessa linha, contracenar entre os dois períodos, contexto histórico da redação do terceiro Evangelho e contemporaneidade, torna-se algo importante para a

nossa tese. Logo, uma interpretação do texto da Bíblia implica em definição ou explicação de algo com o intuito de evidenciar a perspectiva de quem interpreta. Se o problema estiver na distância entre o leitor e o texto, diz-se que não há texto original. Daí é que se busca o recurso do “sentido literal” da Bíblia, tornando-se, dessa forma, em “um limite que o hermeneuta terá que enfrentar” (FERREIRA, 2009, p.49). E, nesse caso, o significado não será identificado totalmente. Por essa razão “o intérprete fará o esforço necessário para aproximar, o mais que puder, tendo consciência de que nunca absorverá a totalidade do sentido”.

Na visão de Geertz (2008) a interação social depende de experiências e expectativas culturalmente compartilhadas. As culturas, as tecnologias, as tradições, os conhecimentos são assimilados por outras sociedades porque não existe uma perda daquela que não aparece mais, ocorrem mudanças, transformações que fazem com que possa haver alterações de ênfase e de destaque, mas sempre vai existir uma referência básica das culturas, um misto de informações, valores, crenças que se sustentam por causa da memória coletiva, da memória social.

Por isso, cenários são instrumentos de cognição que expõem uma determinada realidade sobre como o mundo em suas dimensões macro e de microcontexto (neste caso como o objeto de estudo é cenarizado) poderá se desenvolver no futuro, a partir de análises atuais com o intuito de se chegar a um determinado momento da história. São imagens que remetem uma prospecção futura ou alternativas lógicas de hipóteses onde se encontram conjugados de ideias originárias da descrição natural e dos vários fatos favoráveis de discussão sempre obedecendo uma explicação lógica e coerente (PORTO; RÉGNIER, 2003).

Cenários são acontecimentos que poderiam impactar o futuro e, não se trata exatamente, de previsões e/ou recomendações que deveriam ocorrer. Estabelecer cenários é suspender desejos, respostas para enxergar além das previsões e projeções para, posteriormente, abrir-se a uma variedade de futuros possíveis. Esse movimento é importante porque propõe uma experiência comum que indaga de modo claro nossas hipóteses, colaborando para a discussão que instiga e confirma procedimentos, deliberações e ações que atuam na realidade da educação em nosso país, por exemplo. Os cenários por serem o resultado de um processo

conjunto e com várias expectativas, proporcionam o benefício de amparar as discussões sem tomar partido por esta ou aquela posição (INSTITUTO REOS, 2015).

Em Porto e Régnier (2003, p.4) entende-se ainda que os cenários são instrumentos de destaques usados pelas análises de sondagens. É uma metodologia diferenciada porque suas vantagens são contrárias às ideias deterministas e fatalistas de futuro. Desse modo, assume como conjectura que o ato de transformar-se é incerto “e que os atores sociais têm diante de si, a cada instante, alternativas múltiplas e diversas”. De tal modo, o amanhã é tecido pela práxis cotidiana da sociedade e, isso acontece em decorrência de variantes (interesses, realidades políticas e sujeições estruturais) e, por isso, pode assumir diversos caminhos no devir dos cidadãos(ãs). Igualmente, mesmo contando com escolhas racionais para o futuro, haverá momentos de imprevistos, porque não se pode dominar todas as variáveis que determinam as ações humanas.

Os estudos sobre cenários ganharam legitimidade após os anos 1980, ocasião em que as transformações técnicas, econômicas e sociais exigiram de seus idealizadores “uma visão de longo prazo” (PORTO; RÉGNIER, 2003, p.5) e que não avaliasse somente a superação de tendências do dia a dia, mas, de maneira especial, as rupturas históricas e a emergência de fatos novos ou não, através de procedimentos clássicos. Assim, cenários são

histórias que descrevem possíveis caminhos rumo ao futuro e que nos ajudam a falar e pensar sobre nossa realidade. As sementes do futuro existem no presente. Não são previsões nem propostas (INSTITUTO REOS, 2015).

Nesse sentido, os cenários que descrevem os caminhos rumo ao futuro precisam evidenciar relevância, desafio, plausibilidade e clareza. A relevância necessária ilumina as preocupações e circunstâncias da atualidade e conectam-se aos exemplos mentais; tornar manifesto o invisível é o grande desafio; a plausibilidade é baseada em fatos reais e possui lógica e, finalmente, a clareza que deve ser distinta, acessível e memorizável (INSTITUTO REOS, 2015).

Nessa direção, compreende-se que o fundamento de uma mudança cotidiana é uma variante, mas, a garantia da sua direção não está assegurada. Logo, as incertezas advindas do macrocontexto são diversas e as análises realizadas a partir dos cenários, não objetivam saná-las a partir de concepções ilusórias. Por isso,

é necessária uma estruturação segura para não diminuir a sua objetividade e coerência. Os cenários podem trabalhar com mais de uma variável desde que visem à redução das incertezas no futuro evitando o determinismo. Esse procedimento não dispensa a necessária realização de estudos históricos que mapeiam as tendências do dia a dia e os fatos que podem impactar o futuro e, estes, podendo romper com os modelos atuais de comportamento e certos acontecimentos sociais.

Logo, os cenários não ocorrem como se descrevem, pois, a realidade se transforma a todo o momento, incorporando elementos de outros cenários já planejados. Assim,

um bom conjunto de cenários é um sistema de referência útil para a tomada de decisões estratégicas e a formulação de políticas, uma vez que a sua explicitação reduz conflitos de percepção e orienta a tomada de posições dos grupos humanos envolvidos com o desdobrar dos fenômenos (PORTO; RÉGNIER, 2003, p.5).

Os cenários não são sistemas que possuem a intenção de predizer o que poderá ocorrer no futuro. A indagação pertinente é: É cenário porque é ou porque pode ser no futuro? O que fazer se determinado cenário se confirmar? Diante de tais questionamentos, e com a finalidade de conhecer um pouco mais, expõe-se na sequência, o estudo do contexto da educação brasileira.

3.2.1 Contextualizando a Educação Brasileira

A promulgação da Constituição Federal em 1988 significou um grande avanço na representação legal da política de educação em nosso país. Entre todas as constituições brasileiras, é a primeira vez que a educação é tida como um direito. Agora o estado é obrigado a oferecer o ensino para todas as crianças de sete a quatorze anos. Demais preceitos constitucionais assinalaram a obrigatoriedade de ampliar a oferta em todas as modalidades de ensino, porque na década seguinte, foram promulgadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) através da Lei nº 9.394/1996. Com a proclamação da presente lei iniciou-se um novo período de transformações na educação brasileira, pois desde a independência, a educação não havia sido priorizada na pauta da agenda pública em nosso país. Somente uma tentativa fracassada quando do Manifesto dos Pioneiros em 1932 (ABRUCIO; SIMIELLI, 2015).

No entendimento de Abrucio e Smielli (2015), esse atraso em priorizar a educação no Brasil fica mais nítido quando se compara aos países em desenvolvimento e, mesmo a vizinhos latino-americanos, notadamente, quando se avalia as dificuldades que nosso país enfrentou nas últimas décadas. Neste ínterim, a sociedade e o governo mobilizaram-se pelo direito à educação e, por isso, muitas mudanças aconteceram. Atualmente, o contexto educacional brasileiro comprova a ampliação de políticas educacionais que surgiram nesse período, tornando-se um dos maiores sistemas educativos do mundo: 47,9 milhões de alunos, 2,2 milhões de docentes⁵⁰ e 180,6 mil escolas e, dessas 78,3% pertencem à rede pública (INEP, 2020).

O IDGM: Educação⁵¹ (IDGM, 2020), por exemplo, compilou dados importantes sobre o acesso à educação infantil, sendo que os cinco primeiros municípios que oferecem mais vagas estão localizados no estado de São Paulo. Em Goiás, a cidade de Anápolis se destaca de modo positivo alcançando a 39ª colocação na oferta da mesma modalidade educativa. A pesquisa afirma ainda que a melhora ocorreu em quatro das cinco regiões do país: Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste e Norte. Índices satisfatórios de acesso à Educação Infantil são encontrados também em Petrolina (PE), Suzano (SP), Betim (MG) e Palmas (TO).

E quando se analisa a partir do Censo Escolar (2017), observa-se que nas cem maiores cidades do país a qualidade da educação no ensino fundamental I (anos iniciais) melhorou. Não obstante as diferenças em cada região do país, 71% das cidades conseguiram alcançar a meta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Entretanto, as pesquisas nos direcionam a repensar o processo de alfabetização, pois este precisa ser aprimorado porque praticamente metade das crianças das 100+⁵² apresenta nível insuficiente de leitura no 3º ano. E, no Ensino Fundamental II (anos finais), a condição é mais inquietante ainda. Somente 17 cidades

⁵⁰ A definição de função docente admite que um mesmo professor possa ser contado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe, na medida em que a produção da informação estatística focalize cortes ou estratos específicos, tais como turmas, etapas e modalidades de ensino, dependência administrativa da escola (federal, estadual, municipal ou privada), unidade da federação. O cálculo apresentado já elimina as possíveis duplicidades (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

⁵¹ IDGM: Educação - Índice dos Desafios da Gestão Municipal na área da educação mapeada pelos Desafios da Gestão Municipal (DGM, 2020).

⁵² 100+ significa as 100 maiores cidades do Brasil (com população acima de 273 mil habitantes), que respondem por metade do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro (DGM, 2020, p.1).

alcançaram suas metas no IDEB em 2017. Desse modo, se mantida a velocidade da última década, 85% não alcançarão suas respectivas metas em 2021 (IDGM, 2020).

A organização Todos pela Educação (2020) também publicou no início desse ano que 96,4% das crianças e jovens estão na escola, 75,9% dos jovens com 16 anos concluíram o ensino fundamental, 59,2% dos jovens com 19 anos concluíram o ensino médio. Mas, nota-se que ainda há 1,5 milhão de brasileiros de 4 a 17 anos fora da escola, $\frac{1}{4}$ dos jovens com 16 anos não concluíram o ensino fundamental e a cada 100 jovens brasileiros de 19 anos, 41 não concluíram o ensino médio.

A efetivação do processo ensino-aprendizagem ainda é um grande desafio para a educação brasileira. Veja:

Aprendizado no 3º ano do ensino fundamental: a cada 100 crianças, somente 45 têm aprendizado suficiente em leitura.

Aprendizado no 5º ano do ensino fundamental: mais da metade das crianças não aprende o adequado em matemática.

Aprendizado no 9º ano do ensino fundamental: 60% dos jovens não aprendem o adequado em Língua Portuguesa.

Aprendizado no 3º ano do ensino médio: a cada 100 jovens, apenas 9 possuem aprendizado adequado em Matemática (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Diante da realidade aludida é mister que o processo de ensinagem na educação brasileira necessita de foco que possa impactar diretamente em melhoria na qualidade da aprendizagem. Nessa linha, o Todos pela Educação (2020) sugeriu sete medidas prioritárias que deveriam ser desenvolvidas pelo sistema de ensino brasileiro até 2022 com o intuito de estruturar a educação básica e apoiar suas diferentes etapas, sendo:

1 Aprimorar a organização federativa na educação por meio da regulamentação de um Sistema Nacional de Educação (sistema de cooperação federativa), a fim de garantir maior articulação entre União, Estados e Municípios e apoiar a melhoria da gestão das Secretarias de Educação.

2 Realizar alterações nos mecanismos de financiamento da educação básica, em especial o FUNDEB⁵³, tornando-os mais eficientes, redistributivos e indutores de qualidade, visando garantir em todas as redes ao menos condições básicas para a oferta educacional.

⁵³ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

3 Oferecer apoio e incentivo as redes de ensino para a implementação da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, de modo a garantir a oferta de recursos e programas pedagógicos essenciais em todas elas.

4 Instituir política nacional de valorização e profissionalização docente, com abordagem sistêmica que envolva atratividade, formação e melhorias na carreira de professores.

5 Com base no Marco Legal da Primeira Infância, instituir política nacional que crie condições para viabilizar o atendimento integral e integrado de qualidade às crianças de zero a seis anos no Brasil (articulando, especialmente Educação, Saúde e Assistência Social).

6 Redesenhar a política nacional de alfabetização, tendo a indução do regime de colaboração entre Estados e Municípios como premissa da atuação federal.

7 Avançar as discussões e definições já em andamento sobre a reorganização do ensino médio (mantendo a diversificação curricular, maior articulação da formação técnica e profissional e ampliação da carga horária) e apoiar Estados na implementação das mudanças estabelecidas.

Mas, essas medidas são suficientes para garantir a efetividade do processo de ensinagem no país? Resolveriam, em particular, a deficiência de aprendizagem dos alunos(as) do 3º, 5º, 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio? Ou a deficiência educativa em nosso sistema de ensino deve-se a falta de estratégias, outros modos de ensinagens que considerem a realidade sociocultural, política e cultura dos alunos(as)?

Outra realidade que deve ser considerada é a de cidadãos(ãs) brasileiros(as) que não conseguem interpretar de forma crítica a própria realidade. O *Programme for International Student Assessment (PISA)*, no Brasil, Programa de Avaliação Internacional de Estudantes tem realizado, a cada três anos, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) um estudo comparado em nível internacional de proficiência em três domínios: leitura, matemática e ciência. Essa avaliação, última versão realizada em 2018, permite que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos alunos(as) e aprenda com as políticas e práticas desenvolvidas, como implementar políticas e programas de educação que visem melhor qualidade e equidade dos resultados de aprendizagem (PISA, 2019, p.13).

Além da avaliação nos três domínios supracitados, é foco de análise a proficiência em domínios inovadores⁵⁴. Nesse sentido, o PISA não avalia apenas se os estudantes conseguem reproduzir conhecimentos, mas até que ponto podem suplantar sua aprendizagem e aplicar o que aprenderam em situações familiares, tanto em conjectura escolar como extraescolar. Nessa concepção, o estudo das economias modernas, por exemplo, compensa os sujeitos não somente pelo que sabem, mas, notadamente, “pelo que conseguem fazer com o que sabem” (PISA, 2019, p.15).

Por conseguinte, em 2018 o Brasil participou com 597 escolas e 10.691⁵⁵ alunos(as) de 15 anos e 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos) de idade, distribuídos em todo o país obtendo resultados com precisão estatística no cenário nacional e nas cinco regiões brasileiras. No entanto, o desempenho do Brasil em letramento em leitura numa perspectiva internacional, evidencia que “a média de proficiência dos jovens brasileiros no PISA 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487)” (PISA, 2019, p.15-30).

A situação socioeconômica foi um critério importante usado para mapear o desempenho em leitura, matemática e ciências no Brasil. Os estudantes de classes favorecidas ultrapassaram os estudantes desfavorecidos na leitura em 97 pontos (a média da OCDE foi de 89 pontos). Por conseguinte, a presente temática evidencia os resultados do PISA 2018 referentes ao desempenho em leitura, sendo:

- a) Os estudantes com baixo desempenho são agrupados em escolas com menos frequência do que a média da OCDE e, aqueles(as) com alto desempenho em escolas com mais frequência.
- b) Um aluno(a) pobre tem 18% de chance, em média, de estar matriculado numa escola que consegue nota máxima de desempenho em leitura (a média da OCDE é de 17% de chance).
- c) Cerca de 17% dos alunos(as) brasileiros matriculados numa escola desfavorecida (média da OCDE é de 34%) e 8% dos alunos(as) matriculados numa escola privilegiada (a média da OCDE é de 18%) frequentam uma escola em que há, pelo menos em parte, falta de professores(as).

⁵⁴ Em 2018, foram avaliados competência global e letramento financeiro, tendo o Brasil participado apenas deste último domínio (OCDE, 2019, p.15).

⁵⁵ A população total estimada de jovens brasileiros com 15 anos de idade em 2018, de 3.132.463 pessoas, foi obtida pela projeção populacional de 2018, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dados do Censo Escolar de 2016 mostravam que, em 2016, havia 2.980.084 jovens com 15 anos de idade na data de referência do Censo Escolar matriculados na educação básica, em instituições de ensino brasileiras, a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. O consórcio internacional permite aos países participantes excluírem da população-alvo as escolas que apresentem limitações operacionais e logísticas, desde que essas exclusões não ultrapassem 5% do total da população de estudantes (PISA, 2019, p.35).

- d) Cerca de 1 em cada 10 estudantes desfavorecidos com alto desempenho – mais 1 em cada 25 estudantes com alto desempenho – não espera concluir o ensino superior.
- e) 50% dos estudantes atingiram pelo menos o nível 2 de proficiência em leitura (a média da OCDE: 77%).
- f) No mínimo, esses alunos podem identificar a ideia principal em um texto de tamanho moderado, encontrar informações com base em critérios explícitos, embora às vezes complexos, e podem refletir sobre o objetivo e a forma dos textos quando explicitamente instruídos a fazê-lo.
- g) Cerca de 2% dos estudantes no Brasil foram os melhores em leitura, o que significa que atingiram os níveis 5 ou 6 no teste de leitura do PISA (média da OCDE: 9%). Nesses níveis, os alunos podem compreender textos longos, lidar com conceitos abstratos ou contra-intuitivos e estabelecer distinções entre fato e opinião, com base em pistas implícitas referentes ao conteúdo ou fonte das informações.
- h) Em 20 sistemas educacionais, incluindo os de 15 países da OCDE, mais de 10% dos estudantes de 15 anos tiveram o melhor desempenho.
- i) Cerca de 6% dos estudantes mais privilegiados do Brasil e 0% dos mais desfavorecidos, tiveram o melhor desempenho em leitura no PISA 2018. Em média nos países da OCDE, 17% dos estudantes mais favorecidos e 3% dos estudantes mais desfavorecidos foram os melhores em leitura.
- j) Os 10% dos estudantes brasileiros com pior desempenho em letramento em leitura no PISA 2018 obtiveram média de proficiência igual a 286, e os 10% de melhor desempenho, 548 (PISA, 2019).

Diante dos dados amostrados em proficiência em leitura, nota-se que o Brasil, ainda hoje, apresenta um número significativo de estudantes que ainda não conseguem interpretar o que leem e, conseqüentemente, não interpretam a realidade sociocultural, econômica e política de nosso país. Fato que lhes tolhe o senso crítico e, por isso, são fadados à alienação da própria realidade. Uma vez alienados não interatuam enquanto protagonistas de suas histórias, não conseguem exercer a práxis cidadã tão necessária em nossos dias.

Por isso, o Brasil apresenta no atual cenário, parte de sua população com as mesmas mazelas relacionadas aos baixos índices de educação e de cidadanização. Logo, a reflexão sobre as influências do sistema educacional na formação de um sujeito crítico e pleno de sua cidadania continua tão atual como no século passado. Naturalmente, o cenário brasileiro assinala, cada vez mais, que a relação entre formação cidadã, políticas públicas de educação e práxis docente, deve ser do interesse tanto de professores(as) como pelo conjunto da sociedade (COSTA, 2016).

A cidadania presente nos estados contemporâneos é fato peculiar na História. Pois, quando se escreve sobre uma e outra sociedade, não se registra sobre continuidades de mundos antigos, de repetições de experiências do passado e, muito

menos, de desenvolvimentos que possam unir sociedades clássicas e contemporâneas. São mundos distintos, sociedades diferentes com níveis de pertencimento, participação, imbricagem social que possuem significados também diferentes (GUARINELLO, 2013).

Assim, ser cidadão em nosso tempo é saber agir de forma intencional e crítica em todas as esferas socioculturais da sociedade. É ter consciência do direito à vida, à liberdade, à propriedade e igualdade perante a Lei. É participar na e da sociedade. Exercer a cidadania plena é ter a garantia dos direitos civis, políticos e sociais no cotidiano (PINSKY, 2013). Essa é a tarefa essencial da educação brasileira. Uma educação libertadora, emancipadora, sobretudo, dos que vivem à margem da sociedade.

Porém, os educadores(as) brasileiros(as) precisam estar em constante alerta porque a categoria social da subcidadania ainda está em movimento em nosso país. O princípio dessa reflexão é a naturalização da desigualdade em toda sociedade periférica. O Brasil é um exemplo. Nessa premissa,

as pessoas veem as diferenças sociopolítica e econômica como naturais e inevitáveis [...]. Esse problema decorre da existência de redes invisíveis e objetivas que desqualificam os indivíduos e grupos sociais precarizados como subprodutores e subcidadãos, e isso sob a forma de uma evidência social inofismável, tanto para os privilegiados como para as próprias vítimas da precariedade (SOUZA, 2012, p.177).

Logo, a postura enquanto protagonista dessa transformação social implica em tomar consciência dessa ideologização espontânea do capitalismo. Obviamente, para que essa tomada de consciência se realize e, seja de fato, libertadora, faz-se necessário que o sistema de educação esteja concretamente comprometido, sobretudo, com aqueles(as) que vivem nos entre-lugares sociais. Pois, a subcidadania se revela nas condições dos sujeitos que se colocam à margem da sociedade: primeiro são abandonados pelas instituições, de modo especial o estado, segundo a sua inadaptação ao próprio sistema que numa lógica contemporânea procura “homogeneizar e generalizar, em medida significativa, um tipo humano para todas as classes, como uma precondição para uma efetiva e atuante ideia de cidadania” (SOUZA, 2012, p.160).

Para apreender melhor essa ideia, recorre-se outra vez ao pensamento de Bourdieu (1996, p.22) quando este aludiu sobre hábitos e campos. Na visão do autor,

ricos e pobres servem-se de culturas distintas porque possuem no seu cotidiano imbricagens sociais também diferentes. De outro modo, diz-se que a prioridade de um e outro é sempre adquirida numa linha processual (família, escola, igreja, estado) e que fornece aos sujeitos o “capital cultural incorporado”. Logo, a forma como foram educados(as), faz com que os indivíduos reajam ao mundo.

Entretanto, Bourdieu (1989) expõe-nos que é exatamente na premissa: “capital cultural incorporado” - que educadores(as) precisam se atentar, pois, em sua visão, a cultura escolar é uma continuação da cultura familiar da burguesia. E, se essa ideia se perpetua na contemporaneidade é preciso sugerir metodologias de ensino que desalienem os sujeitos propondo modelos de educação, que até cumpram as propostas curriculares nacionais, mas que sejam conjuntamente, contrastadas com a realidade sociocultural, política e econômica dos vários brasis presentes em nosso país. E, é nessa linha que inicialmente, propõe-se o uso de provérbios para ensinar.

Igualmente, essa percepção nos remete à obra *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2009, p.36) que na tentativa de uma educação que pareça com o povo, identificada com as condições da realidade: realidade instrumental, porque integrada ao tempo e ao espaço e que conduz o homem a um processo de reflexão sobre si mesmo. Por isso, pensavam em criticizar o homem através do debate sobre situações desafiadoras, postas diante dos grupos – estas situações teriam de ser existenciais para eles(as).

Nas discussões sobre o conceito de cultura, o alfabetizando, como era reconhecido o indivíduo na visão freiriana (2009, p.4,109), “descobria que tanto ele como o letrado [tinha] um ímpeto de criação e recriação, que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, [bem] como de seu cancionista popular, que cultura é toda criação humana”. Nessa conjectura, questiona-se: ainda hoje, caberia aos professores(as) o registro do léxico dos alunos(as) para escolher “palavras fundantes em termos de frequência, relevância, como significação vivida e tipo de complexidade fonêmica que apresentam”? O recorte através de provérbios beneficiaria o princípio da autonomia dos alunos(as) nas conexões necessárias entre docência e discência considerando as diferentes realidades?

Essas inquirições nos remetem à obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* de Freire (1996, p.23), ocasião em que o autor

sublinha as condições em que ocorrem o ensino e a indispensável imbricagem crítica entre docência e discência. Evidencia também que o professor(a) precisa saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção, porque “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. E que ensinar é uma especificidade dos seres humanos.

Nesse sentido, é comum entre os pesquisadores(as) a ideia de que a educação nasce das problematizações e, por isso, o conhecimento que se adquire nessas condições é crítico e reflexivo. Logo, a educação é um ato político. E, para almejar tais práticas é mister a competência dos educadores(as) no respeito aos saberes dos alunos(as), no reconhecimento de suas identidades e na rejeição de quaisquer formas de discriminação. Portanto, um *continuum* processo de reflexão crítica da própria prática pedagógica é ter consciência do inacabado. E, essa discussão em favor do aluno(a) é condição essencial para a construção de sua própria autonomia.

Nessa premissa, Freire (1996) aduz-nos que a construção de uma educação autônoma somente será possível, se professores(as) respeitarem a curiosidade, a liberdade e as escolhas de cada aluno(a). E, além disso, souber acolher e valorizar o conhecimento empírico trazido por cada um deles(as) provocando ainda mais a fase crítica das muitas dúvidas e indagações. Essa realidade comum entre os educadores(as) fornece contribuições importantes para avaliar a práxis pedagógica. E, por isso, pensar nessas premissas, questionando a posição do educador(a) com relação às posturas dos alunos(as) abre caminhos que podem implicar uma educação com melhor qualidade.

A partir dessas concepções, observam-se duas questões: vive-se em um mundo de novos desafios e de muitas contradições e a educação é reconhecida como o grande componente capaz de efetivar o processo de cidadanização. Isto posto, diz-se que a educação é a grande responsável pela transformação dos sujeitos em cidadãos conscientes e participativos nos processos decisórios da sociedade contemporânea sempre em transformação. De outro modo, Martins (2007, p.18) expõe-nos que “a educação não pode e não deve ser o único veículo através do qual os valores da cidadania devem chegar até à população periférica”, mas

concretamente é a instituição enquanto órgão social que está presente em toda a periferia, sendo capaz de ensinar e executar tais conceitos e práticas.

Nessa linha, o professor brasileiro(a) deve contribuir com “uma educação crítica e criticizadora; uma educação que [empenha-se] na passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica”. E mesmo que a noção apropriada de educação seja “um ato de amor, um ato de coragem. Não se pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2014, p.113, 127). Pois, o debate, a análise da realidade, são possibilidades que se abrem para uma educação que transforma, uma educação que emancipa homens e mulheres em cidadãos críticos e conscientes de suas ações.

Nesse sentido, após análise do contexto da educação brasileira e, no intuito de estabelecer mais compreensão sobre a temática, é fundamental apresentar na sequência, as críticas ao modelo de educação contemporânea.

3.2.2 Críticas ao Modelo de Educação Contemporânea

A visão arendtiana de educação contemporânea é que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (2005, p.223). Nesse sentido, o mundo é uma construção eminentemente humana, construído por um conjunto de elementos e instituições estáveis que admite que os seres humanos se relacionem entre si, sem que deixem de estar ao mesmo tempo separados.

Assim, para César e Duarte (2010, p.826) a educação possui uma missão fundamental: a conservação desse mundo. Pois, é sua tarefa oferecer aos sujeitos na fase inicial de suas vidas o conjunto de sistemas “racionais, científicos, políticos, históricos, linguísticos, sociais e econômicos que formam o mundo no qual eles(as) vivem”. Se quando adultos esses indivíduos souberem transformar o mundo por meio de ações políticas significativas, é sinal que eles(as) aprenderam a conhecer a sua complexidade. Em geral, se a educação contemporânea estiver vivenciando uma crise sem precedentes, é preciso que as pessoas entendam esse fenômeno para posicioná-lo no contexto de suas próprias realidades.

De outro modo, quando se reporta sobre visão de mundo é mister o pensamento que reflete os dilemas e os desafios da educação contemporânea

(FREIRE, 1996, 1997a, 1997b, 1997c) e a criação do conceito de sistema mundial moderno a partir das utopias freiriana em Wallerstein (2003) e, seguindo a lógica de Arendt, menciona-se a concepção de ser humano em Paulo Freire e/ou como a educação permite melhor conciliar a sua própria história e essencialidade.

Nesse sentido, está-se frente a, pelo menos, duas reflexões do final do século XX e início do século XXI que ainda persistem em considerar as ideias marxianas “de que os seres humanos podem ser sujeitos de sua história, mas dentro das circunstâncias” próprias de cada um(a). Ou seja, depende dos limites e das potencialidades que a conjectura sociocultural se apresenta e como esse protagonismo ocorre no cotidiano (ROMÃO, 2005, p.8).

Em Wallerstein (2003, p.7-8) o conceito de sistema mundo evidencia que:

o verdadeiro problema com todas as utopias de que tenho ciência é não só o fato de que, até o momento, elas nunca existiram em lugar algum, mas também o fato de que eu, e muitas outras pessoas, temos a sensação de que elas são sonhos paradisíacos que nunca poderiam existir na Terra. As utopias têm funções religiosas e, algumas vezes, podem ser mecanismos de mobilização política. No entanto, em termos políticos elas têm uma certa tendência em ricochetear. Pois, sendo geradoras de ilusões elas inevitavelmente também geram desilusões. Além disso, as utopias podem ser usadas — e o foram, muitas vezes — como justificativas para terríveis injustiças. Na verdade, o que menos nos falta nos dias que correm são novas visões utópicas.

Além de reprovar as utopias classificando-as como ilusões, é importante refletir sobre outros fatores que desencadeiam várias injustiças como é o caso das ortodoxias. Em regra, os ortodoxos afastam-se das utopias. Porém, as utopias ao longo da história, têm-se revelado como estímulos dos autoritários, justamente por exporem por antítese, mundos díspares da realidade alienadora e injusta.

E, Wallerstein (2003, p.18-19, 84) referindo-se ao sistema mundo continua esclarecendo que o cenário que ora se apresenta é de “grandes incertezas e insegurança pessoal”. Trata-se de um conjunto de problemas estruturais fundantes que no momento não há soluções simples e, tampouco, expectativas de que serão resolvidos. Esse sistema pode ser desvelado enquanto “a economia mundial capitalista, ou ainda, um sistema capitalista [...] que opera com base na primazia de uma acumulação permanente de capital, por meio da transformação de tudo em mercadorias”.

Essa tendência nascida no século XIX passou a ser geograficamente global e, por consequência, os impactos negativos de seu aniquilamento alcançou todas as regiões do mundo. A propósito, é interessante relatar que naquela ocasião em que se atuava a globalização, a supremacia, a edificação da *pax* capitalista, ou seja, a formação do sistema mundial contemporâneo, as importantes reflexões perderam notoriedade e, evidentemente aqueles(as) que os defendiam. É nesse íterim que Wallerstein (2003) aproveita as possibilidades e institui a ideia de sistema mundo.

Ademais, e frente às interpretações wallersteinianas, especialmente ao conceituar o sistema mundo, questiona-se: como Paulo Freire superaria os dilemas e desafios da educação contemporânea? Ele construiria um sistema mundo próprio para nele situar suas expectativas e possibilidades de esperança e utopias? Contudo, confrontar a ideia de um intelectual de país desenvolvido com outro de país em desenvolvimento torna-se tarefa interessante, sobretudo quando se lê a última produção de Freire (1996, p.19):

devo enfatizar também que esta é [uma obra] esperançosa, otimista, mas não ingenuamente construída de otimismo falso e de esperança vã. As pessoas, porém, inclusive de esquerda, para quem o futuro perdeu sua problematidade - o futuro é um dado - dirão que ele é mais um devaneio de um sonhador inveterado.

Não tenho raiva de quem assim pensa. Lamento apenas sua posição: a de quem perdeu seu endereço na História.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”.

Nesse ponto é preciso clareza de que não se está relacionando o pensamento de Wallerstein a ideias neoliberais relegadas por Paulo Freire, porque aquele também é contrário à naturalização da história, mas tão somente evidenciar o texto de Freire quando escreveu afirmando que um ser cheio de esperança revela a força da essência do próprio ser humano, não reflete a única ideia válida para interpretar a realidade (WALLERSTEIN, 2003; FREIRE, 1996).

A partir desse ponto, o que parece é que o pensamento de Wallerstein (2003) é uma condição de realismo marxista que não aceitava *in limine* as boas intenções da elite e, por isso questionava: será que os detentores do poder iriam facilmente ceder a seus privilégios? De certo que não. Adiante, observa-se que o autor a exemplo dos marxistas, sugere timidamente, que as possibilidades nunca estariam

com os soberanos, mas, de maneira especial como os oprimidos. Porém, oferece pistas de que acredita também no protagonismo daqueles que dominam. Veja:

finalmente, argumentei que uma nova ordem irá surgir desse caos no decorrer de um período [...] e que esta nova ordem será configurada em função daquilo que todos nós fizemos nesse intervalo — aqueles que têm poder no atual sistema e aqueles que não o têm (WALLERSTEIN, 2003, p.119).

Até o presente momento, espera-se que essas contribuições tenham iluminado e fortalecido nossas reflexões críticas sobre a sociedade atual. Outrossim, Freire (1996), talvez na contramão reflexiva, nomeou a pedagogia para pensar o mundo e as distintas relações entre os sujeitos e, nesse viés considerou-a como o pensamento fundador de todas as outras reflexões e, conseqüentemente do conhecimento. Nessa linha, ao sugerir o campo da pedagogia dialético-crítica, naturalmente, concebe-se a ontologia dos seres humanos.

E, em se tratando dessa metodologia, Paulo Freire (1996) idealiza os seres do Universo e, conjuntamente pensa nos seres humanos incompletos, inconclusos e inacabados. Essas terminologias não são sinônimas. Segundo Romão (2005, p.15) esses termos precisam ser entendidos com os seguintes significados: “a) incompletude – necessidade do outro, para a complementação e busca da plenitude; b) inconclusão – em evolução, ainda não concluído e c) inacabado – ainda não acabado, mal acabado, portanto imperfeito”.

Nesse sentido, se os seres do Universo, bem como os seres humanos necessitam se relacionar, pois estão em constante movimento e são imperfeitos, a sua consciência de incompletude, de inconclusão e de inacabamento espera a sua realização, pois esta espera é ativa, pois não se trata de esperar no sentido exato do termo, mas de esperança mesmo. Nessa conjectura, Romão (2005, p.15) aduz-nos que “se, ontologicamente, são seres da esperança, são, obrigatoriamente seres pedagógicos, porque é somente por meio da educação e da pedagogia que podemos sair da condição de incompletude, de inconclusão e de inacabamento, saindo do que somos para o que queremos ser”.

A partir desses argumentos e por suspeitar que a educação contemporânea, a exemplo dos seres humanos, está incompleta, inconclusa e inacabada é que a nossa proposta de tese deseja sugerir metodologias que, ao menos, inquietem sujeitos de nosso tempo na busca de aprendizagens significativas.

Sujeitos descentrados, deslocados e até mesmo fragmentados na visão de Hall (2006), mas, indivíduos que podem adquirir consciência de sua incompletude, inconclusão e inacabamento por meio de um processo de ensinagem que proponha melhor qualidade.

Ao reportar sobre a condição da educação contemporânea, é interessante reafirmar que a educação formal é uma invenção a partir de iniciativas informais e que no Brasil foi estabelecida de acordo com as concepções didático-pedagógicas de educação religiosa. Considerando-se, a categoria religiosa no país naquele contexto, é manifesto que a educação escolar surge com os nobres durante a colonização. Outros modelos foram importados da Europa, mas sempre oferecendo um ensino deslocado do contexto sociocultural, político e econômico brasileiro.

Desde então, somente no texto constitucional de 1988 a educação brasileira é reconhecida como um direito de todos os cidadãos. Entretanto, mesmo após a sua garantia como direito na Carta Magna, o modelo de educação que perpetua na contemporaneidade não consegue ensinar com efetividade os sujeitos de nosso tempo. Como já aludido, sujeitos descentrados, com práxis cibernéticas, alheios à reflexão e incapazes de se tornarem discípulos(as) de um educador(a) que conduz seu ensino numa sala de aula com alunos(as) perfilados, com aulas expositivas, mesmo que dialogadas, usando livros impressos, quadro-de-giz, quadro-branco, dentre outros.

Com poucas exceções, os professores(as) têm inovado seu processo de ensino aprendizagem usando metodologias ativas, novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as mais variadas possíveis. Contudo, o resultado ainda é problemático, notadamente quando se deparou ao contextualizar a educação brasileira que um número significativo de estudantes não consegue aprender a ler, e possuem aprendizagem deficitária em Língua Portuguesa e Matemática. E ainda, um número significativo de alunos(as), notadamente os mais pobres, não conseguem interpretar o que leem e, por isso, possuem dificuldades para interpretar o mundo e suas nuances.

Talvez a educação contemporânea apresente seu fluxo de forma inadequada em vista de seus saberes ainda fragmentados ofertados pelo sistema oficial. Pois, a realidade contemporânea e as dificuldades atuais nos propõem olhares

e práticas “polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transacionais, globais, planetárias” e, sobretudo, tecnologizadas. Essa conjuntura, segundo Morin (2010, p.13) camufla “os conjuntos complexos, as interações e retroações entre partes e o todo, as entidades multidimensionais e os problemas essenciais”. Tais situações são difíceis de serem resolvidas quando há um olhar apenas global, pois, a tendência é fragmentá-la em partes e, mesmo quando se atenta para o essencial a intenção é dissolvê-la. Ora, os problemas presentes num determinado contexto nunca poderão ser divididos e as questões mundiais são cada vez mais necessárias. Além disso, “todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário” (MORIN, 2010, p.14).

Se ainda hoje, o sistema educacional depara com dificuldades na efetivação de um ensino que configure dimensões globais e holísticas dos problemas, é possível que a escola continue exercendo suas atividades ao modo cartesiano. Um educador(a) que não consegue perceber os problemas e a complexidade mundial no exercício de sua docência, torna-se alienado, portanto inconsciente e irresponsável. Nesse sentido, a insistência de práxis docentes compartimentadas e separadas confirma a necessidade de novos olhares, novos paradigmas que sejam capazes de sugerir metodologias inovadoras de ensino que atendam as demandas da sociedade contemporânea.

Diante desse cenário, diz-se que o progresso disciplinar das várias ciências, não só aprimorou a divisão do trabalho, bem como as superespecializações e a compartimentalização do saber. Produziram também as epistemologias e as explicações necessárias, mas, causaram o obscurantismo e o ofuscamento dos sujeitos. Em vez de posturas de suspeição e de criticizar esses desenvolvimentos, o sistema de ensino contemporâneo corresponde em tudo ao que é determinado. Nas séries iniciais do ensino fundamental, por exemplo, a tendência até hoje é:

ensinar a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordem ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2010, p.15).

O princípio desse raciocínio é o recorte e o isolamento que admite que especialistas e *experts* em educação obtenham excelentes progressos em suas divisões e colaborem de modo eficaz nas áreas não muito complexas das ciências, especialmente, as que se referem ao funcionamento dos instrumentos artificiais. E ainda, a obediência a essa lógica se abre à sociedade e às relações entre os indivíduos fortalecendo “sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador” (MORIN, 2010, p.15).

Nessa perspectiva, enquanto o sistema de ensino, se é que é possível, não favorecer práticas a partir da realidade cultural dos sujeitos, tampouco alcançará resultados promissores no sentido de aprimorar o processo de ensinagem de forma efetiva. A alternativa possível à implementação deste modelo seria apenas através da educação popular? Ou a educação de tempo integral, se souber explorar seu caráter, oferece possibilidades para concretizar esta proposta? Na sequência, aludir-se-á sobre a educação formal, não formal e popular enquanto modalidades de ensino que poderão provocar reflexões que confirmem ou não, a hipótese ora apresentada.

3.2.3 Educação Formal, Não Formal e Popular

Dentro da temática ‘cenários’ é possível discutir sobre a educação formal, não formal e informal⁵⁶. Pois são modelos de educação já implementados, que estimulam o pesquisador a pensar em alternativas, talvez no limiar entre uma e outra, que favoreça o processo de ensinagem na contemporaneidade. Sabe-se que a educação é objeto de muitas realidades, ela ocorre em tempos e espaços definidos e é suporte para mostrar a forma como um determinado grupo pensa sobre si e também como constrói suas regras morais. Dessa forma, diz-se que a educação é temporal. E, nessa linha, quando se fala de temporalidade destaca-se a importância daqueles que fortalecem as instituições e nelas são criadas as estruturas para que os sistemas educacionais funcionem. Logo, formal, não formal e popular são complementares e antagônicos, ao mesmo tempo, para explicar os cenários da educação referenciados.

⁵⁶ Em vez de educação informal, partir desta seção será usado a expressão educação popular no intuito de nivelar seu registro desde o início desta proposta (FERREIRA, 2020).

A necessidade de entender essa questão surge com a chegada do capitalismo, pois a forma de produção é modificada: saída do campo enquanto área de trabalho artesanal, para a cidade em consequência da industrialização. “Esse novo processo de produção passou a exigir conhecimentos específicos e científicos, que não podiam ser adquiridos de forma natural, como ocorria no campo, tais conhecimentos deveriam ser ensinados de forma sistematizada” (LIMA *et al.*, 2019, p.272). Nesse sentido, Silveira (1995, p.24) alude que

a origem da escola, portanto, está ligada a necessidade de desenvolver e consolidar a ordem social capitalista. Era preciso formar o cidadão apto a viver na cidade, cumprindo seus direitos e deveres e atuando de forma eficiente no processo produtivo industrial.

No Brasil, a educação formal chegou com a colonização e era baseada na educação religiosa. Igualmente, outros modelos foram incorporados ao longo dos séculos, exemplos quase sempre europeus e centrados na formação de sujeitos temporais deslocados. Já a educação popular nasce do cenário da resistência política dos grupos e se funda na formação de um instrumental oral que expõe a experiência e a transmissão como fundamentos. Por isso, ao reportar sobre os cenários, antes dos modelos, é preciso entender que há os contextos de produção desses padrões e o tempo que eles possuem para assimilar as mudanças e construir paradigmas dentro do processo.

Esses espaços, enquanto ambiente facilitador do processo de ensinagem, preparam os sujeitos para o enfrentamento dos desafios contemporâneos enquanto empreende sua missão para a práxis cidadã. Nesse sentido, os diferentes âmbitos educativos que favorecem a efetivação do processo ensino-aprendizagem necessitam ser compreendidos. Logo, tem-se que a educação formal é um modelo institucionalizado e é realizada em espaços estruturados, suas atividades são orientadas através de ações pedagógicas que objetivam a aquisição e o aperfeiçoamento do conhecimento que atendam as ações contemporâneas nas várias disciplinas escolares. A educação não formal são ações educativas que acontecem fora dos espaços da educação formal e, por isso, ocorre onde os sujeitos se relacionam, passa pelas mesmas influências do mundo contemporâneo e conta com uma tênue orientação pedagógica, mas, procura desenvolver um grande número de atividades com o intuito de atender as especificidades de determinados grupos. E, a

educação popular acontece nas ações, nas experiências do cotidiano dos indivíduos e possui função conciliadora “e os conhecimentos adquiridos são passados para as gerações futuras” (ALMEIDA, 2014, p.3-4).

Segundo Trilla (1996, p.24), para entender a diferença entre a educação formal, não formal e popular, é preciso primeiro dividi-las de forma óbvia: “uma separação em duas partes maiores que as colocam em dois subgrupos, sendo um referente à educação popular; e o outro que compreenderia tanto a educação formal quanto a não-formal”. Essa divisão incide fundamentando a educação popular numa dimensão e em outra, tanto a formal como a não formal, dependendo do critério que é considerado.

Ademais, tem-se como característica principal a intencionalidade para diferenciar a educação popular das demais modalidades educativas, pois tanto a educação formal quanto a não formal possuem uma intenção didático-pedagógica e a educação popular acontece de forma espontânea e não planejada. Porém, Trilla (1987, p.94-95) admite que a intencionalidade é importante, mas não pode ser fator primordial para diferenciar e definir as especificidades de cada modelo de educação, pois as “ações não intencionais possuem suas consequências, e em se tratando de educação, as não intencionais também educam”.

Assim, mais adiante o autor admite que a área educacional não deve ser determinada pela intencionalidade, pois “não está claro que o termo educação se refira unicamente àquilo que é intencional”⁵⁷ (TRILLA, 1987, p.192) porque o autor logo deduz que não é essa a característica que diferencia a educação popular da educação formal e não formal. A qualidade essencial da educação popular é estar, ou pelo menos poder estar presente em todas as modalidades de educação. Logo, a educação popular seria

a educação cuja forma educacional [...] não surge como algo além da direção adequada da ação comum em que o processo ocorre. Educação popular não é popular porque não tem forma educacional e, nem é porque esse modelo não foi intencionalmente pensado para educar. Mesmo em outras formas educacionais (na escola, por exemplo) a educação popular também penetra; e é por isso, que a forma desses processos educacionais populares se imbrica na formalidade da escola, nas formas explícitas, expressas e distinguíveis da instituição. De outro modo: a educação popular é produzida por processos educacionais indefinidos ou inespecíficos⁵⁸ (TRILLA, 1987, p. 224, 225).

⁵⁷ Tradução do espanhol realizada pelo autor (FERREIRA, 2020).

⁵⁸ Tradução do espanhol realizada pelo autor (FERREIRA, 2020).

Ademais, quando se deseja entender melhor a educação não formal reporta-se à *Educação não formal e cultura política* de Gohn (1999) ocasião em que a categoria é empregada para esclarecer e expor a metodologia de aprendizagem e a constituição dos conhecimentos dentro dos organismos sociais. Essas discussões surtiram repercussões importantes quando da consolidação do termo e, em contrapartida, da análise da educação formal (conhecida como educação escolar) e da educação popular. Porém, ainda é incipiente o conceito de educação dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu artigo 1º:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Mesmo que a partir do texto legal se reconheça outros espaços de educação que superem ou retrocedam à educação escolar, Saviani (2003, p.201-202) relata-nos que essa compreensão “constitui um ponto de partida para se corrigir a fragmentação, assim como os unilateralismos que têm marcado a situação educacional em nosso país”.

Todavia, o inciso 1º do mesmo artigo restringe o campo do que foi legislado retornando, tão somente, à educação formal. Nessa perspectiva, a LDB somente admite outras modalidades de ensino, mas, não as regulamentam, muito menos sugere uma articulação e/ou complemento entre aquelas e a educação escolar (ARANTES, 2008).

Segundo Oninski (2002, p.7) “é o homem, com sua conduta, seus comportamentos e atos, quem faz a história e transmite seus conhecimentos por meio do ensino, formal e informal, perfazendo o caminho de um processo evolutivo e progressivo denominado educação”. O que não se concebe é um processo de reflexão, mesmo a partir de um ato legal, subestimar outros critérios de pensamento. E, de certo modo, impor um único arcabouço de conhecimento para todos os grupos sociais na tentativa de nivelar os distintos contextos em suas especificidades socioculturais, políticas e econômicas.

Esse cenário torna-se ainda mais complexo quando os estudiosos da área não conseguem explicar a educação não formal sem buscar a estrutura teórica da

educação escolar. Pois, sabe-se que, ainda hoje, a escola ocupa um lugar central na educação. E, é por isso, segundo Saviani (1994, p.157) que se “compreende porque as demais formas de educação, ainda que subsistam na sociedade moderna, passam para um plano secundário, se subordinam à escola e são aferidas a partir da escola”. A educação formal, portanto, continua dominando o cenário educativo da contemporaneidade e, por isso, o que se enxerga é apenas um modelo de educação válido: a educação escolar.

Esse fato pode ser comparado com a teoria do capital em Karl Marx que é definido como a força econômica que tudo domina. Em nosso caso, a escola é a força que tudo domina. Para Marx ainda que o capital tenha aparecido depois da renda da terra, atualmente, é possível incluir a renda da terra a partir do capital e, não o contrário, porque não é possível compreender o capital a partir da renda da terra. Nessa lógica, mesmo que a escola tenha nascido após os modelos espontâneos de educação, na sociedade atual é possível entender os outros exemplos somente a partir da escola, mas é impossível entender a escola a partir das outras modalidades de educação (MARX *apud* SAVIANI, 2009, p.20-21).

Essa reflexão nos faz questionar: para entender o menos desenvolvido é necessário entender o mais desenvolvido? Sabe-se que nesse viés, quando se fala de educação, naturalmente, pensa-se na educação formal. E o contrário ocorre quando se fala das outras modalidades. É preciso chamar a atenção e alertar que não se trata da escola. E ainda, quando mencionadas, é preciso fazer referências positivas, do tipo: está-se referindo à “educação informal, não sistematizada, não formal, extraescolar, assistemática” (ZOPPEI, 2015, p.27).

Essa centralidade da escola na concepção de Saviani (2009, p.21-22) traz em si a disposição de uma extensão sem precedentes. Assim,

a escola tende a se expandir verticalmente, começando do zero ano de idade e indo até a idade adulta, com os cursos de pós-doutorado e de reciclagem para todas as idades. E se estende horizontalmente, abarcando todo o tempo das crianças e jovens com a tendência à generalização das escolas de período integral.

Ao discorrer sobre as extensões vertical e horizontal, enquanto objetivos da educação formal, chama-nos a atenção a horizontalidade proposta pelo sistema de ensino escolar. É evidente, em nossos dias, o oferecimento da educação de tempo

integral pelo sistema de ensino do país. No entanto, a práxis de tal modalidade esbarra-se nas realidades estruturais e conjunturais da sociedade brasileira.

Diante disso, são preocupantes as limitações da escola enquanto promotora de inclusão social através do ensino fundamental, por exemplo, em oposição ao grande alcance que pode ocorrer com a implementação da educação não formal e popular no Brasil. Por isso, observa-se que a ascensão “da educação não formal ao *status* de política pública” (SILVA, 2009, p.317) é uma reivindicação da realidade sociocultural, política e econômica do país. Em princípio, para alcançar os objetivos da escola de tempo integral é preciso agregar a educação formal à educação não formal e valer-se das experiências positivas da educação popular empreendidas pelas organizações não governamentais.

No estado de Goiás, por exemplo, a implantação das escolas de tempo integral⁵⁹ está acontecendo através dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs). Estas escolas, na visão da Secretaria de Estado da Educação, têm como foco a formação integral dos estudantes, “a qual transcende os conhecimentos sistêmicos e considera os estudantes como sujeitos não somente na sua dimensão cognitiva, mas também em sua dimensão biopsicossocial e em sua condição multidimensional”. Nessa linha, se assim fosse, o processo de ensinagem seria trabalhado enquanto condição essencial para o crescimento e desenvolvimento do ser humano. Essas unidades de ensino, além do núcleo comum, orientam o trabalho do “núcleo diversificado, através das práticas de laboratório, avaliação semanal, estudo orientado, projeto de vida, protagonismo juvenil, dança e música” (SEDUC-GO, 2020, *On-line*).

No entanto, nas escolas de tempo integral em Goiás, ainda há grande lacuna no processo de ensinagem e no quesito financiamento. O ensino ministrado, na maioria das escolas, é apenas sobre os saberes disponibilizados pelo núcleo comum da matriz curricular, ou seja, pela escola formal e, a parte diversificada não tem alcançado uma implementação transformadora da práxis dos alunos(as) no seu dia a dia. A grande maioria dos estudantes, quando terminam as aulas das disciplinas do núcleo comum (por volta do meio dia) não permanecem na escola. E aí

⁵⁹ Portal da SEDUC-GO. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/ensino-integral/>. Acesso em 25 abr. 2020.

prosseguem alguns alunos(as) de famílias pobres que numa grande maioria, tanto o pai como a mãe, trabalham fora e só retornam no final do dia. Nesse ínterim, os professores(as) se veem obrigados a criar situações didáticas para passar o tempo, sem nenhum, ou quase nenhum planejamento que garanta um ensino de qualidade⁶⁰.

Segundo a Secretaria de Educação do mesmo estado, o resultado nas avaliações externas das escolas de tempo integral (um total de 203 em 2020) tem sido significativo, visto que há 1 (uma) escola se destacou alcançando 6,5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador maior em quase o dobro da média nacional. Contudo, quando se calcula o percentual desse tipo de modalidade, apenas 0,49% do número total das escolas em Goiás conseguiu resultado satisfatório nas avaliações aludidas.

É mister também evidenciar a questão do financiamento. Outrora, quando se falava em educação não formal, o único modo de implementá-la era por meio das organizações não governamentais, como: sindicatos, clubes e ONGs. Hoje, a escola de tempo integral prevê seu financiamento através dos recursos federais e estaduais, bem como pelo fomento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), este último, para garantir o custeamento de escolas de ensino médio em tempo integral (SEDUC-GO, 2020, *On-line*). Entretanto, os recursos disponibilizados a cada unidade escolar são irrisórios e, não conseguem financiar todas as concepções inovadoras e complementares ao processo de ensinagem que avalize um ensino de qualidade.

Em contrapartida, a valorização da terminologia educação não formal em determinados círculos de reflexão pode conduzir a sua supervalorização e ratificar tão somente os benefícios possíveis que impedem enxergar seus reais riscos e defeitos. Nessa perspectiva, a educação não formal integrada à escola de tempo integral está longe de ser a única saída viável para os vários problemas socioeducacionais da sociedade brasileira. Por isso, Trilla (2008, p.54-55) diz-nos que:

na realidade, salvo nos aspectos que conceitualmente distinguem a educação formal da não formal, esta última pode abrigar males idênticos àqueles que podem ser apontados na primeira. A educação não formal pode ser tão classista, alienante, burocrática, ineficiente, cara, obsoleta, estática, manipuladora, estereotipada, uniformizadora quanto a formal. E até pode ser pior em algum desses quesitos, uma vez que a formal, em todo caso, já é um 'mal conhecido'. A mesma relativa novidade dos meios não formais e sua aparência de panaceia talvez contribuam para disfarçar seus defeitos.

⁶⁰ Observações realizadas no dia a dia dos Centros de Ensino em Período Integral no município de Uruana-GO (FERREIRA, 2020).

Logo, a educação não formal não é nenhum tipo de solução que irá resolver todos os problemas da efetividade educativa. Também pode-se dizer que não é uma premissa apropriada tencionar a responsabilidade de uma educação de má qualidade à escola, quanto conjecturar que a solução esteja na educação não formal. Assim, dizer que a educação não formal é a única saída para superar as desigualdades socioeducacionais e os problemas que a educação formal tem praticado é tão ingênuo como rejeitar o seu auxílio para um acesso maior e equitativo rumo a uma educação de maior qualidade (TRILLA, 2008).

Para Zucchetti e Moura (2007, p.185) a modalidade educação não escolar tem, de fato, o objetivo de distinguir esta prática daquela que ocorre entre os muros da escola. Não obstante, o termo esteja sendo usado para nomear práticas além escola, entende-se que esse modelo de educação pode tornar-se um limitador quando da análise das várias “experiências de educação fora da escola e sua relação com o complexo contexto atual”. Entre os limiares, tem-se:

a educação não escolar constitui um sistema formal mesmo que situada fora do contexto escolar, prova disso é a emergência de legislações afirmativas que reafirmam o direito à educação ampliada, além da crescente formalização de ações que contam com corpo docente, metodologias definidas, processos de avaliação e acompanhamento, entre outros. Um segundo elemento a ser destacado, diz respeito ao expressivo sentido de oposição que pode ser atribuído a práticas de educação não formal como oposição a escolar ao invés da ideia de complementariedade (ZUCCHETTI; MOURA, 2007, p.185).

Quando a reflexão parte da publicação de legislações afirmativas que garantem o direito a uma educação ampliada, com todas as ações metodológicas, avaliações e acompanhamentos citam-se como exemplo, as escolas de tempo integral. Diante disso, é urgente a necessidade da concepção de completividade e, não de práticas adversas que tornariam o processo de aprendizagem obsoleto e pouco inovador.

Assim, Trilla (2008), já aludido, torna-se destaque pela sua inquietação com a história da educação não formal e pela reflexão conceitual, bem como o seu fluxo até os dias atuais, seguida, obviamente, das obras de Philip H. Coombs (1986), Maria Imaculada Pastor Homs (2001), Almerindo Janela Afonso (1989) e Victor Ventosa (2005). Nessa fissura, far-se-á o acréscimo de suas contribuições no intuito de

entender melhor essa modalidade e poder sugerir ou não, um ensino através de provérbios, ditos populares nas escolas da sociedade contemporânea.

Primeiramente, Coombs (1986) aduz-nos não entender a área da educação não formal como sendo específica de ações oriundas de movimentos *sui generis* ou que lutem por questões particulares. A sua reflexão vai na linha de que a educação não formal envolve diferentes ações e, por isso, possui vários nomes, além de não ser incorporada, disposta e supervisionada por nenhuma organização própria.

Outra questão abordada pelo autor é o problema que é enfrentado (pelos países mais pobres e os mais ricos) pela falta de estruturas que acrescentem o ensino não formal nos planejamentos educativos. Em sua concepção, a prioridade é sempre dada ao ensino formal e, em muitos casos, não conseguem alcançar todas as suas etapas por não possuírem um plano integral de educação. Diante disso, os países ficam sem a base, sem a concretude dos fatos que contemplem as suas realidades e, por isso, não se tem “estabelecimento de prioridades, alocação de recursos, distribuição equilibrada de responsabilidades entre o ensino formal e não formal naquelas áreas em que ambos atuam” (COOMBS, 1986, p.205). Diante da argumentação do autor, entende-se que tanto a educação formal como a não formal podem ser coordenadas e orientadas pela mesma instituição.

A educação não formal possui sua história e esta deve ser respeitada. O conceito empregado no mundo todo conjectura as diferentes ideias e apreensões sobre a temática. Nesse caso, Pastor Homs (2001) não defende a atitude voluntária da educação não formal e, muito menos a concepção de que este modelo de educação, por si só, ofereça a garantia de ser mais acolhedora e criativa.

Em contrapartida, Afonso (1989) sugere e acredita em uma educação não formal que projete transformações e que possua em sua composição qualidades próprias que possam diferenciá-la da educação formal. Para o autor, a educação não formal precisa prever ações definidas para que alcance seu lugar: o de promover oportunidades de transformação social. Também Ventosa (2005) expõe-nos que esse modelo de educação é a educação do futuro, porque a grande maioria daquilo que se necessita em nosso cotidiano, são aprendidos fora da escola e, por isso, as metodologias não formais são como uma espécie de laboratórios de inovações e criações.

Portanto, intui-se que a educação além formal, em especial, a não formal está se consolidando e o avanço das pesquisas tem confirmado o desenho de sua identidade. Nessa linha, Garcia (2009, p.72) contribui ratificando com algumas inquirições importantes para a composição efetiva dessa área, sendo:

- a) a crise na educação formal e as repercussões para a criação do conceito de educação não formal;
- b) a legitimação da criação do conceito: publicações sobre educação não formal;
- c) intencionalidade educacional;
- d) fatores sociais, culturais e econômicos que contribuíram para a criação do conceito de educação não formal e para a ampliação do campo;
- e) realidade socioeconômica, custos e educação não formal;
- f) as relações da educação não formal com outros campos educacionais.

E, finalmente, toda a tessitura que objetivou entender e definir a educação formal, não formal e popular nos mostram as obscuridades, o movimento e os procedimentos de concretização de um determinado conceito. Por isso, Garcia (2009, p.72) diz-nos que o conceito não pode ser exclusivo e universal, pois este possui nuances que ratificam a metodologia e o contexto onde foi instituído e que, naturalmente, remete às indagações que determinaram a sua origem. Logo, nota-se que há várias possibilidades tanto afirmativas como negativas e, até mesmo contraditórias, sobretudo, quando se reflete sobre os campos de educação além formal: “Visões diferentes convivem com a intenção de nos informar as mais diferentes ações que são possíveis de serem realizadas” (GARCIA, 2009, p.72).

Diante do movimento de tais conceitos e que expõe matizes positivas ou não, pergunta-se: ensinar através de provérbios, ditos populares seria um apoio metodológico viável para empreender uma educação de melhor qualidade? Essa reflexão nos inquieta, pois nas iniciativas léxicas, mormente, informais há sempre a cumplicidade dialógica dos indivíduos em um determinado contexto sociocultural. Mas, e se formalizarem essas iniciativas proverbiais, esses ditos populares através dos livros didáticos? Funcionariam com a mesma intensidade interacional e discursiva? Ou a práxis da institucionalização impediria ações importantes de libertação e emancipação, por que os sujeitos são conscientes sobre a origem de tais ações?

Após análise das três modalidades de educação: formal, não formal e popular, o passo seguinte é preconizar os limites e as possibilidades da proposta educativa de Jesus para a pedagogia contemporânea.

3.3 LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA EDUCATIVA DE JESUS PARA A PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA

A composição dos limites e possibilidades da proposta educativa de Jesus para a pedagogia contemporânea far-se-á a partir dos aportes teóricos que fundamentaram a presente tese. Inicialmente, a tessitura compreende os limites e as possibilidades referentes às reflexões que nortearam os princípios da educação, ora recortados, o contexto sociocultural, político e econômico da época de Jesus contracenado com a realidade contemporânea, a qualidade educativa e a necessária infraestrutura, a autonomia e o saber fazer e, finalmente os valores como resposta social e democrática de acessos para subsidiar enquanto reflexão crítica uma proposta de ensino de melhor qualidade para a educação contemporânea.

3.3.1 Educação: Princípios e Reflexões

Desde os primórdios tem-se presente a evolução do pensamento e, conseqüentemente da educação na história da humanidade. Assim, as concepções e reflexões sobre educação corroboradas durante a feitura da presente tese serão expostas a partir de conjecturas da época da redação do terceiro Evangelho e, contracenadas com os princípios de ensino validados na sociedade contemporânea. A hodierna suspeição é que essas ideias de educação, sobretudo, as de iniciativa popular e/ou contracorrente sinalizam limites e possibilidades quando de suas análises e prováveis aplicações na atualidade.

Na época da redação do terceiro Evangelho, os judeus questionavam sobre a sabedoria de Jesus, porque sabiam que ele não havia frequentado nenhuma escola formal importante da época. Até mesmo os seus conterrâneos, após ouvir seus ensinamentos na sinagoga ficaram impressionados com relação à fonte dos conhecimentos de Jesus: “Todos na sinagoga olhavam-no, atentos [...]”

testemunhavam a seu respeito, e admiravam-se das palavras cheias de graça que saíam de sua boca” (Lc 4,20,22). Logo, o que se conjectura é que Jesus tinha capacidade para ensinar, apesar, de lhe faltar o devido reconhecimento das escolas oficiais da época (GRENIER, 1998).

Em outros termos, a indução é que Jesus aprendeu primeiramente com os seus pais. Veja: “Escuta, meu filho, a disciplina do teu pai, não desprezes a instrução da tua mãe” (Pr 1,8), sob cujos ensinamentos “Jesus crescia em sabedoria, em estatura e em graça, diante de Deus e diante dos homens” (Lc 2,52). Nessa direção, Wilson (1989, p.280) revela-nos que até hoje, uma criança de família tradicional judaica, quando faz uma oração pelos pais, ela se refere a eles dizendo: “meu pai, meu mestre; minha mãe, minha mestra”.

O conteúdo desses ensinamentos na visão de Lee (1988, p.123) não se refere a algo caracteristicamente cognitivo, embora também fosse, “mas é muito mais uma iniciação no mundo da significação”. E, Heschel (1953) complementa a ideia ao aduzir-nos que a proposta educativa para os judeus daquela época como hoje, é vista como ensino de adoração a Deus que é o princípio de toda a sabedoria. Nesse sentido, a proximidade entre um estudante e seu mestre, não era diferente da convivência entre pai e filho. Por isso, Jesus não teria ficado surpreso quando lhe foi apresentado o conteúdo do homem sábio: “Escutai, filhos, a instrução de um pai, ficai atentos para conhecerdes a inteligência” (Pr 4,1).

Entender as terminologias sabedoria e conhecimento a partir de suas origens é passo importante que favorece a interpretação dos princípios educativos em análise. No judaísmo, por exemplo, o sábio é aquele(a) que sabe fazer os serviços cotidianos e, por isso, torna-se pessoa habilidosa numa determinada atividade. Talvez, Jesus tenha pensado uma educação a partir da sabedoria popular porque suspeitava que as pessoas excluídas, notadamente, do ensino oficial judaico, podiam entender e aprender com maior facilidade, sendo que os ditados populares revelam com maior clareza o jeito de pensar e agir dos indivíduos no dia a dia.

E, ao analisar a atividade de Jesus, a reflexão que se faz é que seus pais considerando a cultura daquele tempo, de fato, contribuíram com seu ensino. Haja vista, os registros que os evangelhos nos apresentam quando Jesus exemplificava seus ensinamentos com explicações de cenas domésticas que deve ter

experimentado de perto. Para citar algumas, tem-se: Ele observou o grão moído (Lc 17,35), a preparação do pão (Lc 13,21), o reparo de roupas (Lc 5,36), o varrer a casa (Lc 15,8) e as candeias acesas (Lc 8,16; 15,8) (GRENIER, 1998).

Possivelmente, no contexto da redação do Evangelho de Lucas, Jesus agora formado, ao propor seu ensino a partir das experiências diárias, fortalecia a ideia de que as coisas externas ao ser humano eram supérfluas e que o importante era a busca da verdade para viverem a autonomia e o livre-arbítrio em sua práxis sociocultural e política. E ainda, que as aparências tão valorizadas pela sociedade dominante, eram meras ilusões que alienavam os sujeitos e, por isso, tolhiam o direito de viverem os fundamentos da virtude.

Talvez, por apreciar princípios contrários aos predeterminados pela sociedade judaica, Jesus é considerado um excluído em Israel e, por isso, não reconheça o modelo de educação oficial e busque alternativas contracorrentes através do uso de provérbios de iniciativa popular e, propõe um ensino que desalienasse as pessoas, notadamente, as que viviam nos entre-lugares sociais. Nessa premissa, a proposta de ensino de Jesus narrada em Lc 4,18-19 pode ser uma suspeição possível e que calhe à conjectura apresentada. Veja:

¹⁸O Espírito do Senhor está sobre mim,
 porque ele me consagrou pela unção
 para evangelizar os pobres;
 enviou-me para proclamar a liberação dos presos
 e aos cegos a recuperação da vista,
 para restituir a liberdade aos oprimidos
¹⁹e para proclamar um ano de graça do Senhor.

Essas intenções constataam que Jesus se aproxima dos pobres, dos cativos e dos alienados. Não faz opção pela sociedade dos dominadores. Durante sua atividade educativa, ajuda os que vivem à margem dessa mesma sociedade, a entenderem os processos de liberdade, os valores sociais necessários, os processos de independência e a viverem suas próprias autonomias.

Ademais, e comparando os princípios de sabedoria enquanto dom de Deus e qualidade do homem, os intérpretes da Bíblia têm corroborado que a sabedoria enquanto algo sobrenatural ocorre através de um processo natural, que vai se revelando nos pensamentos que ajustam a vida dos sujeitos e, aqueles(as) que defendem a aquisição da sabedoria como condição apenas do ser humano, admitem

que só se adquire conhecimento através da experiência cotidiana. Logo, tanto uma como a outra, são unânimes em orientar a postura crítica a partir do cotidiano para se adquirir sabedoria.

Hoje, como já exposto no início desta seção, as transformações estruturais estão agindo nas identidades pessoais, desagregando o indivíduo em suas ideias fundantes sobre questões como “gênero, classe, etnia, nacionalidade” (HALL, 2006, p.9) entre outras. Talvez, esse movimento próprio da contemporaneidade, esteja desconstruindo a ideia que se tem dos seres humanos enquanto sujeitos holísticos. A suspeição é que as identidades das pessoas foram se colapsando a partir da ideia de homem/mulher que se teve desde o Século das Luzes, depois a ideia de um ser social e, por último, a concepção do sujeito contemporâneo. Inicialmente, os sujeitos eram reconhecidos como pessoa humana em sua sapiência, convicção e individualidade, posteriormente, surge a premissa do ‘eu’ e do ‘nós’. Talvez aqui esteja o início do colapso, porque o sujeito do iluminismo faz imbricagens com ambientes externos e, partir desse contato, inicia-se as diversas secessões práticas. O discurso do eu dissolve-se.

Essa nova realidade traz, igualmente, novas concepções que propõem novos princípios educativos para a contemporaneidade. E, é nesse cenário com sujeitos de identidades descentradas que o sistema de ensino da atualidade deve propor discussões sobre as novas ideias que surgem. Contudo, não há um receituário, há somente reflexões que devem nortear as ações dos professores(as) em um dado momento educativo. E, num contínuo movimento crítico sugerir a retroalimentação do processo de ensino promovendo fluxos de imbricagens permanentes. Pois, o que era já não é mais. E o tempo que surge é impactado, frequentemente, pelas novas ideias, pelas novas compreensões das coisas.

Além disso, e fazendo memória das ideias de Marx e Engels (1973) corroboradas por Bauman (2009), também narradas neste capítulo, a ideia de contemporaneidade traz consigo instabilidades socioculturais, políticas e econômicas que abalam o sistema educativo ocasionando incertezas provocadas pelo fluxo corrente das novidades. Assim, os princípios que surgem com a velocidade da transformação da sociedade contemporânea são, inicialmente, incógnitas, pois os

hábitos que surgem não se solidificam. Nessa lógica, as relações definidas são diluídas e todas as novas relações decaem antes de estabilizar-se.

Se desde os primórdios da humanidade acolheu-se o pensar criticamente nos princípios educativos para implementar um ensino de qualidade, agora, a sugestão é mais cogente ainda, pois, para Giddens (1990) os hábitos sociais são regularmente analisados e aperfeiçoados de acordo com as novas informações auferidas no dia a dia. E, por isso, as reflexividades observadas na contemporaneidade são mais densas do que em outros períodos analisados. No atual cenário, as relações sociais expõem-nos para diferentes caminhos com percepções em contínuo fluxo de deslocamento. Nesse viés, ensina-se um aluno(a) sem identidade firme, essencial ou inalterável.

Pensando nesses princípios, redefinir os papéis educativos entre pais e educadores(as) no atual contexto é temática que carece reflexão. Pois, do ponto de vista pedagógico, é sugestivo que os pais sejam os primeiros educadores(as) dos filhos(as). No entanto, tanto pais, filhos(as)/alunos(as) como os professores(as) estão com identidades descentradas e, por isso, cada dia são transformados(as) em seus modos de compreender e agir no mundo. É também frequente na atual conjuntura o número crescente de famílias que optam por entregar seus filhos(as) à escola, e/ou aos conselhos tutelares para que os mesmos os(as) ensinem/eduquem, e elas exercendo a liberdade individual, sugerida pela mentalidade líquida, possam escolher uma vida livre sem maiores compromissos (AMADO, 2009).

Essa realidade sugere conexões importantes entre professor(a), aluno(a) e comunidade escolar. Pois, essa imbricagem racional entre os atores(as) educativos pode favorecer novos conhecimentos e, conseqüente, conscientização dos envolvidos(as) na aprendizagem, porque se trata de procedimentos que podem libertar o sistema educativo em suas nuances e, por conseguinte, preconizar um processo dialógico que viabilize novas posturas tanto das famílias como de educadores(as).

E, para implementar tais ideias, o professor(a) contemporâneo precisa de autonomia no olhar. Posturas inquietantes de alternativas fora do trilho dogmático sempre imposto pela educação dominante através do contato com outros princípios, outras reflexões que favoreçam um ambiente de indagações entre aluno(a) e

professor(a). Por isso, a proposta da pedagogia de Jesus como inspiração para a educação na atualidade.

Por fim, e em se tratando de princípios educativos é discussão que não se esgota por aqui, pois, há uma infinidade de novas ideias, novos princípios que surgem a cada instante. Decerto, o presente texto cessa com defasagem, visto a velocidade das novidades atribuídas pela sociedade contemporânea.

3.3.2 Contexto Sociocultural, Político e Econômico

O contexto educativo do judaísmo no tempo de Jesus teve início a partir das experiências cotidianas dos indivíduos. Numa grande maioria, é evidente o ensino sobre o ambiente da casa, geralmente, considerada o lugar privilegiado e reservado às mulheres. Esse movimento vai aos poucos se consolidando e é nítida a conservação das culturas familiares e dos grupos que eram contrários à força do estado que fraudava o povo através de considerados tributos (Pr 13,23; 29,4).

E, Jesus de Nazaré ao perceber que a proposta de ensino de Israel tolhia o direito dos pobres e excluídos, propõe um ensino contrário ao sistema oficial da época. De modo díspar da pedagogia aplicada pelos mestres do seu tempo, Jesus ensina não apenas um grupo privilegiado, mas oferece seu ensino a todos(as) que ouvissem. Veja: “Partindo dali, ele foi para o território da Judéia e além Jordão, e outra vez as multidões se reuniram em torno dele. E, como de costume, de novo as ensinava” (Mc 10,1).

A suspeição é que Jesus ensinava, regularmente, em sua língua materna, mas com sotaque galileu (Mt 26,73; At 2,7). Em várias perícopes, sobretudo, as narradas no segundo Evangelho, há composições aramaicas que sobrevivem do original grego conforme se pode constatar em Mc 5,41; 7,34; 15,34 e também em Mt 27,46 (GRENIER, 1998).

A práxis docente de Jesus foi realizada num contexto sociocultural, político e econômico de concentração absoluta do capital nas mãos dos dominadores. De um lado a elite absorvia toda a riqueza, notadamente, através da cobrança de altas taxas de impostos e, do outro os pobres sem vez e sem voz vivendo nas periferias existenciais (MOSCONI, 2004). É nesse contexto que Jesus empreende sua proposta

de ensino contracorrente às multidões, aos líderes religiosos, aos discípulos companheiros e às mulheres.

Mesmo que Jesus se ocupe em ensinar de modo individual, como é o caso de Nicodemos e da mulher samaritana (Jo 3,1-15; 4,4-26) Ele procura ensinar em grupos e até para grandes multidões (Lc 8,4; 9,14). As regiões da Síria, da Galileia, da Decápolis, de Jerusalém, da Judeia e da Transjordânia (Mt 4,24; Lc 5,15; 6,17) são os cenários privilegiados para o ensino de Jesus. Pelo que se nota, Jesus propõe um ensino de forma itinerante e, no meio do caminho, ensina os representantes do povo, ocasiões em que tratavam importantes debates. Sua proposta aos líderes naquela época não foi totalmente improdutiva, prova disso é o reconhecimento de Nicodemos, fariseu e membro do poderoso Sinédrio, de Jesus como mestre que veio de Deus (Jo 3,2) e mais adiante ajuda Jesus durante uma reunião (Jo 7,50-51) e a preparar seu corpo para o sepultamento (Jo 19,39-40).

Como aludido, Jesus ensina nos pequenos grupos. De vez em quando, Ele reunia seus auxiliares para instrução de como continuarem com a proposta educativa. Nas narrativas do segundo Evangelho, observa-se que depois que ensinava o povo através de parábolas, “explicava tudo em particular aos seus discípulos” (4,34). Naquela conjuntura, as mulheres não tinham o direito de conhecer a Torá. Havia uma instrução citada pelo Rabi Eliezer: “as palavras da Torá devem antes ser queimadas que confiadas a uma mulher” (*Mishnah Sotah* 3,4). Porém, Jesus contrariando o sistema preestabelecido faz a inclusão destas em suas propostas de ensino. Enquanto exemplos, têm-se a mulher samaritana, Marta e Maria (Lc 10,38-42; Jo 4,7-16) (GRENIER, 1998).

É conteúdo de ensino na proposta de Jesus a sua própria experiência de vida. Por certo, porque viveu em ambiente agrícola, tivesse contato com o arar da terra (Lc 9,62; 17,7), a sementeira das sementes (Lc 8,5), a colheita e a seleção da safra (Jo 4,35-38) e, a conseqüente estocagem nos celeiros (Lc 12,16-18). Talvez, quando menino, tenha ouvido dizer que uma boa produção depende das condições da terra (Lc 8,5-8), das variações do tempo (Lc 12,54-55), da necessária capinação das plantas daninhas (Mt 13,30) e da importância das podas para aumentar a produção (Jo 15,2). Além de citar os pássaros, as árvores e outros tipos de vegetação, os peixes, os insetos, os ofídios e outros animais.

Contudo, mesmo contextualizando sua proposta às várias realidades, observa-se que Jesus não conseguiu ensinar em todas as regiões onde percorreu com igualdade de resultados. Essa constatação é importante para todos os educadores(as) da atualidade, pois, quando se reporta sobre os ensinamentos de Jesus, a hipótese que se tem é que tudo que Ele empreendeu, em se tratando de educação, é exemplar e nunca houve falhas. Porém, a partir dessas análises, atenta-se que para sugerir uma proposta de educação, é cogente que haja num primeiro momento, o conhecimento da realidade dos sujeitos com fluxo corrente junto às especificidades de cada contexto onde será realizado o ensino.

Hoje, na educação brasileira, apesar dos entraves ainda percebidos, após a promulgação da sua última Carta Magna e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) houve transformações significativas, notadamente, quando da universalização do ensino em todo o país. E, para aferir qualidade na educação básica, por exemplo, o atual sistema educativo, disponibilizou através do Ministério da Educação, um indicador (IDEB) que detém os resultados a cada dois anos. Nesse ínterim, averigua-se índices satisfatórios de acesso à educação infantil em quatro das cinco regiões do Brasil, apenas na região sul segundo dados do IDGM (2020) não houve a devida implementação dessa modalidade educativa.

O processo de alfabetização no Brasil ainda é motivo de preocupação, porque muitos(as) alunos(as) ainda não foram alfabetizados, e se esta perspectiva persistir, as pesquisas indicam que 85% dessas crianças não alcançarão as metas recomendadas pelo IDEB em 2021 (IDGM, 2020). É grave também o número de crianças que estão fora da escola e que não concluíram o ensino fundamental e médio. Dentre as situações mapeadas e, que merecem nossa atenção, são as deficiências das aprendizagens em leitura, matemática e língua portuguesa.

No entanto, é mais grave ainda quando o governo brasileiro, de posse de um Plano Nacional de Educação (2014-2024), com prioridades sugeridas a partir de organizações sociais construídas através de vários debates através de reuniões, seminários e audiências públicas, não considera suas metas e ações e, propõe projetos e programas com ideias apenas subjetivas e pouco inovadoras. Nesse sentido, recentemente, e na contramão de toda a reflexão já implementada, o Ministério da Educação abriu as universidades para as empresas, propôs as primeiras

ações contrárias à ideologia de esquerda e o dito progressismo na educação, mudou a forma de escolha dos reitores das universidades e institutos e reestruturou o desenvolvimento das escolas militares (BARONE, 2019).

Ademais, em nosso contexto educacional ainda é validado pelos órgãos de pesquisas, um número significativo de brasileiros(as) que não conseguem ler e interpretar a realidade de forma crítica, considerando todas as nuances sociocultural, política e econômica necessárias. A última pesquisa (PISA, 2018) aponta que a situação socioeconômica foi um critério decisivo para desenhar o desempenho em leitura no Brasil: cerca de 6% dos estudantes mais ricos e 0% dos mais pobres tiveram melhor desempenho em leitura. Essa constatação evidencia que o sistema de ensino em nosso país continua priorizando ações voltadas para atender tão somente a elite brasileira.

Por fim, o atual cenário ainda requer discussões sobre a educação enquanto ato processual. Pensar um modelo de educação fragmentado e desconexo da realidade demonstra falta de conhecimento da memória da educação no país e no mundo, além de sérias incoerências didático-pedagógicas com a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, as premissas discutidas remetem-nos a um contínuo movimento interativo e processual de iniciativas que podem possibilitar uma educação de qualidade na contemporaneidade.

3.3.3 Educação de Qualidade: Metodologia e Infraestrutura

No tempo de Jesus, ao que parece, grande parte da região da Galileia era vítima do descaso e, em vista disso, pode ser que não houvesse boas escolas. Talvez por isso, seus pais tiveram que auxiliar em casa reforçando o ensino sobre Yahweh, os salmos, a recitação do *Shemá* Israel e, conseqüentemente sobre a lida da roça, o ofício de carpinteiro (Mc 6,3). O terceiro Evangelho testemunha a sua presença ao templo (Lc 2,41-50). Contudo, não possuía nenhuma função religiosa que vinculasse uma frequência habitual.

Mas, geralmente anexa às sinagogas, havia uma escola para ensinar os meninos mais novos. Pode ser que o ensino inicial oferecido pelos pais tenha sido completado por uma dessas escolas em Nazaré. Naquela cultura, “as crianças até

onze anos de idade, estudavam a Torá, sobre os profetas e a tradição escrita na casa de leitura. Posteriormente, na casa de aprendizagem, podiam estudar a lei oral do movimento farisaico” (GRENIER, 1998, p.30).

Naquele tempo, havia pouco material didático escrito e, por isso, as escolas usavam a metodologia oral através da repetição do material para ajudar a memória dos seus alunos de forma organizada e regular. Um exemplo pode ser o uso do acróstico, composição literária em que cada linha inicia com a letra do alfabeto (Sl 9,10,25,34,37,111,112,119,145; Lm 1-4; Pr 31,10-31; Na 1,2-8).

Naturalmente, Jesus foi um bom aluno, pois deixou uma impressão positiva quando conversou com os mestres da lei no templo de Jerusalém (Lc 2,46-47) e por diversas vezes citou as Escrituras hebraicas durante seu ensinamento. As suspeições de que Jesus tenha tido influências de escolas farisaicas do seu tempo são pouco prováveis. Porém, não se dispensa a ideia de que Ele tenha seguido alguma instrução desse grupo. De qualquer forma, os evangelhos são testemunhas de que os fariseus rejeitavam as discussões de Jesus e tornaram-se seus opositores (GRENIER, 1998).

Contudo, foi através das aprendizagens informais que Jesus estudou com maior efetividade. Ele aprendeu com seus brinquedos (Mt 11, 16-17; Lc 7,31-32), nas celebrações religiosas, nas festas sociais e através do convívio diário com as pessoas nos comércios, no poço da aldeia e sempre que seus pais se reuniam para conversar e trocar ideias. Essas condições em que Jesus aprendeu, provavelmente, tenha favorecido a sua assumência com estratégias populares, pois, aos ministrar o seu ensino adotou formas importantes através do uso de provérbios, parábolas, ações simbólicas, lições objetivas, humor e de argumentação lógica (GRENIER, 1998).

Ademais, usou vários procedimentos audiovisuais durante sua docência. Veja: quando da pergunta dos fariseus se era lícito pagar impostos a César (Lc 20,20-26). Em vez de responder que sim ou não, Ele permitiu que a figura gravada na moeda falasse por si mesma. Outra situação é a partida de um jovem rico que incita réplica em Jesus quando alude sobre o apego às riquezas em relação ao compromisso com o reino de Deus (Lc 18,24-27) e, que é complementado quando Jesus elogia a doação da viúva no cofre do templo (Lc 21, 3-4). Outros dois momentos que ilustram o uso desse recurso é quando as mães lhes pedem para abençoar seus filhos (Lc 18,15-17)

e quando chama a atenção de sua própria mãe, quando está a caminho de uma multidão (Lc 8,19-21).

É também comum na proposta educativa de Jesus o uso da hipérbole, do paradoxo, da ironia, da linguagem figurada e do jogo de palavras. Talvez para chamar a atenção, Jesus ensina usando ditados exagerados que não possuem o intento que sejam entendidos de forma literal, mas, muitos optam por interpretar apenas com essa razoabilidade. Nessa concepção, Barclay (1960, p.100) diz-nos que esta postura de Jesus é conhecida como “a linguagem da poesia e da paixão” (Lc 10,19; 14,26; 17,6) dentre outras.

Chama a atenção e ensina quando usa palavra contraditória entre si, e/ou porque faz parte de um contexto em conflito, seja considerada incoerente (Lc 6,20-23; 9,24; 14,11; 22,26). A essencialidade da ironia é apresentar o antagonismo que há entre um dito literal e seu real significado para o contexto onde se atua (Lc 5,31-32; 6,9; 10,29-37; 12,16-20; 16,1-9; 18,9-14). E, enquanto linguagem figurada, Jesus se apropria em diversos momentos desse recurso. Exemplos: quando ele mesmo se identifica como “a verdadeira videira” (Jo 15,1.5) “o bom pastor” (Jo 10,11.14) e compara seus seguidores(as) ao “sal da terra” (Mt 5,13), à “luz do mundo” (Mt 5,14) e sua atividade com “uma colheita” (Lc 5,10; 10,2).

E, às vezes Jesus ensinava aproveitando as analogias dos sons das diferentes palavras ou os diferentes sentidos da mesma palavra para propor divertimento. Nesse viés, Stein (1978) aduz-nos dois exemplos importantes: “Condutores cegos, que coais o mosquito e engolis o camelo!” (Mt 23,24) e “o vento sopra onde quer e ouves o seu ruído, mas não sabes de onde vem nem para onde vai. Assim acontece com todo aquele que nasceu do Espírito” (Jo 3,8).

Os bons professores(as) reconhecem que uma práxis docente necessita de momentos para descontração, pois, se durante o processo houver experiências tão somente sérias ao extremo, pode ser que o educador(a) esteja agregando obstáculos que poderão ser empecilhos para uma aprendizagem de qualidade. Segundo Trueblood (1964) há nos evangelhos sinóticos trinta fragmentos que elucidam o uso do humor na práxis docente de Jesus.

E, por fim, Grenier (1998) diz-nos que enquanto argumentação lógica, Jesus usa as conjunturas polêmicas para fazer com que as discussões de seus

contrários retornem sobre eles mesmos e, às vezes transformando-as em temas duvidosos. Confira em Lc 6,1-5; 6,6-11; 20,1-8; 20-26; 27-40. Ademais, a capacidade de reduzir ao absurdo algumas situações é também um procedimento didático importante que é usado por Jesus para contestar a temática de outra pessoa ou grupo diminuindo um arremate que obviamente procede dela mesma, porém não sendo verdadeira. Exemplo: Lc 11,17-18. E, aproveitando as especificidades da natureza onde ocorre a atividade de Jesus, aproveita o cenário para ensinar (Lc 11,11-13; 12,6-8,24,27-28). Em outros momentos, Jesus utiliza o mesmo procedimento para justificar sua prática ilegal em dia de sábado, pois, enquanto ensina cura uma mulher aleijada (Lc 6,1-11; 13,15-16).

A presente discussão revela, ao menos na perspectiva analisada, que para efetivar uma proposta de ensino é preciso aproximar-se da realidade cotidiana dos alunos(as), conhecer os léxicos da linguagem corrente, para em seguida, criar as situações didáticas de acordo com a realidade dos alunos(as) que evidenciem expectativas de aprendizagens. Porém, após apresentar como Jesus efetivou seu ensino é cogente pensar na infraestrutura e nos recursos didáticos utilizados pelos educadores(as) contemporâneos. De tal modo, ao menos, na maioria das escolas da rede pública de nosso país, as instalações físicas e equipamentos não são apropriados para efetivar um ensino de qualidade. Haja vista, as situações precárias e/ou inexistência de bibliotecas, laboratórios de ciências, informática e/ou artes, quadra de esportes, salas de aula com mobiliários adequados (acústica, iluminação, ventilação e limpeza), condições de acesso para pessoas com deficiência física, cozinhas e refeitórios, computadores com sinal de *internet*, recursos de informática para atualização de conteúdos e realização de pesquisas, recursos audiovisuais, materiais pedagógicos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos) e materiais de esportes⁶¹.

As discussões sobre a presente situação têm sido promovidas pelo próprio sistema de educação, organizações, grupos e movimentos. Contudo, no Brasil essas sugestões que surgem, sobretudo, no momento atual, não são validadas e/ou reconhecidas enquanto proposta de educação. Nesse viés, é ignorado um longo processo de debates realizado através de várias reuniões, audiências públicas e

⁶¹ Observações enquanto professor da rede pública desde 1982 (FERREIRA, 2020).

seminários, em que participam a grande maioria de professores(as), de representantes de organizações, de sindicatos, de estudantes, e que culminam em planos educativos para todo o sistema educacional brasileiro.

Essas inquirições revelam que os professores(as) da contemporaneidade necessitam, ainda mais, de posturas críticas com relação à infraestrutura e demais condições necessárias para a implementação do ensino. Nesse sentido, o foco da presente tese não é sistematizar a educação formal ou contribuir ainda mais nas reflexões que já foram postas. A nossa finalidade é evidenciar na essência das práticas educativas, os elementos que podem fortalecer a ação educativa em propostas não formais e populares.

Talvez, um itinerário possível seja sugerir a pedagogia de Jesus quando ensinou através de provérbios, já corroboradas ao longo do presente texto. Porque o ensino formal, na maioria de suas aplicações, não tem conseguido formar cidadãos críticos e conscientes com interfaces capazes para transformar a realidade sociocultural e política do país. Diante disso, os educadores(as) brasileiros podem, com muita criatividade, a exemplo de Jesus, aproveitar o tempo das escolas integrais para implementar o núcleo diversificado com propostas e iniciativas populares que inspirem uma educação mais significativa para alunos(as) e professores(as).

Nesse sentido, Zoppei (2015) alude que entre as modalidades educativas analisadas, a educação não formal⁶² oferece-nos elementos importantes, pois, toda vez que se refere às práticas culturais é normal que se faça associação a essa modalidade educativa. No entanto, quando analisada numa perspectiva mais aberta, observa-se que ainda não está solidificada, pois, as pesquisas sinalizam que é através das problematizações e reflexões sobre o contexto de atuação, mormente, com suas riquezas léxicas, que novas propostas podem surgir. E, aproveitar o espaço e o tempo das escolas não formais, já implementadas no país, pode ser uma iniciativa para práxis inovadoras.

Essas críticas sobre a ineficiência das escolas de tempo integral abrem espaço para novas reflexões, novas propostas de ensino. E, em nosso caso, a sugestão é a prospecção dos cenários atuais, para posterior compilação dos principais provérbios, ditos populares enquanto *corpus* de ensino para em conformidade com a

⁶² Normatizada no Brasil enquanto Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) (FERREIRA, 2020).

proposta pedagógica de Jesus favorecer acesso mais atrativo aos discentes e, conseqüentemente, um ensino com melhor qualidade.

Nessa perspectiva, as experiências de educação da sociedade contemporânea têm mostrado que entre as categorias formal, não formal e popular, as iniciativas não formais e, sobretudo, as populares, a exemplo de Jesus, aproximam-se mais da realidade cotidiana dos sujeitos. Essa fissura abre precedente para pensar o processo de ação-reflexão-ação de práticas pedagógicas que possam validar uma educação com mais autonomia na atualidade.

3.3.4 Educação e Autonomia: Saber Fazer

Embora Jesus motive o povo a tomar decisões contrárias ao sistema educativo de sua época, Ele mantinha uma atitude respeitosa, de amor e, acima de tudo, desafiadora com todos(as). Em várias situações durante sua prática docente, Jesus provoca o povo com o intuito de libertá-los do sistema sociocultural, político e econômico da época e, conseqüentemente, para o surgimento de novas reflexões, novas posturas sociais. Contudo, fazia suas proposições e não impunha nada a ninguém.

Inicialmente, Storniolo (2006) diz-nos que numa certa região de cétricos, Jesus ensinava e, logo percebe que a maldade governava todo o povo (Lc 4,31-37). Naquele local, encontra um homem tomado por um grande número de demônios. Ao perguntar pelo seu nome, o homem responde: “legião” (Lc 8,30). Naquela realidade, legião significava a secessão dos exércitos de Roma que, possivelmente, eram formados “de uns seis mil homens de infantaria, cento e vinte da cavalaria, além de tropas que ajudavam nos serviços gerais” (ZURAWSKI, 2008, p.143).

Assim, a suspeição é que o uso do termo demônio seja o simbolismo para a dominação dos romanos, considerada a mais violenta e cruel dominação daquele tempo. E, expulsá-los para os porcos era algo significativo, pois o porco era um animal sagrado e simbolizava o poder de Roma. Logo, desfazer-se dos porcos era libertar-se do jugo da escravidão que o povo estava vivendo (STORNILOLO, 2006).

Ademais, nas narrativas do quarto Evangelho, quando ensinava em uma sinagoga em Cafarnaum lê-se: “Muitos de seus discípulos, ouvindo-o, disseram: “Essa

palavra é dura! Quem pode escutá-la?”⁶³ (6,60). Adiante, o evangelista finaliza dizendo que muitos “discípulos voltaram atrás e não andavam mais com ele”. Neste ínterim, Jesus não solicita seus retornos e nem suaviza a palavra que os fez sair. Apenas, se dirige aos Doze e diz: “Não quereis também vós partir?” (6,66).

Igualmente, quando um rapaz muito rico vai embora repleto de tristeza (Lc 18,23) porque não consegue responder positivamente a uma proposta de deixar tudo para segui-Lo, Jesus não vai atrás para amenizar a opinião. Decerto, este homem não estava pronto para assumir o ensino novo d’Aquele que disse: “Se alguém quer vir após mim, renuncie a si mesmo, tome sua cruz cada dia e siga-me” (Lc 9,23).

E, mais uma vez através desse personagem de muitas posses, percebe-se que Jesus desafia seus ouvintes. Em resposta à proposta de Jesus, aquele moço responde: “Bom Mestre, que devo fazer para herdar a vida eterna?” (Lc 18,18) E, em resposta, Jesus indica não somente uma ação, mas oferece ao menos cinco sugestões: vai, vende, doa, vem e segue-me. Nesse sentido, todos os evangelhos são testemunhas que Jesus desafia seus ouvintes a adotarem novos pensamentos, novas atitudes no fluxo diário, sobretudo, da vida em sociedade (GRENIER, 1998).

Essa postura de Jesus no exercício de sua docência incomoda as autoridades constituídas da época. Neste ínterim, são evidentes as mudanças ocorridas na vida das pessoas e grupos de excluídos sociais e, por isso, os impactos crescem ainda mais diante da práxis crítica de Jesus com relação às autoridades ligadas ao Templo de Jerusalém e ao Império de Roma.

Talvez por isso, nas narrativas do Evangelho de Mateus, o primeiro ensino de Jesus é sobre seis sugestões de atualização da antiga lei. Diante de tais propostas são manifestas as reações contrárias das autoridades e dos tradicionais daquela sociedade. Veja: “Ouvistes que foi dito aos antigos” (5,21). “Eu, porém, vos digo” (5,22). Tampouco, a denúncia que Ele fazia sobre as lideranças, os escribas e os fariseus atraiu sentimento de bem-querer em todo o povo. Nem mesmo os fenômenos extraordinários convenciam todas as pessoas. Veja: “Apesar de ter realizado tantos sinais diante deles, não creram nele” (Jo 12,37) (GRENIER, 1998).

⁶³ Jesus dizia aos seus discípulos(as) que deviam comer de sua carne e beber de seu sangue (Lc 22,19-20).

Neste ponto, mesmo que seus adversários rejeitassem sua proposta, eles reconheciam que os conflitos gerados pelo ensino de Jesus se espalhavam por toda a região. Diante disso, eles vão até o governador e solicitam que Jesus sinta a força da lei. E diziam: “Ele subleva o povo, ensinando por toda a Judeia, desde a Galileia, onde começou, até aqui” (Lc 23,5). Antemão, já estavam preocupados porque “no tempo de Jesus a política era basicamente questão de saber quem seria o rei” (NOLAN, 1987, p.103). E quando se falava em poder, a soberania estava sempre em primeiro lugar.

Nesse viés, quando Jesus ensinava sobre o reino de Deus, Ele dizia que esse reino era para os pobres (Lc 6,20; Mt 5,3). Supostamente, uma série de sentenças duras, já elucidadas, indica a clareza de uma relação respeitosa com a realidade cotidiana dos indivíduos. Essa era a visão essencial que Jesus tinha do reino de Deus que é, sobretudo, conexo a um tempo caracterizado “pela cobiça institucionalizada, materialismo, consumismo, vandalismo ecológico, pela injusta distribuição dos bens” (GRENIER, 1998, p.93) e por transformar o espaço do Templo em mercado.

Assim, o sistema dos dominadores prevalecia através de grandes montantes de riquezas desnecessárias; enquanto que a grande maioria das pessoas vivia às margens da sociedade. Diante dessa realidade, Jesus propõe um ensino de libertação e, conseqüente, desalienação social.

Ademais, ao chegar em Jerusalém, Jesus através de seu ensino vai mudando o seu relacionamento com aqueles que administravam o Templo. Agora, a sua ação não é precisamente com relação ao Templo enquanto espaço de oração, mas como estava sendo administrado. A crítica de Jesus é direcionada, sobretudo, aos sacerdotes que haviam transformado aquele espaço em um mercado com transações desonestas. Ao que parece, a pretensão de Jesus, além de proteger o Templo enquanto casa de oração, era preservá-lo como ambiente de ensino em Jerusalém. Nessa direção, Richter Reimer (2007, p.73) confirma-nos que de fato “o Templo [...] é resgatado por Jesus também como espaço de ensino, presente na vida cotidiana do povo: diariamente Jesus ensinava no Templo, inclusive de madrugada” (Lc 19,47; 20,1).

Hoje, ao fazer alusão de tal proposição à luz de novas reflexões, aplicadas à educação contemporânea, sugere-se novos fios que possibilitam novas tessituras e que permitem o estabelecimento de pontes e/ou articulações que favorecem o surgimento de críticas necessárias para a construção de uma educação livre e autônoma. Tendo em vista que a corroboração dessas discussões, auxilia o educador(a) em sua práxis docente, pois, numa concepção freiriana, aquele(a) que ensina não transfere conhecimento, mas cria expectativas de aprendizagens, porque o ato de ensinar é uma característica particular dos seres humanos.

Nesse sentido, um sistema educativo que através da reflexão crítica busca compreender o ensino enquanto dimensão social da formação dos indivíduos está contribuindo com a necessária articulação de aprendizagens contrárias às práticas de desumanização e perdas culturais comuns em nossa sociedade ao longo dos anos. Além disso, está colaborando para o entendimento dessas causas de degradação e, assumindo a beleza de uma docência livre e autônoma (FREIRE, 1996).

Nesse contexto neoliberal da contemporaneidade, Mendonça, Rodrigues e Souza (2019) aduzem-nos que os professores(as) precisam se libertar da tentação de reforçar práticas competidoras e individualistas de uma realidade mercadológica que aborda o aluno(a) como cliente e que apreende a educação apenas como um negócio que gera lucro. Dessa forma, é cogente uma docência contracorrente que fortaleça a ética universal do ser humano respeitando a sua situação econômica, sua etnia, sua opção religiosa, por exemplo, possibilitando a conexão inseparável entre ética e práxis educativa.

Nesse viés, as práticas educativas quando de alguma competição e/ou concurso entre os alunos(as), por exemplo, sugere discussões críticas, pois, ao reforçar a competição priorizando o individualismo, está-se fortalecendo ainda mais os princípios do capitalismo neoliberal. Também, o fazer somente para ganhar algo em troca, é proposição que conjectura atitude dialógica que oportunizem novas posturas, novas iniciativas didático-pedagógicas para o cotidiano escolar.

Diante disso, observa-se que, de fato, a educação nasce das problematizações e, por isso, a suspeição é que o conhecimento que se adquire nessas condições é mais crítico e reflexivo. Logo, a educação seria um ato político. E, para almejar tais práticas é mister a competência dos educadores(as) no respeito aos

saberes dos alunos(as), no reconhecimento de suas identidades e na rejeição de quaisquer formas de discriminação. Portanto, um contínuo processo de reflexão crítica da própria prática pedagógica é ter consciência do inacabado. E, essa discussão em favor do aluno(a) é condição essencial para a construção de sua autonomia.

Ademais, Perrenoud (2007, p.14-15) aduz-nos que em se tratando de saberes e competências que atendam às exigências contemporâneas, os professores(as) devem ser “organizadores de uma pedagogia construtivista; garantidores do sentido dos saberes; criadores de situações de aprendizagem; administradores da heterogeneidade e reguladores dos processos e percursos de formação”. E, inclui ainda outras duas ideias que versam sobre atitudes essenciais que são “a prática reflexiva e a implicação crítica”. A prática reflexiva, nas sociedades em transformação, refere-se à capacidade de inovação, de agenciamento e legalização dessas práxis; já a implicação crítica ocupa-se da necessária participação nas reflexões políticas sobre educação e sua estruturação nas regiões e no país.

Dadas às contribuições críticas aludidas, observa-se que o atual sistema educativo brasileiro tem interpretado seus debates, suas discussões, sobretudo, como propostas político-partidárias e, não enquanto concepções de educação nascidas das várias reflexões Brasil afora. Por conseguinte, perpetra-se de propostas de ensino que sugiram um processo de reflexão dialógica a partir das epistemes necessárias e a realidade, para finalmente, formar cidadãos autônomos, livres e conscientes. Pois, se o modelo de educação contemporânea continuar refém das interpretações e impressões tão somente da elite brasileira, sem o devido processo de reflexão, tampouco conseguirá alcançar os objetivos de uma educação apta a libertar homens e mulheres das amarras desde sempre oferecidas.

Nessa direção, Freire (1996) diz-nos que é possível pensar uma educação emancipadora, se os educadores(as) acatarem o interesse e as escolhas dos alunos(as). E, além disso, souber valorizar o senso comum trazido por eles(as) proporcionando momentos de discussões críticas e aproveitando a fase das várias perguntas dos estudantes. Esses fatos comuns na práxis dos professores(as) contribuem para uma efetiva avaliação do próprio ensino ministrado. E, por isso, refletir sobre esses princípios questionando a atitude do educador(a) com relação ao

aluno(a) abre perspectivas para a construção de um processo de aprendizagem mais significativo.

Nessa conjectura, a nossa práxis pedagógica tem experimentado ações que carecem melhores investigações. Certa vez diante de um desafio: uma sala de aula com alunos(as) com faixa etária desiguais e níveis de conhecimentos igualmente diferentes, uns que sabiam alguma coisa e outros que não sabiam quase nada em se tratando de conhecimento do alfabeto, ler e escrever. A primeira iniciativa foi visitar os alunos(as) em suas casas para aproximar-se deles ainda mais e mapear o seu cotidiano: preferências pessoais, brincadeiras, esportes preferidos, comida etc. Idealizadas as contribuições, as proposições foram realizadas a partir de textos adaptados do próprio livro didático da turma. Nesse sentido, e a partir do princípio da intertextualidade todos os textos eram adaptados à realidade dos alunos(as). Cada dia três ou mais alunos(as) eram os protagonistas das histórias apresentadas. Enquanto resultado, em menos de um semestre letivo, grande maioria, estavam soletrando, lendo e escrevendo as palavras simples do seu dia a dia⁶⁴.

Mudar nossa prática não é tarefa fácil. Porém, Freire (1996) diz-nos que um professor(a) em estado permanente de formação analisa/questiona a sua atividade docente, pois, se o ato de conhecer é dinâmico, é dinâmica também a condição de curiosidade ingênua em relação à situação de curiosidade epistemológica que surge a cada experiência nova. Talvez por isso, o autor tenha dito que não há pesquisa sem ensino e, tampouco ensino sem pesquisa e que a função primeira do educador(a) é contribuir para que o aluno(a) se torne autônomo no seu próprio processo de aprendizagem.

Embora, no sistema educativo oficial da educação contemporânea, não haja conexões que vinculem o convívio professor(a)-aluno(a) além sala de aula e, muito menos, que garantam a convivência diária com o professor(a), a possibilidade seria se aproximar da pessoa de cada estudante, do contexto onde vive, de suas conquistas e frustrações, de suas imbricagens e percepções de mundo, para inicialmente, sugerir alternativas críticas sobre a realidade e poder transformá-lo enquanto protagonista de sua própria história.

⁶⁴ Experiência docente realizada na Escola Estadual Orígenes Lemes da Silva – Distrito de Uruaceres/Uruana-GO no ano de 1985 (FERREIRA, 2020).

Nos dias de hoje, com a presença de sujeitos descentrados, deslocados e até mesmo fragmentado e, que vivenciam uma realidade sociocultural e educacional, notadamente, marcada por hábitos cibernéticos, estão conectados a todas as mudanças, tendências, valores, costumes entre outros. Sendo assim, o uso de uma pedagogia que vise aproximar o ensino do seu cotidiano pode ser, mesmo num mundo em transformação, uma proposta com possibilidades de inovação. Pois, a nossa experiência⁶⁵ revela que ao aproximar os conteúdos da vida do dia a dia dos alunos(as), tem-se de início uma resposta positiva, pelo menos da maioria, nos quesitos assiduidade, participação, empatia e aprendizagem. E o contrário também ocorre. Quando se introduz uma temática que não contempla a realidade do aluno(a), há pouco ou quase nenhum interesse e, normalmente a indisciplina se instaura. Talvez nessa encruzilhada didática⁶⁶ estaria o pressuposto necessário: refletir a práxis docente num movimento contínuo e processual.

Diante de tais argumentos, pensar na autonomia educativa é refletir na dinamicidade das realidades e na composição ininterrupta do mundo e, em nosso caso, pelos descentramentos dos indivíduos, pela revolução tecnológica e pelo crescimento da liquidez social. Recrear, intervir e transformar a realidade são ações fundantes para que os sujeitos contemporâneos não se acomodem com um sistema neoliberal, consumista e excludente.

Logo, um professor(a) com posturas críticas viabiliza o livre-arbítrio de seus alunos(as), porque a neutralidade em suas posições pode ser interpretada como incompetência, fato que desqualifica a sua autoridade. Nessa direção, o educador(a) enquanto ser inacabado, reconhece que não detém todo o conhecimento, e, por isso, não conseguirá responder todas as inquições que surgem durante o processo, fato que deve legitimá-lo ainda mais na busca de posturas éticas.

Ademais, o que deve ser isento, indiferente a qualquer dessas conjecturas é a reprodução da ideologia dos dominadores, porque a educação em si, jamais poderá ser inerte em seus objetivos e ações. Nessa concepção, não se admite um

⁶⁵ Professor de ensino fundamental de 1º ao 8º Anos (1982-1986). Diretor de Unidade Escolar (1987-1989). Professor no Curso Técnico em Magistério e Contabilidade (1990). Professor de Ensino Médio (1990-2000). Coordenador Pedagógico (1991-1992; 2004; 2016). Secretário Geral (2001-2003). Professor de Ensino Fundamental, Médio e Superior (BOLETIM DE FREQUÊNCIA MENSAL, CEJAT, 2019; UEG, 2005; UniEVANGÉLICA, 2019).

⁶⁶ Idem nota de rodapé citada no item 1.3.1.2 (FERREIRA, 2020).

professor(a) indefinido. Para exercer a docência um educador(a) reflexivo posiciona-se, decide-se e, em sendo necessário, rompe-se com os princípios que podem dificultar a construção de uma educação libertadora. Pois, nesse viés, o aluno(a) é o eixo central de toda a engrenagem educativa e, o professor(a) o mediador do processo que deve favorecer a transformação dele mesmo e de seu educando(a).

Pensar um professor(a) com essas características na contemporaneidade, é impactar a realidade educacional do país, visto que seria a inversão da maioria das práticas consolidadas em nosso sistema educativo. Pois, quando a reflexão é sobre práxis docente, o que se observa no segmento público, por exemplo, é um acompanhamento acirrado quanto ao cumprimento dos conteúdos previstos nas matrizes curriculares pelo sistema oficial. Nesse ínterim, os professores(a), sentem-se sufocados porque precisam esgotar todos os saberes já normatizados pelo sistema em cada bimestre e, em muitas situações, não encontram tempo para fazer as mediações necessárias validadas pela realidade do aluno(a) no intuito de favorecer o processo de ensinagem⁶⁷.

Por fim, mesmo que os sujeitos estejam impactados pela novidade da sociedade contemporânea, a suspeição ainda é que não há possibilidades de pensar a educação enquanto evento, pois é num contínuo ato processual e reflexivo que as aprendizagens vão surgindo e, conseqüentemente, a vida dos indivíduos vai adquirindo autonomia através de novos valores e de novas atitudes.

3.3.5 Valores: Resposta Social e Democrática de Acessos

Na proposta educativa de Jesus, os valores enquanto resposta social e democrática de acessos, são fundamentos importantes que vão sendo ensinados, sobretudo, àqueles(as) que aderiam ao seu ensino. São reflexões críticas necessárias sobre as várias situações vivenciadas por Jesus e seus seguidores(as) naquele contexto. A princípio, no terceiro Evangelho, Lucas faz um pedido para amar os inimigos (6,27-36) e, mais à frente abre a proposta e proclama para as relações recíprocas entres os cristãos (6,37-45). Assim: “Não julgueis, para não serdes

⁶⁷ Observações realizadas no dia a dia das escolas do sistema público no município de Uruana-GO (FERREIRA,2020).

julgados; não condeneis, para não serdes condenados; perdoai, e vos será perdoado” (6,37) é condição que se dirige para a práxis do amor mútuo. E, finalmente, nos versículos 46-49 Jesus requer um testemunho que se baseie não apenas no amor, mas, e sobretudo, na Palavra anunciada. Ademais, no quarto Evangelho, observa-se em vários trechos o ensino sobre o amor, por exemplo (Jo 13,34-35; 15,12-13.17; 1Jo 3,18; 4,11). Nessa direção, sabe-se que para a sociedade da época, o critério do amor fazia parte da lei mosaica e que Jesus, mesmo na contramão do ensino preestabelecido, faz questão em manter (Lv 19,17-18; Mt 5,17-19; Lc 16,17) (GRENIER, 1998).

Reportar sobre esse imperativo moral não é algo novo porque foi dito por Jesus. A inovação, talvez esteja em sua proposta e que é auferida pelos seus seguidores(as), não somente como “o modelo e medida do amor [entre eles(as)], mas também como seu motivo e causa, sua fonte” de ensinamento (LUSSIER, 1979, p.7).

Para Grenier (1998) quando Jesus propõe pensar no amor, Ele sugere refletir enquanto valor incondicional, pois, ao que parece, esse amor ensinado por Jesus não é igual o amor narrado em Lv 19,17-18, que refletia sobre um sentimento que devia estar presente, tão somente, entre os “laços de parentesco, raça ou afiliação religiosa”. Em outra passagem do mesmo livro, a perspectiva ética para o amor é ampliada para incluir também os estrangeiros (19,33-34).

Ao mesmo tempo, e já aludido no segundo capítulo, o Sermão da Planície é conexo à relevância que Lucas oferece no início de sua composição: “para que verifiques a solidez dos ensinamentos que recebeste” (1,4). Se a presente hermenêutica estiver adequada, observa-se que Jesus nesse contexto, não somente anuncia a boa nova do reino, mas, além disso, integra enquanto proposta as exigências do amor entre os cristãos (FITZMEYR, 1987).

Na concepção de Nolan (1987, p.64), o perdão é outro valor ensinado por Jesus e que “significa o cancelamento ou a remissão da dívida para com Deus. Perdoar em grego (*aphiemi*) significa cancelar, desobrigar ou liberar”. Absolver uma pessoa é emancipá-la da dominação de outrora e, talvez por isso, Jesus valoriza a amizade com as pessoas. Não despreza ninguém e mantém seu relacionamento com todas as pessoas porque acreditava que, uma vez perdoadas, não possuíam dívidas e nem tampouco podiam ser rejeitadas.

E, para explicar para os fariseus essa adesão de Jesus junto aos pecadores(as), Bortolini (2008, p.606) aduz-nos que Lucas preferiu apresentar Jesus no Sermão da Planície como Aquele que é a maior manifestação da compaixão de Deus: “Sede misericordiosos como o vosso Pai é misericordioso” (6,36). O que se nota é que Lucas está preocupado com as dificuldades internas da comunidade: “pessoas que se julgam superiores às outras e, por isso, emitem juízos a respeito dos outros membros da comunidade, a questão das lideranças comunitárias, a correção fraterna”.

De tal modo, Wenzel (1998) diz-nos que para entender a perícopes 6,39-45 objeto de estudo de nossa proposta, é necessário primeiro, avaliar o trecho 6,36: “Sede misericordioso como o vosso Pai é misericordioso”. Nesse sentido, verifica-se que é indispensável colocar o coração do indivíduo em sintonia com a sua própria miséria. Pois, os julgamentos que ocorrem são preconceitos que desprezam e reduzem. E para que atitudes desta natureza não cresçam é mister estar em comunhão com o Mestre: “Por que olhas o cisco no olho do teu irmão, e não percebes a trave que há no teu?” (6,41).

Nesse sentido, observa-se que a compaixão é corroborada em seus ensinamentos. Nessa direção, quando Jesus percebe que o povo está totalmente alienado, e por isso, atormentado e desamparado como sujeitos e/ou grupos sem esperanças e sem nenhuma direção (Mc 6,34; 8,2; Ez 34,5-6). Em Lc 9,11 nota-se que aquela multidão, percebendo uma proposta de ensino diferente, vai até Ele e, Jesus acolhendo-a ensina a todos(as) sobre a liberdade e vida nova as quais eles poderiam adquirir. Exemplos: Mc 1,41 um leproso; Mt 20,34 dois homens cegos e em Lc 7,13 a viúva em Naim.

A misericórdia compreendida como valor intrínseco da experiência docente de Jesus, é ato de libertação dos necessitados(as) e, sobretudo, daqueles(as) que não possuíam forças e disposições para sair da condição de sujeição em que viviam. Assim, a favorável misericórdia para aquela realidade é manifesta na proposta educativa de Jesus como um ensino contracorrente e sua finalidade, é tão somente, incluir as pessoas que estão vivendo às margens da sociedade, sem ensino de qualidade, sem saúde, sem vez e sem voz (Lc 9,10-11; Mt 9,13) (GRENIER, 1998).

Ademais, o ensino e a práxis de Jesus nos ajudam a entender que esses valores são essenciais para a conquista da liberdade e vida nova, sobretudo, dos que viviam rejeitados pela sociedade do seu tempo. Por isso, Lucas relata que o julgamento que ocorria nas relações sociais precisa ser repensado. Pois, os versos 37-38 deixam evidente que somente Deus julga e a sequência nos versículos 39-40 é como a conclusão sobre essa premissa para a própria comunidade.

Destarte, no contexto da redação dos Evangelhos, é necessário o ensino sobre tais valores, mesmo que muito próximos em seus significados, porém, a suspeição é que as pessoas não estivessem praticando a moral necessária em seus cotidianos. E, dedicar-se na análise crítica sobre esses valores é tarefa significativa e, de certo modo, provoca o educador(a) contemporâneo na busca de novas posturas didático-pedagógicas para ensinar.

Hoje, os valores enquanto resposta social e democrática de acessos deve conjecturar-se tão somente como sugestão reflexiva, pois, se houvesse a ideia de imposição, seria uma atitude autoritária e, por isso, estaria desconexa dos princípios que fundamentam o presente texto. Inicialmente, nomina-se a necessidade de empreender na contemporaneidade, os valores como a ética, a moral, o amor, o diálogo, a esperança, a utopia e além da beleza no ato de ensinar e aprender enquanto argumentações ético-política e pedagógicas que devem alicerçar a práxis dos educadores(as) para o enfrentamento dos vários desafios do dia a dia da contemporaneidade.

Nesse sentido, o que importa enquanto valor é que os seres humanos adquiram uma atitude ética; já a maneira que é construída e dirigida depende de cada sujeito, mesmo com identidades descentradas. Consequentemente, a moral é oriunda do reflexo da ética que está intrínseca em cada ser e refere-se ao conjunto de regras, princípios e valores que determinam a conduta do homem e da mulher. De tal modo, a função da ética é promover a disposição moral, ou seja, a prática das virtudes para se alcançar felicidade.

Nessa perspectiva, sabe-se que desde as origens de nossa civilização, a importante e necessária relação entre ética/moral e educação na família e nas instituições sociais, sempre foi dispensada. No espaço escolar, por exemplo, certamente, não há nenhum(a) de seus professores, coordenadores(as), que são

comprometidos(as) com o ato de educar, que não estejam imbuídos da ética para orientar as atitudes dos sujeitos nos processos de ensino. Todavia, quando se analisa a partir da matriz curricular e do dia a dia da escola, constata-se que a ética é trabalhada, em algumas situações, enquanto recorte disciplinar ou atividade transdisciplinar (GOERGEN, 2005).

Ainda em Goergen (2005) quando se trata da ética/moral numa concepção contemporânea multicultural consolidada pelo fluxo da globalização e da flexibilidade social, com várias adversidades nas visões de mundo, de ser humano e de vida e, que provoca o desalinhamento da educação e da escola, adverte-se que esteja à porta do relativismo. Por isso, as grandes diferenças culturais presentes nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, bem como as pequenas disparidades existentes no interior das sociedades, através dos grupos sociais, culturais e étnicos, exigem formas peculiares de educação ética. E, a escola, instituição que deve acolher e respeitar a todos(as) está frente a um grande desafio.

Diante disso, Bauman (1997) aduz-nos que o momento atual é de grandes oportunidades para que a ética revise seus fundamentos ideológicos e oportunize maior autonomia aos sujeitos. No entanto, observa-se um possível dualismo quando o autor apresenta a ética moderna e a contemporânea. Porém, há algo em comum, pois, na visão baumaniana a ética moderna é carregada pela “rigidez, a totalidade e o adestramento; a contemporânea, por sua vez, se assenta sobre a fluidez e a falta de referências absolutas; mas, as duas mantêm o caráter de controle social” (BAUMAN, 1997, p.85).

Assim, numa sociedade em transformação, e que alude à necessidade de novos olhares, a ética, por exemplo, tem sido substituída pela estética, pois em tempos de sociedade líquida na visão de Zygmunt Bauman (2009) o indivíduo, substituído pelas instituições, torna-se o elemento central na composição sociocultural, política e econômica da atual sociedade. Nesse sentido, o pensamento contemporâneo atribui aos sujeitos direitos plenos e insubstituíveis. O indivíduo tem o direito de ter direito, ser respeitado e ser feliz. Mas, não se trata de movimento corrente imbuir-se de posições éticas, o fluxo na atualidade é viver o agora sem se preocupar com as consequências que essas ações possam gerar. Por isso, a suspeição é que

um ensino através de provérbios possa influenciar o ideal de ética, de verdade e de vivência.

Portanto, esses valores precisam ser imbuídos de novos significados nesse repaginar de nova época, porque as virtudes pelas quais os sujeitos atribuem mais ou menos relevâncias e, o ato de valorar ocorre de forma análoga à seriedade dada a este ou aquele princípio. Ao propor uma educação libertadora, por exemplo, o amor é condição essencial, pois amar “é um ato e um ato de libertação que implica a comunhão dos sujeitos que amam e se amam” (FREIRE, 2014, p.342).

A partir dessa reflexão, Prado e Tescarolo (2007, p.438) diz-nos que:

sendo fundamento do diálogo, o amor é também diálogo [...] é ato de coragem. Nunca de medo. O amor é compromisso com os homens [...] o ato de amar é comprometer-se com a causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso porque amoroso, é diálogo.

De tal modo, o processo educacional que favorece a reflexão crítica rompe-se com o silêncio e, por isso, surge o diálogo. O diálogo, portanto, é base em se tratando de concepção emancipadora em que o *logos* também é reconhecido como ciência. O processo dialógico praticado entre dois sujeitos deve estar fundamentado no amor, especialmente, ao tratar-se de relações horizontais descentralizadas, onde professores(as) e alunos(as) são os núcleos sempre em movimento. Porque na práxis dialógica deve estar o caráter ético, político e pedagógico de uma proposta de ensino e, por isso, é inviável pensar a prática do diálogo conectada com o ódio e a intolerância, por exemplo. Um diálogo democrático torna-se “método-arma porque é contrário à cultura do silêncio cuja origem está nas relações estruturais entre os dominados e os dominadores” (FREIRE, 2001, p.74).

A beleza é outro valor concebido como essencial na prática docente de educadores(as) mundo afora. Assim, a vivência verdadeira estabelecida pela práxis no ato de ensinar-aprender emancipa professores(as) a “uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a beleza deve estar de mãos dadas com a docência e com a seriedade” (FREIRE, 1996, p.24).

Também, a beleza que se contempla através da arte é valor perene que deve estar intrínseca nas práxis educativas dos professores(as) da contemporaneidade. Pois, Paulo Freire (2009) quando põe em prática sua proposta

de alfabetização de adultos em 1963, por exemplo, utiliza como estratégia didática o uso de imagens projetadas em *slides*⁶⁸ para anunciar e denunciar o rompimento com a cultura do silêncio impregnada nas várias feições dos sujeitos sem vez e sem voz de nosso país.

E, como inspiração para as nossas práticas pedagógicas, conservar a beleza através da arte na relação ensinar/aprender, pode ser uma das possibilidades didáticas que contribui para a construção de uma educação libertadora e emancipadora de homens e mulheres da contemporaneidade. Porém, o uso de tais recursos exige reflexão por parte dos professores(as), pois, não se trata de utilizar imagens aleatórias e descontextualizadas que não possuem sentidos para os alunos(as). A essência de uma boa prática está exatamente na imbricagem significativa entre a episteme e vida.

Outro valor atribuído na concepção freiriana é a esperança. Não se trata de uma esperança passiva. Muito pelo contrário, quanto mais o indivíduo luta por um ideal, mais ele deve amadurecer para a esperança. Além disso, a nossa práxis educativa, a exemplo de Jesus e Freire, precisa se ater às denúncias necessárias das várias situações desumanas e desumanizantes, para em seguida, anunciar uma outra realidade possível, menos disforme e menos desumana (FREIRE, 2012). Talvez essa concepção nos ensine que através da esperança é possível mobilizar e lutar num contínuo movimento que favoreça a transformação sociopolítica e educacional de nosso país. Para isso, é necessário a interpretação da realidade atual e antever seus impactos no futuro, pois é a reflexão crítica cheia de esperança que motiva a transformação dessas realidades.

Ao reportar sobre a utopia⁶⁹ Paulo Freire (2014) aduz-nos que esta é idealizada como um valor matriz da sua proposta educativa problematizadora e libertadora, pois em sua compreensão não se trata de algo irrealizável e/ou um refúgio, uma fantasia para aqueles(as) que não atuam. Pelo contrário, a utopia é uma necessidade básica do ser humano, está impregnada em sua natureza histórica, vai se constituindo socialmente e, além disso, todos os indivíduos em condições normais, não devem dispensar o sonho e a utopia.

⁶⁸ Os projetores de *slides* eram muito utilizados para a projeção das chamadas palavras geradoras e as decomposições silábicas feitas a partir do vocábulo original (QUARENTA HORAS, 1963).

⁶⁹ Já aludida nesse texto e censurada por Wallerstein (2003).

Para que uma utopia tenha significado é necessário estar conexa à proposta educativa e, ainda, a uma práxis de conscientização que deve ser realizada num movimento processual. Pois, inicialmente, a consciência humana é ingênua com visões naturais caracterizadas pelos sentidos. Daí a necessária conscientização sugerir que se transcenda a partir do campo natural de compreensão da realidade, para alcançar um domínio crítico da realidade como tal, enquanto objeto cognoscível no qual os sujeitos assumem uma atitude epistemológica (FREIRE, 2001).

Por fim, os valores enquanto resposta social e democrática de acessos analisados parecem prefigurar uma proposta contrária àquilo que está posto na sociedade contemporânea. Haja vista, as narrativas sobre as novas identidades dos sujeitos em Stuart Hall, a sociedade e vida líquida em Zygmunt Bauman e as consequências das novas práticas sociais em Anthony Giddens. Porém, ainda é significativo evidenciar os valores pelos quais Paulo Freire insistiu em suas práticas docentes, como o amor, o diálogo, a esperança, a utopia, a beleza no ato de ensinar/aprender, bem como a ética e a moral imprescindível em nossa sociedade.

Contudo, é cogente um novo olhar crítico sobre essas categorias, sobretudo, ao considerar as novas identidades dos sujeitos, a realidade líquida, o processo de reflexividade e, o conseqüente movimento híbrido nas relações socioculturais, que devem permear, mesmo na contemporaneidade, as práticas docentes dos professores(as), para teoricamente, formar integralmente cidadãos críticos e conscientes de suas ações.

Igualmente, o que se conjectura é que o sistema educativo brasileiro, frente às várias iniciativas de mudanças, já implementadas, agregue em suas experiências educativas a pedagogia dos provérbios. Porém, entende-se que não é nas tipologias pedagógicas que está a solução para os problemas de ensino no Brasil e no mundo. Mas, ao finalizar essa pesquisa, compreende-se que ao considerar a realidade do dia a dia dos educandos(as), priorizando a lexicologia comum, em especial, os provérbios de uma dada sociedade, surjam novos caminhos que implementem ações didático-pedagógicas favoráveis à democratização do processo de ensinagem no Brasil.

E, para implementar tal concepção, é cogente uma incessante conexão lógica/crítica a partir do princípio freiriano ação-reflexão-ação, que favoreça encontrar aberturas que evidenciem os limites e as possibilidades da proposta educativa de

Jesus, num sucessivo processo de renovação das práticas docentes no cotidiano de professores(as) da contemporaneidade.

CONCLUSÃO

Desde os primórdios tem-se presente a evolução do pensamento e os processos educativos na história da humanidade. Por conseguinte, a hodierna suspeição é que os princípios de sabedoria elencados, ainda hoje, podem contribuir para a reflexão da proposta educativa de Jesus e do sistema de educação contemporânea. Pois, são princípios de ensino que rejeitam os acordos sociais e buscam as suas próprias autonomias. Caracterizam um modelo de sabedoria popular e, se expressavam através de provérbios do contexto sociocultural da época e, por isso, não são valorizados pela sociedade dos dominadores.

Num primeiro momento, as discussões ratificadas ao longo da tessitura do presente texto, evidenciaram as concepções sobre sabedoria, provérbios, pedagogia, as narrativas sobre Jesus de Nazaré, o terceiro Evangelho e as perícopes 6,39-45 e 8,4-18, recortadas enquanto objeto de estudo. Evidenciaram também a contemporaneidade e novos sujeitos, a linguagem polifônica e o interacionismo. E, por fim, estabeleceram as reflexões sobre os limites e possibilidades a partir dos princípios que nortearam o *corpus* da tese, bem como as contribuições da presente proposta para a pedagogia contemporânea e sinalizaram análises com fluxo rumo aos cenários educativos da atualidade.

Jesus e seu grupo comparado aos cínicos não são parecidos em sua totalidade, mas possuem diversas semelhanças de conteúdo. Em Lc 10,1-16, encontra-se essa possibilidade. Contudo, as questões que motivavam a renúncia às riquezas entre cínicos e cristãos são bastante diferentes. Jesus e seu grupo também rejeitavam a sociedade preestabelecida. Recusou o ensino oficial e propôs um ensino através de ditos populares, notadamente, para as pessoas que viviam nas periferias. Seu movimento foi contracorrente. Nesse sentido, cínicos e cristãos possuem atitudes análogas. O que não se alinha é o *ethos* e a moral entre as duas categorias.

A tese evidencia a autonomia e o protagonismo das pessoas. Os pensamentos determinados pela sociedade judaica e que circulavam na época da redação do terceiro Evangelho, ensinaram-nos que a notoriedade e o prestígio tão necessários às pessoas da sociedade dos dominadores, em muitas situações,

alienavam os indivíduos. Nesse sentido, para implementar essas ideias em nosso tempo, é visível e necessário um processo de reflexão dialógica das epistemes inter-relacionadas à realidade do educando(a) para, posteriormente, formar sujeitos autônomos, livres e conscientes. Pois, se o atual sistema educativo continuar somente cumprindo as propostas de ensino pensadas tão somente pela elite brasileira, tampouco se libertará de uma visão alienante e alienadora.

Assim, a teia filosófica construída a partir dos contextos gregos e judaicos revelou pensamentos de iniciativas adversas ao sistema social preestabelecido. Correntes que ensinavam a ética no dia a dia das pessoas e cuja filosofia tinha a função de resolver os problemas da vida e defendiam que o conhecimento abstrato era determinado pela prática. E, por isso, seus pensamentos partiam de pressupostos simples, inteiramente imbricados com questões práticas e éticas.

Foi a partir da abertura da monarquia em Israel, que a sabedoria popular avançou o ambiente das famílias e transferiu-se para a sede do governo, de maneira especial “na administração da justiça às portas das cidades, dos palácios e do templo” (GASS, 2011, p.109). Talvez, por isso, o governo em vez de se aproximar das experiências do povo, faz com que a sabedoria judaica se aproxime da sede do estado. Neste ínterim, designa os copistas (escribas) para realizar a compilação dos ditos populares de acordo com os interesses da elite. A tessitura dos provérbios era feita junto aos nobres, detalhe que motiva a suspeição de que a metodologia e o conteúdo tiveram influências da nobreza. Porém, como em todas as culturas, estava presente a sabedoria culta e a popular, esta oriunda da práxis do dia a dia dos sujeitos.

Normalmente, a interpretação da realidade válida no decorrer da história da humanidade e, que geralmente, se transformou em proposta de ensino é tão somente aquela realizada e avaliada pela burguesia. Hoje não é diferente. Como já aludido, ao analisar as modalidades de educação no Brasil, a tendência é iniciar pela escola, pois, se considerar, num primeiro momento, as concepções não formal e popular, pode ser que o pesquisador encontre dificuldades para explicar suas premissas.

As discussões sobre a sabedoria judaica nos ensinaram que para alcançar sabedoria é preciso um longo processo de observação e reflexão. Prova disso, são as intervenções do sábio no prólogo do livro do Eclesiástico quando este “ensinou,

ponderou, examinou e corrigiu” muitos provérbios (12,9). Essas práticas corroboram para que os educadores(as) contemporâneos compreendam que o sábio não pode se isolar da realidade dos alunos(as), sempre legitimada pelo contexto sociocultural, que em muitas situações, é impactada pelo processo de globalização, pelas adversidades geradas pela revolução tecnológica.

Mas, quais seriam os princípios da sabedoria do ponto de vista judaico? Seria cada um(a) discernir seu próprio caminho? (Pr 14,8a). Essas inquiuições favorecem o processo de reflexão numa visão holística das ideias presentes em cada grupo social. A saber, o professor(a) que empreende e deseja uma práxis docente favorável ao ensino, entende que todos os alunos(as) podem aprender seja numa escola formal, não formal ou popular. Pois, o saber não é privilégio apenas de sujeitos eruditos, porque a prática da reflexão, notadamente, nas situações complexas e de conflitos, favorece e ratifica o alcance da sabedoria. Logo, diz-se que a sabedoria está em todo o mundo e, por isso, não é exclusividade de nenhum povo.

Logo, os princípios da sabedoria helênica e judaica, referidos, desencadearam reflexões significativas e, o conseqüente amadurecimento da nossa hipótese. Haja vista, que tanto a filosofia cínica como a judaica, sugerem propostas de ensino contracorrente: os cínicos não reconhecem a educação praticada pela sociedade da época e Jesus de Nazaré, talvez por ser um dos excluídos, ignora a educação validade pela cultura judaica e propõe um ensino a partir de provérbios, de ditos populares com a finalidade de desalienar o povo do jugo social preestabelecido. Diante de tais premissas, é mister preservar essa modalidade de ensino na sociedade contemporânea: educação de iniciativa popular. Pois, mesmo que oferecida a pequenos grupos, a exemplo de Jesus, pode surtir resultados que perpetrem a diferença para a educação de nosso país.

Dadas as contribuições hermenêuticas sobre os princípios de sabedoria, contracenados com os cenários da educação brasileira, o próximo passo é a composição textual sobre os princípios que fundamentam a pedagogia. Logo, tem-se que a pedagogia é campo epistemológico que interpreta os contextos socioculturais, políticos e econômicos e suas histórias, e ao mesmo tempo, é um critério que orienta a práxis docente de todos os professores(as). Todavia, os princípios que fundamentam uma ciência, nesse caso a pedagogia, não garantem a equidade de sua

natureza por todos os grupos. Por isso, a presente tese sugere a pedagogia de Jesus através do uso de provérbios segundo a narrativa de Lucas como inspiração para a educação contemporânea.

A diferença está na concepção filosófica dos grupos que propõem a técnica que se usa para a leitura e compilação de uma dada realidade. São grupos distintos: geralmente um que domina e um outro que se submete às decisões do primeiro. De acordo com as análises realizadas, observa-se que é preciso uniformizar as propostas educativas. Enquanto direito constitucional e humanitário, não se faz acepção, pois todas as pessoas precisam de uma proposta de ensino que garanta efetividade, para que *a priori*, possam interagir enquanto construtores(as) de suas próprias histórias. Dadas as oportunidades sempre oferecidas aos mais favorecidos ao longo da história, mesmo sugerindo a recomposição de direitos, entre ricos e pobres, os ricos chegarão primeiro.

Também, ao reportar sobre Jesus observa-se que Ele, provavelmente, não teve uma escola oficial em Nazaré e, por isso tenha aprendido em casa as primeiras lições. Adiante frequentou as sinagogas e, repetidas vezes, na companhia de seus pais, se reunia com a comunidade para orar, ouvir a Palavra e conversar sobre os problemas que eles(as) enfrentavam. É possível que Jesus tenha aprendido no Templo de Jerusalém com os sacerdotes e escribas (Lc 2,41-50). Porém, Jesus não era sacerdote e muito menos levita. Essas informações corroboram a nossa hipótese, pois, decerto, teve que aprender através de ensinamentos informais e, sobretudo, por meio do movimento popular de resistência.

E, mesmo após sua formação, Jesus continuou aprendendo com o povo, com os discípulos(as), principalmente, através das várias dificuldades que teve que confrontar. E, por ter aprendido nessas condições, propõe um sistema educativo contracorrente que desalienasse o povo das condições impostas pela elite daquela época. Pois, na contramão da proposta educativa que era oferecida, a maioria das pessoas vivia excluída de todas as benesses educacionais às quais tinham direito. Jesus, portanto, é o mestre que ensina a partir da tradição e da vida do povo. Nesse sentido, sua pedagogia é fundamentada nos ditados populares que estão imbricados na linguagem corrente dos indivíduos.

Além disso, na proposta sapiencial há um princípio que orienta a relação de aprendizado, seguir o mestre. Por isso, a proposta educativa dos Evangelhos insiste em seguir Jesus. De certo modo, esse lema recomendava o relacionamento do discípulo(a) com o mestre. Fato que assinala a diferença entre a prática de Jesus, marcada pela convivência mestre-discípulo em relação à convivência professor(a)-aluno(a) da contemporaneidade. Hoje, os estudantes estão juntos com o professor(a) durante as aulas, mas não convivem com o professor(a) no dia a dia; já no tempo de Jesus, além da participação de seus ensinamentos, os discípulos seguiam-no no convívio diário observando seu modo de vida.

Nessa lógica de convivência diária, Mesters e Orofino (2012) dizem-nos que Jesus ao perceber que algum grupo estava alienado sobre qualquer assunto, logo criava uma parábola contextualizada com os léxicos do contexto da época com o intuito de aproximar as pessoas da realidade. A suspeição é que Jesus observava o contexto sociocultural, político, econômico e, por isso, quando surgia uma oportunidade, Ele ensinava, não como alguém que se faz saber, mas como alguém que se faz descobrir. Pois, as parábolas em si, abrem novos olhares, novos pensamentos e oferecem novas experiências para o nosso cotidiano.

Se essas características, mesmo que em nível de diálogo, se tornassem temas de debates com possibilidades de execução prática, seria oportuno refletir sobre a inversão das tendências validadas pela sociedade contemporânea. Além disso, a práxis dessas ideias, certamente, desestabilizaria o sistema de ensino oficial do país, pois, pensar um professor(a) com as mesmas atitudes de Jesus seria confrontar o sistema sociopolítico e educacional da contemporaneidade brasileira.

Ademais, Mesters e Lopes (1998) aduzem-nos que o contexto das narrativas do terceiro Evangelho nos anos 80-90 d.C. é marcado por vários conflitos. Ao menos dois incentivam Lucas a reunir as informações e escrever o seu texto que eram as dificuldades do anúncio da Palavra aos naturais do paganismo e do judaísmo. Inicialmente, essa possibilidade de abertura havia sido sugerida por Paulo, em seguida confirmada por Pedro (At 10,44-48; 11,15-17) e, finalmente, aprovada pela Assembleia de Jerusalém (At 15,7-29).

Nesse período, a sociedade era dominada pelo império romano e pela cultura judaica e, por isso, as pessoas não conseguiam enxergar, raciocinar e

organizar a sociedade fora dos princípios preestabelecidos devido às duras condições de alienação. A sociedade era dividida em dois grupos: os intelectuais e os trabalhadores braçais. E, nesse cenário, as autoridades incentivavam criar mais cidades porque defendiam a ideia de que os ricos deviam cuidar da política, da economia e da religião, enquanto os pobres escravizados e, que somavam metade da população, deviam se ocupar de atividades manuais (MOSCONI, 2004).

Por causa desse cenário, Jesus implementa a sua proposta educativa contracorrente e ensina “os pobres, os presos, os cegos e os oprimidos” (Lc 4,16-21). Prefere desalienar os excluídos sociais da ambição daqueles que dominavam. Ambição que os transformava em marginais e reduzia totalmente suas autonomias. Diante dessa conjuntura, os sujeitos não conseguiam enxergar a realidade e, por isso, não tinham capacidade para críticas e nem forças para viver. E, para efetivar a sua proposta Jesus recorre aos ditados populares do próprio povo e, através de parábolas vai incluindo, pouco a pouco, as pessoas à sociedade, desta vez como autoras de suas próprias ações.

E, para refletir sobre a pedagogia de Jesus através do uso de provérbios segundo o evangelho de Lucas, realizou-se a hermenêutica das perícopes 6,39-45 e 8,4-18 para corroborar a nossa hipótese que conjecturou a pedagogia usada por Jesus através de provérbios, parábolas e ditados populares como inspiração para a educação contemporânea. A exegese e a hermenêutica, realizadas por intérpretes clássicos e contemporâneos da Bíblia, citados no Capítulo II, foram passos metodológicos adotados para explicar as perícopes aludidas, enquanto objeto de estudo e, construir um movimento de aproximação do sistema de ensino da contemporaneidade.

Inicialmente, através do sermão da planície, instruções aos discípulos 6,39-45, observou-se que este trecho, considerando a visão do terceiro Evangelho e sua estrutura oferece pistas para refletir sobre o ensino da Palavra na Galileia (4,1-14-9,50). E, essa proposta não era apenas para um grupo distinto, mas para todos(as) que ouvissem a voz do mestre e se colocassem como discípulo: “Eu, porém, vos digo, a vós que me escutais [...]” (6,27a). Por isso, ainda hoje, ao considerar a realidade do sistema educativo brasileiro, é mister a proposição de um ensino contracorrente, que

objetive a inclusão de todos(as), sem distinção social, étnica e, principalmente, econômica de nosso país.

Ao perscrutar ainda mais a presente perícopes, observou-se que Jesus para ensinar considera valores que em sua visão são essenciais para ensinar. A princípio, recomenda que é preciso amar os inimigos (6,27-36) e, na sequência alarga a proposta e, ensina que é necessário um relacionamento recíproco entre aqueles(as) que aderiam aos seus ensinamentos (6,37-45). E, ainda que a práxis de seus discípulos(as) não fosse fundamentada somente no amor, mas, de modo especial, nas reflexões sobre o ensino ministrado. Nesse viés, Freire (2014) alude que ensinar através do amor é condição necessária também na contemporaneidade, pois, amar é dialogar. E, o diálogo rompe com o medo e produz o compromisso com a libertação.

Também, a compaixão e a misericórdia são valores que estão imbricados na proposta educativa de Jesus. Talvez, porque percebesse que muitos estavam se julgando superiores aos outros(as), emitindo juízos sem a devida compaixão e misericórdia, Jesus tenha incluído em seu ensino tais princípios. E, adverte: “por que olhas o cisco no olho do teu irmão, e não percebes a trave que há no teu?” (6,41). Pois, sob o ponto de vista psicológico, o que os sujeitos remetem para o outro(a) é, em muitas situações, o reflexo da sua própria realidade. Daí a reflexão crítica sobre o ensino ser mais significativo do que apenas falar sobre determinado conhecimento.

E, ainda sobre a narrativa do cisco e a trave, Jesus insiste: “tira primeiro a trave de teu olho, e verás bem para tirar o cisco do olho de teu irmão” (6,42b). Se essa perícopes puder iluminar a educação contemporânea, a suspeição é que um número considerável de professores(as) e de alunos(as) carece de conhecimentos sobre temáticas ainda não vivenciadas em sua totalidade.

Por causa desse tipo de relacionamento mapeado por Jesus no interior das comunidades, Ele insiste em ensinar. A suspeição é que poderiam estar circulando outros ensinamentos na região que não contemplassem a proposta de um ensino libertador e, que desalienasse os excluídos sociais daquele tempo. Além disso, muitos(as) estavam usando a proposta de Jesus para ensinar os outros(as), e esquecendo-se de si mesmos e das demais pessoas no interior das comunidades. Tais circunstâncias remetem-nos a um processo de discussão crítica sobre as atitudes pessoais *versus* profissionais, sobretudo, na atual conjuntura contemporânea.

Ainda hoje, é indispensável refletir sobre as relações entre os sujeitos, pois, uma boa convivência pode eliminar os preconceitos que impedem o desenvolvimento sociocultural e educacional de um país. Diante dessa premissa, pensar nos ambientes de ensino oficial da atualidade, é pensar na necessária relação dialógica, no respeito às individualidades das pessoas e contribuir para a sua formação integral. Essas práticas tornam-se temas de discussão que podem favorecer o relacionamento entre professores(as) e alunos(as) numa lógica circular onde o professor(a) é tão somente o facilitador/orientador do processo de aprendizagem.

Em se tratando de aprendizagens efetivas ou não, o terceiro Evangelho compõe a narrativa simbólica sobre dois tipos de frutos e árvores para esclarecer sobre os fundamentos de uma práxis significativa: “não há árvore boa que dê fruto mau, nem árvore má que dê fruto bom; com efeito, uma árvore é conhecida por seu próprio fruto; não se colhem figos de espinheiros, nem se vindimam uvas de sarças” (6,43-44). Essa composição lucana nos remeteu às contribuições teóricas de Bourdieu (1989) que nos afirma que os nossos hábitos são adquiridos desde criança pela família e, posteriormente, pela escola. Nessa linha, a educação das crianças ricas seria semelhante àquela oferecida nas escolas em se tratando de hábitos e ritos escolares, e, por isso, a cultura das escolas seria uma continuidade da cultura familiar da nobreza e, por essa razão: “uma árvore é conhecida pelo seu próprio fruto” (6,43-44). É exatamente sobre essa mudança de paradigma do sistema de ensino que todos os professores(as) num processo de ação-reflexão-ação devem pensar criticamente e sugerir novos olhares, novos modelos de educação.

Já na parábola da semente através da perícopa 8,4-18 evidenciou-se a narrativa em si, porque Jesus falou em parábolas, a explicação e como receber e transmitir o ensino de Jesus. Inicialmente, percebeu-se que esse trecho foi fundamentado num grupo de pessoas pobres e marginalizadas pelo sistema social da época e, por isso, necessitavam de libertação e vida nova. A presente narrativa é suscetível a mais de uma interpretação, porém, a exegese dos versos 11-15 esclarece como era a compreensão na Igreja primitiva.

Assim, todos(as) os intérpretes da Bíblia defendem a ideia de que a semente é a palavra de Deus e, esta mudará as atitudes somente daqueles(as) que se permitir e comprometer-se com ela. Porque, várias razões podem impedir a

realização da proposta de ensino de Jesus: os pássaros, a falta de umidade da terra e os espinhos (8,4-14). Talvez, esta perícópe confirme a essência da proposta educativa de Jesus, pois, a semente é um novo ensino que objetiva libertar as pessoas excluídas daquele contexto. As especificidades de cada contexto dificultam a adesão à proposta de Jesus, porque, as novas posturas, novas atitudes dependem de como acolhem e, de modo especial, de como colocam em prática no cotidiano.

Nesse caso, o destaque principal está na palavra/ensino da proposta sugerida por Jesus e, que se estende até a parábola da lâmpada (8,16-18) que também se refere à temática da palavra/ensino. Durante a atividade de Jesus na Galileia, o Evangelho de Lucas calha a sua proposta aos que viviam nos entre-lugares sociais e ainda não conheciam seu ensino. Talvez o ápice desse trecho esteja no final da narrativa, porque mesmo ensinando em meio às adversidades, o mestre consegue bons resultados: “outra parte, finalmente, caiu em terra fértil, germinou e deu fruto ao cêntuplo” (Lc 8,8).

Nesse ponto crítico da práxis docente de Jesus, observa-se que mesmo o homem de Nazaré, não conseguiu ensinar tudo a todos(as) com igualdade de resultados. Pois, nos ambientes onde ensinou, como nas salas de aula da educação de nosso tempo, há uma diversidade de educandos(as): os passarinhos, as pedras, os espinhos e, finalmente a terra boa que acolhe a proposta e prospera ao cêntuplo (8,5-8). Nesse viés, a sugestão é sempre conhecer a realidade dos alunos(as) e, estabelecer uma postura de reflexão crítica ao selecionar os conteúdos de ensino. E, mesmo conhecendo o contexto de atuação docente, é mister compreender que haverá especificidades educativas que não contribuirão com o nivelamento das aprendizagens.

Naquele tempo, era comum aos mestres explicarem o sentido das parábolas. E, por isso, Lucas aplica essa mesma metodologia aos ensinamentos de Jesus, porque os discípulos(as) haviam questionado o significado da parábola da sementeira. E, ao explicar a parábola, os discípulos entendem com mais facilidade porque estavam em comunhão com Ele; já os que estavam longe até percebem o movimento, mas não conseguem entender.

Se os intérpretes da Bíblia acordarem que essa perícópe ilumina o sistema educacional de nosso tempo, poder-se-ia comparar o semeador ao professor(a)

contemporâneo, que em muitas situações exerce sua docência sem o devido conhecimento da realidade dos alunos(as) e, por isso, não consegue selecionar as metodologias mais apropriadas para efetivar sua proposta de ensino. Sem o devido conhecimento e de posturas reflexivas é impossível lançar a semente/ensino e obter resultados aceitáveis em se tratando de aprendizagens significativas.

E, finalmente, compreende-se que aprender não se trata apenas de ouvir e guardar um determinado ensinamento. É necessário permitir que todo ensino recebido mude nossas atitudes através de experiências significativas e se torne lâmpadas que iluminam e dão sentido à vida. Quando Jesus propõe a parábola da lâmpada, Ele deseja explicar as adversidades do Reino e que estão claras no verso 10: “a vós foi dado conhecer os mistérios do reino de Deus; aos outros, porém, em parábolas, a fim de que vejam sem ver e ouçam sem entender”. Agora o objetivo é outro. Jesus empreende um ensino que seja aberto ao mundo: “e sereis minhas testemunhas em Jerusalém, em toda a Judeia e a Samaria, e até os confins da terra” (At 1,18).

Diante de tal mudança na proposta educativa de Jesus, percebe-se a necessária reflexão crítica do modelo de educação oferecido na sociedade contemporânea. Logo, pensar um sistema de ensino para todos(as) os brasileiros(as) é tarefa de discussão que deve inquietar todos(as) os envolvidos no processo educativo. Pois, ainda hoje, é cogente uma educação que objetive a emancipação e o livre-arbítrio de todos(as) os cidadãos(ãs) de nosso país. Por isso, Jesus empreende um ensino não apenas para grupos seletos, mas a todas as pessoas que necessitam de autonomia.

No próximo passo tratou-se de apresentar as contribuições à educação contemporânea a partir dos aportes trabalhados no Capítulo I e II, considerando a contemporaneidade e os novos sujeitos, os cenários da educação contemporânea e por fim, os limites e as possibilidades da proposta educativa de Jesus para a pedagogia contemporânea.

Ao analisar a sociedade contemporânea, seu estado de liquidez, os novos sujeitos e a velocidade com que são consolidados os hábitos sociais através do princípio da reflexividade, percebeu-se que para despertar a atenção dos alunos(as) da contemporaneidade através do uso de provérbios, é tarefa que carece ainda mais reflexão crítica por todos(as) os envolvidos no processo de ensinagem.

Ademais, fundamentar propostas educativas a partir da realidade sociocultural, política e educacional, a exemplo de Jesus, para ensinar os sujeitos com identidades descentradas da sociedade contemporânea é passo metodológico que deve inquietar todos os educadores(as) que desejam mudanças significativas no sistema educacional brasileiro. Pois, como aludido, trata-se de experiência educativa desde os primórdios da humanidade que conseguiu implementar propostas de ensino relevantes, ao menos, àqueles(as) que se colocaram como aprendizes.

A questão polifônica dos provérbios, remeteu-nos a entender que, possivelmente, em alguns casos, Jesus tenha usado desse tipo de linguagem para não falar diretamente aos seus ouvintes. Pois, a sua proposta educativa devia desalienar todos(as) do jugo preestabelecido pela sociedade da época. E, o princípio da polifonia, comum nas composições proverbiais e/ou parabólicas amenizou os impactos que, certamente, suas propostas podiam provocar ainda mais.

Nesse sentido, examinar o caráter interacional dos provérbios numa relação entre sujeitos e aspectos socioculturais, contribuiu, sobretudo, no entendimento dessas construções enquanto riqueza cultural que oferece significados díspares e importantes para o cotidiano das pessoas. Pois, os ditados populares representam a axiologia de várias experiências e suscitam diálogos futuros que podem ser usados para ensinar, aconselhar, advertir, entre outros e, que facilitam a compreensão dos problemas do dia a dia.

Além disso, a análise teórico-metodológica da lexicologia favoreceu visualizar, com mais clareza, o contexto do processo de ensino-aprendizagem da sociedade contemporânea. Atividade que permitiu evidenciar os ditos populares enquanto saberes de realidades socioculturais semelhantes e, que através da linguagem cotidiana, os indivíduos discutem perspectivas que integram, associam e nunca dividem dos elementos da comunicação num processo sempre em movimento. Entender a interação dos sujeitos *versus* sociedade, especialmente, o significado das construções léxicas em cada contexto, foi passo importante que beneficiou refletir sobre os cenários da educação na atualidade.

Por conseguinte, cenários são procedimentos de conhecimentos que exibem uma certa realidade sobre como o universo em suas extensões macro e micro é capaz de se expandir no futuro, considerando as pesquisas atuais com a finalidade

de se alcançar algum momento da história. São ideias que expedem análises futuras ou escolhas coerentes de hipóteses sobre as várias concepções naturais e os diversos acontecimentos que favorecem a reflexão crítica sempre conexas a uma elucidação lógica e coerente.

Determinar cenários é reter respostas imediatas para visualizar além das projeções e expandir-se rumo aos vários futuros prováveis. Esse fluxo é recomendável porque sugere experiências comuns que questionam com clareza nossa hipótese, contribuindo com as reflexões críticas que podem corroborar metodologias e práticas que operam na realidade educativa de nosso país. Os cenários são consequências de processos conjuntos que possuem diversas possibilidades e, por isso, ajudam nas discussões, sem a necessidade de posicionar-se por esta ou aquela ideia.

Dentro da perspectiva lógica dos cenários foi possível contextualizar a educação brasileira, observando seus avanços e, sobretudo, os fracassos que ainda hoje, são problemas que necessitam de novos olhares, novas reflexões que possibilitem novos rumos para o sistema educativo de nosso país. Alinhados aos resultados insatisfatórios em proficiência em leitura, matemática e ciência foram evidenciados com singular atenção os resultados em proficiência em leitura, sendo que na última pesquisa realizada pelo PISA (2019) os alunos(as) brasileiros que participaram conseguiram 413 pontos, ou seja, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE.

Além disso, a presente pesquisa mostrou que a situação econômica de nosso país, foi critério que determinou tais resultados, porque os alunos(as) de países desenvolvidos ultrapassaram os alunos(as) de países em desenvolvimento e/ou desfavorecidos em 97 pontos, sendo que a média da OCDE foi de 89 pontos. E, mesmo no interior do Brasil, a pesquisa corrobora uma diferença considerável entre estudantes ricos que pontuaram 6% e os pobres 0% em proficiência em leitura. Dados que confirmam as dificuldades em leitura e, conseqüente, interpretação textual desencadeadas por um sistema de ensino que, mesmo na sociedade contemporânea, prioriza os alunos(as) da elite brasileira. Tais constatações, corroboram com a nossa hipótese que alvitra uma pedagogia contracorrente através do uso de provérbios objetivando oportunizar uma educação para todos(as) e que implemente melhores resultados.

Tais resultados são comuns ao analisar os modelos de educação do atual cenário, porque numa visão freiriana, talvez na contramão da reflexividade, a pedagogia passa a pensar o mundo contemporâneo *versus* conexões entre os sujeitos e, nesse interstício, é considerada a ideia fundadora das demais reflexões e, por conseguinte do conhecimento. Ao referenciar esse método pensa-se nos seres de todo o Universo e, ao mesmo tempo, nas pessoas da contemporaneidade que ainda se sentem incompletas, inconclusas e inacabadas. Se as pessoas refletem seus relacionamentos num fluxo contínuo e ainda estão indefinidas, suas consciências de incompletude, de inconclusão e de inacabamento esperam de modo ativo a sua realização.

Nesse sentido, se os homens e as mulheres permitirem reflexões sobre si mesmos, são seres da esperança e, portanto, pedagógicos porque é tão somente através da educação e da pedagogia que os sujeitos podem se livrar das condições de incompletude, inconclusão e de inacabamento, afastando-se do que eles são para conquistar o que desejam ser. Com base nessas discussões e por suspeitar que o sistema educativo da sociedade contemporânea, como os seres humanos, está incompleto, inconcluso e inacabado é que a nossa hipótese sugere metodologias que provoquem reflexões críticas na busca de aprendizagens e, conseqüente resultados inovadores.

Após análise do modelo de educação contemporânea foi importante expor sobre as modalidades de ensino através da educação formal, não formal e popular. Assim, desde os primórdios, a educação formal nasce das proposições dos dominadores e, em nosso caso não foi diferente e, como sempre acontece em espaços estruturados, com orientações pedagógicas visando adquirir conhecimento que contemple as expectativas do seu tempo. A educação não formal são ações educativas realizadas, geralmente, fora do ambiente escolar onde as pessoas se relacionam com sugestões de atividades que atendam as características de uma determinada comunidade. E a educação popular nasce da resistência política dos grupos e é realizada através das práticas, das experiências do dia a dia das pessoas.

Nesse viés, ao analisar as modalidades educativas, a educação popular é o tipo de ensino que confirma a nossa hipótese, pois, a linha condutora da pesquisa durante a tessitura da tese foi priorizar a educação popular enquanto espaço possível

para a implementação e efetivação das propostas de ensinagens na contemporaneidade. Visto que esse modelo de ensino, geralmente, nasce da resistência política de grupos e prioriza os léxicos da realidade contextual dos sujeitos, suas práticas e experiências cotidianas sugerem, posteriormente, uma proposta que reflita resultados de aprendizagens mais relevantes.

E, foi possível tecer as reflexões críticas sobre os limites e as possibilidades da proposta educativa de Jesus para a pedagogia contemporânea, evidenciando os princípios e as reflexões educativas, o contexto sociocultural, político e econômico, a educação de qualidade e sua infraestrutura, a importância de uma educação que objetive a autonomia dos sujeitos e os valores enquanto consequência social e igualdade de acessos para todos(as) os brasileiros(as).

Nessa lógica contínua e processual de toda pesquisa, observou-se que o presente texto é suscetível de continuidades, visto que a sugestão do uso de provérbios na educação contemporânea como método de ensino que reflete uma educação com melhores resultados, ficou na perspectiva subjetiva do pensamento. Nesse viés, espera-se que tal movimento possa libertar, ao menos aqueles(a) os quais tiverem acesso a esta obra, dos entraves que dificultam a implementação do ensino no Brasil e possam refletir sobre suas novas propostas enquanto cidadãos(ãs) livres e conscientes de suas ações.

Assim, percebe-se que a tessitura da presente composição final desencadeou relevantes e importantes discussões sobre a metodologia de ensino usada por Jesus através de provérbios da sabedoria popular, refletivas com fluxo corrente com outros métodos e, que corroborou com a necessária implementação de experiências também na educação contemporânea. Diante disso, é mister sugerir, enquanto continuidade dessa ideia, um estudo de campo, aproveitando os espaços das escolas de tempo integral, já implementadas em todo o país, para averiguar os limites e as possibilidades da proposta educativa de Jesus para a pedagogia contemporânea. Tais avanços, já expostos, devem sublinhar os processos de reflexão a partir da lexicologia dos contextos socioculturais, políticos e econômicos próprios de cada realidade, para *a priori*, sugerir propostas que elucidem o dia a dia dos sujeitos e suas interações.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; SIMIELLI, Lara. Contextualizando a Educação Brasileira: trajetória recente, situação atual e perspectivas sociopolíticas. *In: Relatório Final. Cenários transformadores para a Educação Básica no Brasil*. Brasília: Ação Educativa, CNDE, GIFE, Todos pela Educação, UNDIME, 2015.

AFONSO, Almerindo J. Sociologia da educação não-formal: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? *In: ESTEVES, Antônio Joaquim; STOER, Stephen R. A Sociologia na escola*. Porto: Afrontamento, 1989, p. 83-96.

ALMEIDA, Maria Salete Bortholazzi. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. Produções didático-pedagógicas. Cadernos PDE. v. II. Londrina: PR, 2014.

AMADO, Joel Portella. Catequese num mundo em transformação: desafios do contexto sociocultural, religioso e eclesial para a iniciação cristã. *In: Comissão Episcopal Pastoral para Animação Bíblico-Catequética*. Itaiçi: CNBB, 2009.

AMARAL, A. *Tradições populares*. São Paulo: Hucitec, 1976.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARANTES, Antônio A. *O que é cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1990 (Primeiros passos).

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

AUNE, D. E. Oral tradition and the aphorisms of Jesus. *In: Wansbrough, H. Edition Jesus and the oral Gospel tradition*. Sheffield, 1991.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévsky*. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBAGLIO, Giuseppe. *Jesus, hebreu da Galileia: pesquisa histórica*. Tradução de Walter Eduardo Lisboa. São Paulo: Paulinas, 2011 (Coleção cultura bíblica).

BARBOSA, L. M. de A. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. *In: Filol. Linguíst. Port. n. 10-11, p. 31-41*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008/2009.

BARCLAY, William. *The mind of Jesus*. London: SCM Press, 1960.

BARONE, Isabelle. Plano do governo federal para afastar a esquerda da educação (Balanço 2019). *In: Gazeta do Povo*. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/o-que-bolsonaro-fez-na-educacao-2019/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. Tradução de João Resende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BEARDSLEE, William A. Uses of the proverb in the Synoptic Gospels. *Interpretation: A Journal of Bible and Theology*. vol. 24, Issue 1, p. 61–73, 1970.

BERGANT, Dianne; KARRIS, Robert J. *Comentário Bíblico: Evangelhos e Atos, Cartas e Apocalipse*. Tradução de Barbara Theoto Lambert. 8ª ed. v.III. São Paulo: Loyola, 2014.

BERGER, Klaus. *As formas literárias do Novo Testamento*. Tradução de Fredericus Antonius Stein. São Paulo: Loyola, 1998 (Bíblica Loyola 23).

BÍBLIA DE JERUSALÉM (Coord. José Bortolini). 6ª impr. São Paulo: Paulus, 2010.

BÍBLIA TRADUÇÃO ECUMÊMICA (TEB) (Supervisão Científica de Johan Konings). São Paulo: Loyola, 1994.

BLENKINSOPP, J. *Wisdom and Law in the Old Testament: the ordering of life in Israel and early Judaism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

BORG, Marcus J. *Jesus, a New Vision: spirit, culture and the life of discipleship*. San Francisco: Harper and Row, 1987.

BORNKAMM, Günther. *Jesus of Nazareth*. New York: Harper and Row, 1960.

BORTOLINI, José. *Roteiros Homiléticos: Anos A, B, C festas e solenidades*. 4ª ed. São Paulo: Paulus, 2008.

BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. *In*: BORNHEIM, G. *et al. Cultura brasileira: tradição/contradição*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/Funarte, 1987.

BOTELHO, José. *A Odisséia da Filosofia*. São Paulo: abril, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: DIFEL/Editora Bertrand Brasil Ltda., 1989 (Memória e Sociedade).

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF: INEP, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Básica 2018: notas estatísticas*. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*. Brasília, 2020.

CARLSTON, CH. E. *Proverbs, maxims and the historical Jesus*. *In*: JBL n. 99, 1980.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. Universidade Federal do Paraná. *In: Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010.

CHARPENTIER, Etienne. *How to Read the New Testament*. London: SCM, 1982.

CLIFFORD, Richard J. *The Wisdom Literature*. Nashville: Abingdon Press, 1998.

CNBB. *Conhecer nossas raízes: Jesus Judeu*. Brasília: Edições CNBB, 2015.

CNBB. *Educação, Igreja e Sociedade*. São Paulo: Paulinas, 2003 (Documento 47).

CNBB. *Hoje a salvação entra nesta casa: O Evangelho de Lucas*. São Paulo: Loyola, 1997.

CNBB. *Pastoral da Educação: Estudo para Diretrizes Nacionais*. Brasília: Edições CNBB, 2016 (Estudos da CNBB, 110).

COENEN, Lothar; BROWN, Colin. *Dicionário Internacional de Teologia do Novo Testamento*. Tradução de Gordon Chown. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 2000.

COLOMBRES, Adolfo. *Sobre el proverbio*, p. 55. Disponível em: <www.lacult.unesco.org/docc/oralidad_11_48-55-sobre-el-proverbio> Acesso em: 20 set. 2019.

CONFERÊNCIA DOS RELIGIOSOS DO BRASIL (CRB). *Sabedoria e poesia do povo de Deus*. São Paulo: Loyola, 1993 (Coleção Tua Palavra é Vida, 4).

COOMBS, Philip H. *A Crise Mundial da Educação*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Por uma pedagogia da presença*. Brasília: M. da Ação Social, 1991.

COSTA, Marco Antônio da. O cidadão e a sua formação no Brasil atual: os papéis do estado e do professor. *In: Revista do Centro de Educação*. Santa Maria: RS, Universidade Federal de Santa Maria, v. 41, n. 2, 2016.

CROSSAN, John Dominic. *The Interval: Towards a Theology of Story*. Niles, Illinois: Argus, 1975.

DIBELIUS, Martin. *La historia de las formas evangélicas*. Tradução de Juan Miguel Diaz Rodelas. Valencia: Espanha, EDICEPI, 1984, [Original, 1933].

DIÓGENES LAÉRTIOS. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres* (Tradução de Mário da Gama) 2ª ed., reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

ESTUDOS SOBRE CULTURA E COMUNICAÇÃO. Disponível em: <https://culturaecomunicacao.com.br/2015/03/31/a-identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hall/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FÁVERO, Osmar (Org.). *Tipologia da educação extraescolar*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (Série estudos e pesquisas, 5). Brasília, 1980.

FÁVERO, Osmar. Educação não formal: Contextos, percursos e sujeitos. *In: Educação e Sociedade*. Campinas: SP, vol. 28, n. 99, p. 614-617 Maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 abr. 2020.

FERRAZ, Aderlande Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. *In: O léxico em estudo de Maria Cândida Trindade Seabra (Org.)*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

FERREIRA, Joel Antônio. *Paulo, Jesus e os marginalizados: leitura conflitual do Novo Testamento*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, Editora América, 2009.

FERREIRA, Valdivino José. *A dimensão da práxis de Jesus no Evangelho de Lucas* (Dissertação de mestrado). Goiânia: PUC Goiás, 2009.

FITZMEYER, Joseph A. *El Evangelio según Lucas: II Traducción y comentario capítulos 1-8,21*. Traducción de Dionisio Míguez. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1987.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia; Saberes Necessários à Prática Educadora*. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação. Cartas Pedagógicas e Outros Escritos* (Organização de Ana Maria de Araújo Freire). São Paulo: Editora da UNESP, 1997c.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis* (Organização e notas Ana Maria Araújo Freire). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica (1895). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: Edição Standard Brasileira. v. I. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRIZZO, Antônio Carlos. O Shemá Israel em Dt 6,4-9. *Revista de Cultura Teológica*. São Paulo: Instituto de Filosofia, 2001, p. 1-12.

G1. *O que se sabe sobre a morte a tiros de João Pedro no Salgueiro, RJ*. Disponível em: [www.https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/o-que-se-sabe-sobre-a-morte-a-tiros-de-joao-pedro-no-salgueiro-rj.ghtml](https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/o-que-se-sabe-sobre-a-morte-a-tiros-de-joao-pedro-no-salgueiro-rj.ghtml). Acesso em: 07 jun. 2020.

GABY, Wagner Tadeu; GABY, Eliel dos Santos. *As parábolas de Jesus: as verdades e princípios divinos para uma vida abundante*. Rio de Janeiro: CPAD, 2018.

GALACHE Gabriel C.; KONINGS, Johan. O prólogo do primeiro livro de Lucas. *In: GARCIA, Valéria Aroeira. A educação não formal com acontecimento* (Tese de Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas/SP, 2009.

GASS, Ildo Bohn. *Uma introdução à Bíblia: Período Grego e vida de Jesus*. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2011.

GASS, Ildo Bohn. *Uma introdução à Bíblia: Reino vivido*. 2ª ed. Vol. 4, São Paulo: Paulus, 2011.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Tradução de The Interpretation of Cultures. 1ª ed., 13ª reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008 [Original, 1926].

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1990.

GILBERT, Maurice; ALETTI, Jean-Noël. *A sabedoria e Jesus Cristo*. Tradução de Benôni Lemos. São Paulo: Paulinas, 1985.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. *In: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial, Out. 2005.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, José Paulo. É melhor prevenir do que remediar: a ciência dos ditados populares. *In: Jornal da Universidade de São Paulo (USP)*. Publicação: 03/03/2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/e-melhor-prevenir-do-que-remediar-a-ciencia-dos-ditados-populares/>. Acesso em: 07 set. 2019.

GRENIER, Brian. *Jesus, o Mestre*. Tradução de Adaury Fiorotti. *In: GOODWIN, C. & DURANTI, M. H. Rethinking context: an introduction*. São Paulo: Paulus, 1998.

GUARINELLO, N. L. Cidades-estado na antiguidade clássica. *In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). História da cidadania*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GULLAR, Ferreira. A cultura posta em questão. *In: Arte em Revista*, nº 2. São Paulo: Editora Kairós, 1980 [Original, 1963].

GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, J. Contextualization and understanding. *In: DURANTI, A. e GOODWIN, C. (eds.): Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press, 1992, p. 229-252.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARRIS, R. Laird; ARCHER JR, Gleason L.; WALTKE, Bruce K. *Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento*. Tradução de Márcio Loureiro Redondo, Luiz Alberto T. Sayão e Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova, 1998.

HESCHEL, Abraham Joshua. *The Spirit of Jewish Education*. *Rev. Jewish Education* n. 24, p. 6-20, 1953.

HINNELLS, John R. (Org.) *Dicionário das Religiões*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 10ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

ÍNDICE DOS DESAFIOS DA GESTÃO MUNICIPAL (IDGM). *Análise comparativa da evolução dos 100 maiores municípios brasileiros*. Disponível em: http://www.desafiosdosmunicipios.com/ranking_idgm.php. Acesso em: 18 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Educacional*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 03 dez. 2019.

INSTITUTO REOS. *Cenários transformadores para a Educação Básica no Brasil*. Brasília: Membros: Ação Educativa, CNDE, GIFE, Todos pela Educação, UNDIME, 2015.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: A formação do homem grego* (Tradução de Artur M. Parreira) 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [Original, 1888-1961].

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3ª ed. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996 [Original, 1934].

JEREMIAS, Joachim. *Teologia do Novo Testamento: a pregação de Jesus*. Tradução de João Resende Costa. 3ª ed. São Paulo: Paulinas, 1984.

JEREMIAS, Joachim. *As parábolas de Jesus*. 10 ed. São Paulo: Paulus, 2007.

JOÃO PAULO II. *Catechesi Tradendae nº 93*. 15ª ed. São Paulo: Paulinas, 2006.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ROCHA, Terezinha Sueli. *Pedagogia Libertadora de Jesus*. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

KLOPPENBORG, John S. *The Formation of Q: Trajectories in Ancient Wisdom Collections*. Philadelphia: Fortress, 1987, p. 51-64.

KOCH, I. G. V.; SILVA, M. C. P. de S. A dimensão ilocutória. In: Castilho, A. T. (org.) *Gramática do português falado*. Vol. III. Campinas: FAPESP, 1993, p. 19-30.

LAÉRTIOS, Diôgenes. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Kury. 2ª ed. reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

LEÃO, Ângela Vaz. A sabedoria. *In: Sapere Aude*. Belo Horizonte v. 1 - n. 1, 1º sem., 2010, p. 110-119.

LEE, Bernard J. *The Galilean Jewishness of Jesus: retrieving the Jewish Origins of Christianity*. New York: Paulist Press, 1988.

L'EPLATTENIER, Charles. *Leitura do Evangelho de Lucas*. Tradução de Benôni Lemos. São Paulo: Paulinas, 1993 (Coleção pequeno comentário bíblico) [Original, 1921].

LÉON-DUFOUR, Xavier. *Vocabulário de Teologia Bíblica*. Tradução de Fr. Simão Voigt. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEVINSON, S. C. Activity types and language. *In: Analysing talk at work: an introduction to talk at work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 66-102.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. *In: Educar*. Curitiba: Editora da UFPR 3, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Edwiges Inácia de (*et al*). O papel da educação formal, não formal e informal na formação política de mulheres educadoras. *In: Revista Pegada*. Vol. 20, n. 1, jan/abr 2019.

LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? *In: CANDAU, Vera Maria (Org). Rumo a uma nova Didática*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUNGUMBU, Sandrine. *Morte de George Floyd (BBC)*. Disponível em: [www.https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52938303](https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52938303). Acesso em: 07 jun. 2020.

LUSSIER, Ernest. *Christ's farewell discourse*. New York: Alba House, 1979.

MANSON, T. W. The Purpose of the Parables: A re-examination of St. Mark in IV. *ExpTim* 68, 1956, p. 10-12.

MARTÍNEZ, Gutiérrez Daniel; CLAUSEN, Helene Balslev (Coord.). *Revisitando el concepto de etnicidad: A manera de introducción*. México: Siglo XXI, 2008.

MARTINS, C. A. *Violência, educação, subcidadania e democracia na periferia da grande metrópole*. (Dissertação de Mestrado em Geografia Humana). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *Manifesto Comunista*. Versão para pdf e eBookLibris. Rocket Edition, 2005. Disponível em: www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista. Acesso em: 07 abr. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *The Communist Manifesto*. In *Revolutions of 1848*. Harmondsworth: Penguin Books, 1973.

MCKENZIE, John L. *Dicionário Bíblico*. Tradução Álvaro Cunha, et al. 6ª ed. São Paulo: Paulus, 1983, 769 p.

MENDES, Dumerval Trigueiro. Realidade, experiência, criação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 59, n. 130, p. 227-240, abr./jun. 1973.

MENDONÇA, Maria Chaves de; RODRIGUES, Maria Euzimar Nunes; SOUZA, Nathália Brito de Almeida Santos. Uma reflexão sobre o livro *Pedagogia da Autonomia*, saberes necessários à prática educativa de Paulo Freire. *Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde*. n. 6, jan/2019.

MESTERS, Carlos; LOPES, Mercedes. *O avesso é o lado certo*. São Paulo: Con-texto Gráfica e Editora (CEBI, Paulinas), 1998.

MESTERS, Carlos; OROFINO, Francisco. *Jesus formando e formador: aprender e ensinar*. São Leopoldo: CEBI, 2012.

MIELGO, C. Estudio Teológico Agustiniano Valladolid. *Est Ag 35*, p. 5-47, 2000.

MIGUEL, Igor da Silva. *Mischlei e mediação educacional: uma análise pedagógica de Provérbios de Salomão* (Dissertação em Letras), vol. 1, São Paulo: USP, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Proposta de educação domiciliar do governo brasileiro. Disponível: [www.http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51091-educacao-domiciliar](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51091-educacao-domiciliar). Acesso em 04 jun. 2020.

MOREIRA, Gilvander Luís. *Lucas e Atos: uma teologia da história: teologia lucana*. São Paulo: Paulinas, 2004 (Coleção Bíblia em comunidade - Série Teologias bíblicas, 12).

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORLA ASENSIO, Víctor. *Livros sapienciais e outros escritos*. São Paulo: Ave Maria, 1997 (Introdução ao Estudo da Bíblia, 5).

MOSCONI, Luís. *Evangelho segundo Lucas: algumas pistas para uma leitura contemplativa, espiritual e militante*. 5. ed. São Leopoldo: CEBI, 2004. (Série A Palavra na Vida, n. 43/44).

MOTA, Ático Vilas Boas da. *Provérbios em Goiás: contribuição à paremiologia brasileira*. Goiânia: Oriente, 1974, p. 77-197.

MÜHLEN, Bruna Krimberg Von; STREY, Marlene Neves. A conquista das mulheres do Muro das Lamentações. *In: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*. Belo Horizonte, v. 10, n. 18, maio 2016.

MURPHY, Roland E. *The Tree of Life: an exploration of biblical wisdom literature*. Grand Rapids: William B. Eerdmans Pub. Co., 1996.

NEGRI, Paulo Sérgio. *A intencionalidade pedagógica com estratégia de ensino mediada pelo uso das tecnologias em sala de aula*. Universidade Estadual de Londrina (UEL). Laboratório de Tecnologia Educacional (LABTED). Londrina-PR, 2016. Disponível em: <https://www.labted.net>. Acesso em: 25 jan. 2020.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Didática: uma introdução*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1988 [Original, 1915].

NERY, Israel. *Catequese e Ética: os fundamentos da ética*. Curso de Pós-Graduação em Pedagogia Catequética. Cidade de Goiás: Centro Diocesano de Pastoral Luís Ório, 2007.

NOLAN, Albert. *Jesus antes do cristianismo*. Tradução Grupo de tradução São Domingos. São Paulo: Paulus, 1987.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. *Arte História e ensino: uma trajetória*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAASSEN, Pierre Van. *Por que morreu Jesus?* (Tradução de Isa Silveira Leal e Miroel Silveira). São Paulo: Brasil, 1952.

PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. *História da Filosofia*. 15ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

PAGOLA, José Antônio. *O caminho aberto por Jesus: Lucas*. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2012.

PASTOR HOMS, Maria Inmaculada. Orígenes y evolución del concepto de educación no formal, *In: Revista Española de Pedagogia*. Ano LIX, n. 220, set./dez. p. 525-544, 2001.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 122-126.

PENCHANSKI David. *Understanding Wisdom Literature: Conflict and Dissonance in the Hebrew Text*. Michigan: Eerdmans, 2012.

PERDUE, L. G. *Wisdom & Creation: the theology of wisdom literature*. Nashville: Abingdon Press, 1994.

PEREIRA, Helder Rodrigues. A crise da identidade na cultura Pós-Moderna. *Mental*. Ano 2, n. 2, Barbacena: MG, jun. p. 87-98, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *A Formação dos professores no século XXI e o desafio da avaliação* (Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad) Porto Alegre: Artmed, 2007.

PESTANA, Álvaro César. *Provérbios do Homem-Deus*. São Paulo: Vida Cristã, 2002.

PFEFFER, Renato Somberg. Conteúdo filosófico no pensamento talmúdico. *In: Revista de Teologia e Ciência da Religião*. Universidade Católica de Pernambuco. v. 4, n. 1, p. 303, dezembro 2014.

PIETRAFESA, José Paulo; BORBA, Odiones de Fátima (Org). *Redação científica: orientações e normas*. 3ª ed. Anápolis: Associação Educativa Evangélica, 2016.

PIKAZA, Javier. *Teologia de Lucas*. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 1985 (Coleção Teologia dos Evangelhos de Jesus, 3).

PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. 22ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

PINSKY, J. Introdução. *In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). História da cidadania*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PORTO, Claudio; RÉGNER, Karla. *O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025*. Recife: UFRPE, 2003.

PRADO, J. C.; TESCAROLO, R. *A pedagogia encharcada de amor de Paulo Freire na prática docente* (Dissertação de mestrado). Paraná: PUCPR, 2007.

PRICE, John Milburn. *A Pedagogia de Jesus: o mestre por excelência*. Tradução de Waldemar W. Wey. 3ª ed. Rio de Janeiro: JUERP, 1980.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES. Relatório Brasil no PISA 2018. Versão preliminar. Brasília, INEP/MEC, 2019.

QUARENTA HORAS DE ANGICOS, AS. Roteiro: Luiz Lobo. Serviço Cooperativo de Educação do Estado do Rio Grande do Norte: SECERN, 1963a. Parte I. Documentário, 11'32". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2QG1UHHClqc>>. Acesso em: 1º ago. 2016.

QUARENTA HORAS DE ANGICOS, AS. Roteiro: Luiz Lobo. Serviço Cooperativo de Educação do Estado do Rio Grande do Norte: SECERN, 1963b. Parte II. Documentário, 11'32". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=G48P5UP4Sag>>. Acesso em: 1º ago. 2016.

RANGEL, Paschoal. *Provérbios e ditos populares: a sabedoria de nossa gente*. Belo Horizonte: O lutador, 2003.

RICHTER REIMER, Ivoni. *Literatura sinótica e Atos* (Apostila Graduação em Teologia) Goiânia: Universidade Católica de Goiás (UCG), 2007.

RICHTER REIMER, Ivoni. *Literatura Sinótica e Atos* (Apostila). In: *Os Evangelhos e os Atos dos Apóstolos: maneiras de testemunhar*. Goiânia: PUC-GO, S.d., p. 7-22.

RIUS-CAMPS, Josep. *O evangelho de Lucas: o êxito do homem livre* (Tradução de João Rezende Costa) São Paulo: Paulus, 1995 (Coleção comentários bíblicos).

ROMÃO, José Eustáquio. Dilemas e desafios da educação contemporânea: uma (re) leitura de Paulo Freire no cenário de Immanuel Wallerstein. Universidade do Minho Braga, Portugal. In: *Revista Portuguesa de Educação*, v. 18, n. 1, p. 7-21, 2005.

ROTEIROS PARA REFLEXÃO VIII. *Evangelho de Lucas e Atos dos Apóstolos*. 4. ed. São Leopoldo: CEBI; São Paulo: Paulus, 2005.

SANTOS, Ana Paula Gonçalves. Estudo do léxico em sala de aula: analisando os implícitos nos provérbios. Belo Horizonte: POSLIN/UFMG, 2020. Disponível em: www.letras.ufmg.br/resumos_expandidos. Acesso em: 07 abr. 2020.

SAPIR, E. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Tradução de J.M. Câmara Jr. Rio de Janeiro: Academia, 1971.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução de José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. *Interlocuções Pedagógicas*. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRATI, Celso João et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-167.

SAVIANI, Demerval. Entrevista: A educação fora da escolar. In: *Revista de Ciências da Educação*. Americana. Vol. 11, n. 20, UNISAL, set, 2009.

SCHLESINGER, Hugo; PORTO, Humberto. *Jesus era Judeu*. São Paulo: Paulinas, 1979.

SEDUC-GO. *Financiamento do Centro de Ensino Profissionalizante Integral (CEPIs) em Goiás*. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/ensino-integral/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SICRE, José Luís. *Introdução ao Antigo Testamento*. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Paulo Neves (org.). *Citações e pensamentos de Fernando Pessoa: uma compilação dos melhores textos do maior poeta de Língua Portuguesa do século XX*. 12ª ed. Alfragide: Lisboa, 2009.

SILVA, Roberto, *et al.* (Org.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SILVA, Valmor da. *O caminho da justiça na sabedoria de provérbios*. São Paulo: Paulus, 2018 (Coleção temas bíblicos).

SILVA, Valmor da. *O gosto de Jesus pelos provérbios*. Goiânia: PUC Goiás, 2013a (UNICAP, Recife, 26 de abril de 2013) [Manuscrito].

SILVA, Valmor da. *Provérbios, ditos e parábolas de Jesus*. Goiânia: PUC-GO, 2013b.

SILVA, Valmor da. Los Salmos como Literatura. *In: RIBLA N. 45*. Los Salmos. Quito/Equador, 2003.

SILVEIRA, Rene José Trentin. O professor e a transformação da realidade. *In: Nuances*, v. I, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

SNODGRASS, Klyne. *Compreendendo todas as parábolas de Jesus*. Tradução de Marcelo S. Gonçalves. 10ª Imp. Rio de Janeiro: CPAD, 2017.

SOUZA, J. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

STEIN, Robert H. *The method and message of Jesus Teachings*. Philadelphia: Westminster Press, 1978.

STÖGER, Alois. *O Evangelho Segundo Lucas*. v. 3/1. Petrópolis: Vozes, 1972 (Coleção Novo Testamento comentário e mensagem).

STORNILOLO, Ivo. *Como ler o Evangelho de Lucas: os pobres constroem a nova história*. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2006 (Coleção Como Ler a Bíblia).

STORNILOLO, Ivo. *Como ler o Livro dos Provérbios: a sabedoria do povo*. São Paulo: Paulinas, 1991.

SWILDLER, Leonard. *Ieshua: Jesus histórico, cristologia, ecumenismo*. Tradução de Thereza Christina F. Stummer. São Paulo: Paulinas, 1993.

SZPICZKOWSKI, A. *Educação e Talmud: uma releitura da Ética dos Pais*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2002.

THEISSEN, Gerd. *O movimento de Jesus: história social de uma revolução de valores*. São Paulo: Loyola, 2008.

THEISSEN, Gerd; MERZ, Annette. *O Jesus histórico: um manual*. Tradução de Milton Camargo Mota e Paulo Nogueira. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019-2022. *Implementação da BNCC: etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-bncc>. Acesso em: 20 jan. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Cenários da Educação*. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao>. Acesso em: 28 fev. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação Já*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

TONELLI, Mário L. Peresson. *Aprender a educar com Jesus*. Tradução de Alfredo S.V. Coelho. São Paulo: Salesiana, 2001.

TRILLA, Jaume. *La educación informal*. Barcelona: ES, PPU, 1987.

TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: ES, Editorial Ariel, 1996.

TRILLA, Jaume. A educação não formal. In: ARANTES, Valéria (Org.). *Educação não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

TRUEBLOOD, Elton. *The humor of Christ*. New York: Harper and Row, 1964.

VANNUCCHI, A. *Cultura brasileira: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

VAZ, Eurides Divino. *O Evangelho de Lucas: a infância, preparação para o ministério e ministério público de Jesus: comentários pastorais*. Parte 1. Goiânia: GEV, 2005.

VELLASCO, Ana Maria de Moraes Sarmiento. *Padrões de uso de provérbios na sociedade brasileira* (Cadernos de Linguagem e Sociedade 4), 2000. Disponível em: www.periodicos.unb.br/index.php/les/article/download. Acesso em: 28 ago. 2019.

VENTOSA, Victor. *Educação social, educação não formal e animação sociocultural* (Palestra ministrada na Faculdade de Educação da Unicamp). Campinas: UNICAMP, 2005.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Utopística ou as decisões históricas do século vinte e um*. Petrópolis: Vozes, 2003.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Cultura popular e educação popular: convergências e divergências*. Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

WEGNER, Uwe. *Exegese do Novo Testamento: manual de metodologia*. São Leopoldo: Sinodal: São Paulo: Paulus, 1998.

WENZEL, João Inácio. *O caminho do seguimento no Evangelho de Lucas*. S.l.: CEBI, 1998.

WESTERMANN, Claus. *Roots of Wisdom: the oldest proverbs of Israel and other peoples*. Louisville: Westminster John Knox Press, 1995.

WILLIAMS, G. James. *Those who ponder proverbs: aphoristic thinking and Biblical literature*. University of Virginia: Almond Press, 1981.

WILSON, Marvin R. *Your father Abraham: Jewish roots of the Christian faith*. Grand Rapids. Michigan: Wm. B. Eerdmans, 1989.

XATARA, Claudia Maria; SUCCI, Thais Marini. Revisitando o conceito de provérbios. *In: Veredas Online*. Atemática. 1/2008, p. 33-48 (PPG Linguística/UFJF, Juiz de Fora).

ZAVAGLIA, Claudia. Fraseologia e Paremiologia. *In: Domínios de Linguagem*. v. 8, n. 2 (jul/dez. 2014). Instituto de Letras e Linguística. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

ZOPPEI, Emerson. *A educação não escolar no Brasil* (Tese de Doutorado). São Paulo: USP, 2015.

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza; MOURA, Eliana. Educação não escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da pedagogia social. *In: Contrapontos*, v. 7, n. 1, p. 185-199, jan/abr. 2007.

ZURAWSKI, Silvio Rogério. *Porcos ao mar! Crítica social, política e econômica em Mc 5, 1-20*. Monografia (TCC de Teologia) – Universidade Católica de Goiás, 2008.