

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura

COLEZ GARCIA JUNIOR

RICHARD SHAULL, UM EDUCADOR PRESBITERIANO

São Paulo

2019

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura

COLEZ GARCIA JUNIOR

RICHARD SHAULL, UM EDUCADOR PRESBITERIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Marcel Mendes

São Paulo

2019

G216r Garcia Junior, Colez.
Richard Shaull, um educador presbiteriano / Colez Garcia Junior.
150 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura)
– Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.
Orientador: Marcel Mendes.
Referências bibliográficas: f. 118-125.

1. Teologia e educação. 2. Shaull, Richard. 3. Educação social.
I. Mendes, Marcel, *orientador*. II. Título.

CDD 370.92

Bibliotecária Responsável: Eliana Barboza de Oliveira Silva - CRB 8/8925

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura

COLEZ GARCIA JUNIOR

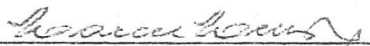
RICHARD SHAULL, UM EDUCADOR PRESBITERIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

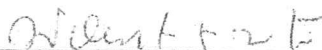
ORIENTADOR: Prof. Dr. Marcel Mendes

Aprovado em 05/02/2019

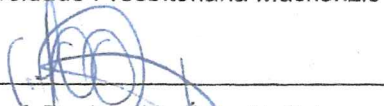
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcel Mendes
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Dr. Arnaldo Érico Huff Jr.
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

A Millard Richard Shaull (*in memoriam*), no ano de seu centenário (1919-2019), pela paixão que Josef Hromadka e Paul Lehmann, seus mestres, inspiraram nele e que ele inspirou em mim, a transformação do mundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida que ele cria e sustenta soberanamente.

A meus pais, Colez Garcia (in memoriam) e Maria de Lourdes de Oliveira Garcia que, à semelhança dos pais de Richard Shaull, não mediram sacrifícios para que seu filho tivesse acesso à educação.

À minha esposa, Cristiane Parise, pelo constante apoio ao longo de todo o caminho que percorri para completar o Mestrado.

Ao Prof. Dr. Marcel Mendes, pela disponibilidade em atender à minha necessidade de orientação, sempre manifestando o cuidado para que o trabalho a ser realizado atendesse aos requisitos exigidos pela excelência acadêmica, bem como incentivando-me a continuar rumo ao Doutorado.

Ao Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto, por aceitar o convite para integrar a Banca Examinadora e contribuir para o aprimoramento do trabalho, em especial quanto à Educação Social.

Ao Prof. Dr. Arnaldo Érico Huff Jr., da Universidade Federal de Juiz de Fora, por aceitar o convite para integrar a Banca Examinadora e contribuir para o aprimoramento do trabalho, em especial quanto a Shaull como importante líder ecumênico protestante e quanto à fundamentação da herança cristã em Shaull.

A todos os integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura – PPGEAHC, professores, alunos e funcionários, que contribuíram com diferentes parcelas da minha formação acadêmica.

Ao Professor Doutor Alderi de Souza Matos, pelas orientações referentes à História da Igreja Presbiteriana do Brasil e pela indicação dos materiais à disposição dos pesquisadores no Arquivo Presbiteriano em São Paulo.

À Professora Doutora Lidice Meyer, pelo empréstimo de materiais produzidos por Shaull e pelo compartilhamento de experiências de sua família no convívio com Shaull.

À Igreja Presbiteriana do Brasil, pela bolsa concedida aos seus pastores, fator de importância fundamental na conclusão deste curso.

À Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM, por proporcionar em suas estruturas acadêmicas uma proposta interdisciplinar e, principalmente, pela preocupação em demonstrar a importância da relação existente entre as mais diversas áreas do saber.

Ao Professor Doutor Paulo Jonas de Lima Piva, da UFABC, pelos cursos de extensão sobre Onfray e Cioran, nos quais, além da consideração sobre estes autores, forneceu importantes indicações metodológicas e bibliográficas.

À Escola Estadual “Fioravante Zampol”, em Santo André – SP, pela possibilidade de alteração nos horários para que fosse possível frequentar as aulas do Mestrado.

Ao Rev. Eliezer Bernardes, responsável pelo atendimento aos pesquisadores no Arquivo Presbiteriano em São Paulo, pelo acesso a importantes documentos para o trabalho com a vida e obra de Richard Shaull.

PRÓLOGO

Quão gratos somos, ó Deus, pela dádiva que foi Dick Shaull para nós: sua generosidade e mansidão, sua modéstia e coragem moral, sua tenacidade, sua longa vida de compromissos com a justiça social e inclusive por sua abertura de espírito e integridade de vida, pelo encorajamento que ofereceu a muitos e pelo alto padrão de fidelidade a si mesmo. Agradecemos por sua curiosidade, sua mente aberta, pela largueza e profundidade de sua cultura, pela riqueza de seus escritos, por seus ensinamentos profundos e provocadores. Por tudo quanto realizou, e muito mais pelo que ele foi, e pelo privilégio de sua amizade, nós te damos graças.

(Trecho que faz parte da oração pronunciada no culto em memória de Richard Shaull, realizado na Igreja Presbiteriana de Bryn Mawr, da qual era membro, pelo pastor presidente, Dr. Eugene Bay).

Richard Shaull veio ver os amigos e fazer novos.

(Do convite para o lançamento do livro *De Dentro do Furacão*, coletânea de textos de Shaull, em 1985. Ele precisou esperar o fim do regime militar para voltar ao Brasil).

Em 1978, o Shaull se aposentou como professor do Seminário de Princeton. Para muita gente aquilo significava que o mestre finalmente iria usufruir de um descanso merecido depois de uma existência tão agitada. Quando ouvi isso de um amigo, tive que rir. Ele me perguntou por que é que eu estava rindo. A única coisa que pude dizer naquele momento foi: "VOCÊ NÃO CONHECE O SHAULL"

(Testemunho de Jovelino Ramos, em *De Dentro do Furacão*)

Não existe um processo educacional neutro. A educação funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade a ela, ou torna-se "a prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam criticamente e criativamente com a realidade e descobrir como participar na transformação do seu mundo. O desenvolvimento de uma metodologia educacional que facilite esse processo levará inevitavelmente a tensão e conflitos dentro de nossa sociedade. Mas também poderia contribuir para a formação de um novo homem e marcar o início de uma nova era na história ocidental. Para aqueles que estão comprometidos com essa tarefa e buscam conceitos e

ferramentas de experimentação, o pensamento de Paulo Freire dará uma contribuição significativa nos próximos anos.

(Do prólogo de Shaull à edição americana de *A pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire).

Sustentados pela esperança na grande realidade divina, viveremos num mundo revolucionário sem que nada nos perturbe. Realizaremos nossas tarefas nas esferas social e política com seriedade e tranquilidade, ao mesmo tempo em que vivemos pela missão mundial da Igreja. Apesar dos temores e perigos que possam cercar-nos, viveremos em esperança e tentaremos descobrir, em cada momento específico, aquilo que podemos fazer para contribuir para o Fim que Deus estabeleceu para o mundo. Ao fazer isto, nossas vidas ficarão mais cheias de sentido e a nossa Igreja mais dinâmica, e seremos capazes de ajudar a nossa nação a se ver sob a luz do julgamento e da misericórdia de Deus, e de cumprir a missão para a qual ele a chamou neste tempo em que vivemos.

(Richard Shaull, em *Encounter with Revolution*, 1955).

RESUMO

A pesquisa que deu origem ao presente trabalho se constitui a partir de um documento produzido por Richard Shaull, missionário da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos trabalhando no Brasil, quando o mesmo ocupou a vice-presidência do Instituto Mackenzie, em 1960-1961. Marcel Mendes, em seu livro *Tempos de Transição* (2016), menciona o documento, afirmando que o mesmo não havia sido ainda objeto de uma análise crítica. Propondo-se o presente trabalho a realizar tal análise, procura-se, a partir de tal documento, e levando em consideração toda a biografia cultural de Shaull, avaliar a sua contribuição pedagógica, vertente não tão explorada quanto a teológica nos trabalhos sobre o referido autor. Reconhecendo-se a ligação, descrita também como “porosidade”, em Shaull, entre teologia, missiologia, escatologia, pedagogia e sociologia, em verdadeira interdisciplinaridade, o trabalho procura mapear os “insights” de Shaull para a educação advindos de sua caminhada teológico-missionária. Ao construir tal mapeamento, parte-se do processo de formação do educador, prosseguindo com as suas experiências acadêmicas e missionárias, considerando o papel que desempenharam seus professores e seus alunos dentro da sua atuação como educador social. Qualificando-o como educador social em sua atuação, busca-se aproximar o seu trabalho do referencial teórico representado pela obra de Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro com quem Shaull se identifica. Prossegue-se, então, com a análise de dois documentos: a) o prólogo de Shaull à versão em inglês da obra *A pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire; e b) o relatório de Shaull sobre o período em que ocupou a vice-presidência do Instituto Mackenzie. Encerra-se o trabalho procurando retomar os “insights” de Shaull identificados ao longo do texto e apontar, a partir deles, os caminhos que os mesmos abrem para uma atuação cristã orgânica na educação.

Palavras-chave: Richard Shaull; Teologia e Educação; Educação Social;

ABSTRACT

The research that gave origin to the present work is constituted from a document produced by Richard Shaull, missionary of the Presbyterian Church of the United States working in Brazil, when he occupied the vice-presidency of the Mackenzie Institute, in 1960-1961. Marcel Mendes, in his book *Tempos de Transição* (Transition Times) (2016), mentions the document, stating that it had not yet been the object of a critical analysis. The present work is proposed to carry out such an analysis. From this document, and taking into account the whole cultural biography of Shaull, it is sought to evaluate its pedagogical contribution, not as explored as theological aspect in the works on the said author. Recognizing the connection, also described as "porosity" in Shaull, between theology, missiology, eschatology, pedagogy and sociology, in a true interdisciplinarity, the work seeks to map Shaull's insights to education from his theological-missionary journey. In constructing such mapping, one starts with the educator's formation process, continuing with his academic and missionary experiences, considering the role played by his teachers and his students in his role as a social educator. Qualifying him as a social educator in his work, he seeks to bring his work closer to the theoretical framework represented by the work of Paulo Freire (1921-1997), a Brazilian educator with whom Shaull identifies himself. It is followed by the analysis of two documents: a) Shaull's prologue to the English version of Paulo Freire's *A pedagogia do oprimido* (The Pedagogy of the Oppressed); and (b) the Shaull's report on the period in which he held the vice-chair of the Mackenzie Institute. The work is concluded, seeking to return to Shaull's insights identified throughout the text and to point out, from them, the paths that open them to an organic Christian activity in education.

Keywords: Richard Shaull; Theology and Education; Social Education;

ABREVIATURAS E SIGLAS

ACA	Associação Cristã de Acadêmicos
CEB	Confederação Evangélica do Brasil
CMI	Conselho Mundial de Igrejas
IPB	Igreja Presbiteriana do Brasil
IPIB	Igreja Presbiteriana Independente do Brasil
IPU	Igreja Presbiteriana Unida
IDAC	Instituto de Ação Cultural
ISAL	Igreja e Sociedade na América Latina
MLK	Martin Luther King
NACLA	North American Congress of Latin America
SDS	Students for a Democratic Society
UCEB	União Cristã de Estudantes do Brasil
UEE	União Estadual de Estudantes
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNE	União Nacional dos Estudantes
WSCF	World Student Christian Federation (Federação Mundial de Estudantes Cristãos (FUMEC))

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. O EDUCADOR RICHARD SHAULL, UMA BIOGRAFIA CULTURAL	
1.1 A FORMAÇÃO.....	38
1.2 A ATUAÇÃO.....	49
1.3 SHAULL, LEITOR CRISTÃO DE UM TEMPO REVOLUCIONÁRIO.....	62
2. ANÁLISE DO PRÓLOGO DE SHAULL À OBRA <i>PEDAGOGIA DO OPRIMIDO</i>, DE PAULO FREIRE.....	71
3. ANÁLISE DO RELATÓRIO DE SHAULL APRESENTADO AO CONSELHO DELIBERATIVO DO INSTITUTO MACKENZIE.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
ANEXOS	
ANEXO A - PRÓLOGO DE RICHARD SHAULL À EDIÇÃO AMERICANA DA OBRA DE PAULO FREIRE, PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E SUA TRADUÇÃO	
ANEXO B - RELATÓRIO APRESENTADO POR SHAULL AO CONSELHO DELIBERATIVO DO INSTITUTO MACKENZIE	
ANEXO C - CRONOLOGIA DE RICHARD SHAULL	

INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem ao presente trabalho começou com uma referência ao relatório que Richard Shaull, missionário norte-americano, que ocupou a vice-presidência do Instituto Mackenzie no período de 10 de setembro de 1960 até 31 de dezembro de 1961, apresentou ao Conselho Deliberativo do referido Instituto.

Em seu livro *Tempos de Transição*, Marcel Mendes afirma: “Da vice-presidência despediu-se o acadêmico e intelectual norte-americano Millard Richard Shaull, deixando substancioso relatório sobre sua breve atuação, com reflexões que até hoje parece não terem sido objeto de análise crítica” (MENDES, 2016, p. 225-226).

Assim, verificou-se que tal relatório, descrito como “substancioso” e ainda não submetido a análise de natureza crítica, seria material apropriado para que, a partir de seu conteúdo, pudesse ser analisada a contribuição pedagógica de Shaull, aqui descrito como um educador presbiteriano.

Falar de um educador presbiteriano leva à necessária consideração do significado conferido à educação em razão de ter seus pressupostos em conexão com o presbiterianismo. Ao definir tal significado, começamos reconhecendo a tradição cristã ocidental, uma verdadeira herança, que se mostra, segundo o teólogo Paul Tillich, como uma perspectiva para a compreensão da realidade, direcionando-se, em Tillich, para uma “perspectiva de um cristianismo dialogal não totalitário” (MATHIAS, 2007, p. 43)

Ainda caminhando dentro da perspectiva cristã, em Shaull encontraremos a ligação entre a fé cristã e a mudança revolucionária (SHAULL, 1985, p. 118-119):

Nossa segunda premissa é que a lógica interna da fé cristã nos impulsiona a nos comprometermos na luta pela mudança revolucionária. A história bíblica se centraliza na vida do homem *no mundo*: mundo criado que perdeu sua natureza divina. A existência do homem é histórica, e a história, considerada como âmbito da ação divina, caminha até o estabelecimento do reino messiânico: uma nova ordem de realização individual e de justiça social. A vida humana não está orientada só para o futuro, mas para a esperança de um futuro novo e promissor pleno de possibilidades inesperadas. Esta realidade nova não emerge da anterior de maneira gradual e natural. Ela antes irrompe dentro da realidade presente, vinda do futuro. Para que uma ordem nova apareça é necessário, às vezes, que a antiga seja destruída. Israel chega à Terra Prometida através do êxodo; Jesus

Cristo chega à Ressurreição através da morte. Nós nos atreveríamos a dizer que toda pessoa que entende sua fé nestes termos e crê que sua vocação o impulsiona a participar na materialização desse novo porvir, se descobrirá nas fronteiras dos próprios limites da mudança social, o que, em nossa época, talvez signifique a própria revolução.

A contribuição cristã para a educação deve ser corretamente identificada, inclusive no sentido de evitar equívocos ao descrever a relação entre o cristianismo e a educação. Haverá aqueles que avaliam negativamente o cristianismo, considerando-o apenas um obstáculo ao desenvolvimento do mundo ocidental, como se fosse correto descrever o cristianismo como obscurantista.

Segundo esta maneira de compreender a história, só teria sido possível o desenvolvimento científico após a ruptura entre razão e religião, operada pelo Iluminismo. Isso leva os estudantes universitários, mesmo aqueles que se declaram cristãos, a aceitar esta versão e desconhecem a real contribuição do cristianismo. Também teremos o caso de educadores, cientistas e outros intelectuais que, desconhecendo o papel do cristianismo, terminam por viver uma dicotomia entre o domingo segundo a fé cristã e a semana de acordo com o laboratório, a sala de aula e o consultório, entre outros lugares de atuação profissional. E um cristão assim dicotomizado caminha, por vezes, para deixar de ser cristão ou ser cristão apenas nominal.

Na verdade, não se pode separar a História da Educação no Ocidente da História da Educação Cristã. Os próprios alicerces sobre os quais está construída a Pedagogia moderna foram erguidos por educadores cristãos, sempre em busca de um processo educativo que fizesse jus ao ser humano criado à imagem e semelhança de Deus, devendo manifestar o próprio caráter de Deus em sua vida neste mundo. Em seu artigo, *A contribuição do cristianismo para a educação*, Inez Augusto Borges (BORGES, 2016, p. 1) afirma:

Agostinho, por exemplo, elaborou uma Teologia da educação cristã que também poderia ser considerada uma Psicologia da educação. Segundo Agostinho, tanto os seres humanos quanto os animais, são seres vivos que possuem sensações e a possibilidade de armazenar algum tipo de conhecimento por meio de imagens e recordações. Apenas o ser humano, entretanto, possui a capacidade de buscar a sabedoria, que é diferente do conhecimento. A verdadeira sabedoria, para Agostinho, tem como pressuposto a existência de Deus e a incompletude do ser humano. Para ele, o ponto de partida para a

sabedoria (o verdadeiro conhecimento) é um desejo de conhecer a Deus e este sentimento está presente apenas para aquele se reconhece a real condição humana (GILES, 1987, p. 61) e a consequente dependência do ser humano em relação a Deus.

Por volta do quinto século da nossa era, quando o Cristianismo deixou de ser um movimento subversivo e marginalizado dentro do Império Romano, passando ao status de religião oficial, as bases da fé e da vida cristã foram gradativamente sendo abandonadas. A educação que anteriormente era considerada de extrema relevância dentro das comunidades cristãs, passou a ser percebida como perigosa para os interesses políticos e eclesiásticos. Os textos sagrados foram proibidos. Grande parte do próprio clero nem sequer sabia ler (conf. GILES, 1987). As Escrituras Sagradas não podiam ser traduzidas para a língua do povo porque cabia à alta hierarquia clerical a interpretação da mesma. Embora historiadores pouco familiarizados com assuntos teológicos considerem a idade média como um período teocêntrico, é mais conveniente chamá-lo de clerocêntrico. Não era a Teologia cristã que reinava e sim uma forma arbitrária de interpretação, realizada pelo alto clero, que se distanciou completamente dos ensinamentos das Escrituras.

Mas, ao falar sobre a herança cristã, esta deverá ser qualificada, inicialmente, com o uso do termo protestante. Este leva-nos a considerar o movimento conhecido como Reforma do Século XVI. O que é um protestante, o que é ser protestante? Em seu artigo *O protestantismo no Brasil e suas encruzilhadas*, Antonio Gouveia Mendonça (MENDONÇA, 2005, p. 51) responde:

O grande e maior princípio da Reforma é o da liberdade e está explícito no talvez menor dos livros de Martin Lutero e mesmo de toda a literatura reformada. Diz Lutero que o cristão é “senhor livre sobre todas as coisas e não está sujeito a ninguém”, mas completa: “um cristão é um servo prestativo em todas as coisas e está sujeito a todos”. Essa aparente contradição se resolve assim: o cristão é livre para fazer e não fazer ou, ainda, o cristão não está debaixo de nenhuma mediação e se refere diretamente a Deus pela fé, instrumento de sua salvação. A salvação é individual e sua vida religiosa é pautada exclusivamente pela Bíblia cuja leitura é direta e também não mediada. Como pontifica Dunstan, o homem é o centro de sua religião. Em suma, o protestante é o homem que se sente liberto por Cristo, segue exclusivamente a Bíblia “como única regra de fé e prática”, cultiva uma ética racional e desempenho para contribuir para a glória de Deus e vive moralmente segundo os “10 mandamentos” e os padrões da moral burguesa vitoriana.

Mais uma vez Tillich nos permitirá prosseguir na compreensão do que este “protestante” significa, em especial quando se refere ao que tem sido conhecido como o “princípio protestante” (KLEIN, 2006, p. 68):

O teólogo Etienne Higuier conceitua três elementos da substância católica, em Tillich: “o sacramental ou intuição da presença do sagrado e da profundidade do ser; a comunidade ou substância do amor, baseada na realidade sacramental do novo ser, a autoridade real, essencial para a vida, que exprime a verdade do fundamento do ser, manifestando-se através da tradição e dos seus símbolos”. O “princípio protestante”, para Tillich, “contém o protesto divino e humano contra qualquer reivindicação absoluta feita por realidades relativas, incluindo mesmo qualquer igreja protestante. O princípio protestante é o juiz de qualquer realidade religiosa... Guarda-nos contra as tentativas do finito e do condicional de usurpar o lugar do incondicional no pensamento e na ação”. John Dourley resume o princípio protestante na fórmula: “os meios pelos quais o sagrado aparece não podem ser identificados com o sagrado”, e acrescenta: “esta formulação negaria quaisquer reivindicações de identidade com o divino feitas por qualquer religião, credo religioso, doutrina ou rito, bem como qualquer movimento histórico ou político ou por destacadas personalidades religiosas”. Em outras palavras, o princípio protestante levanta-se contra qualquer sistema que se propõe identificado com o “incondicionado”. A substância católica e o princípio protestante corrigem-se e completam-se reciprocamente: Se a substância católica, sem o princípio protestante, nas manifestações históricas religiosas, se degenera em idolatria, o princípio protestante, sem a substância católica “torna-se insípido, intelectualmente unilateral para facilmente degenerar em moralismo casuísta”.

Note-se que tendo sido descrito como um “teólogo das fronteiras”, Tillich influenciou Shaull neste sentido, como veremos à frente. Taylor (TAYLOR, 1987, p. 13) mostra a razão desta descrição aplicada a Tillich:

Tillich era um teólogo “das fronteiras” no sentido de alguém cuja vida e pensamento foram derivados de experiências das fronteiras. Ele era engajado com as fronteiras e permaneceu nelas para falar a outros que poderiam ou não ter compartilhado sua experiência. Tillich era também um teólogo “das fronteiras” no sentido de alguém que refletiu sobre as experiências da fronteira.

Prosseguindo, a contribuição protestante para a educação pode ser descrita em termos do que a obra conduzida pelos reformadores trouxe como efeitos que podem ser devidamente identificados. Continua Inez Borges (BORGES, 2016, p. 1):

A Reforma Protestante do século XVI tem como marco inicial a publicação das 95 teses de Martinho Lutero, escritas num simples pedaço de papel e pregadas na porta da Igreja de Wittenberg, na Alemanha, no dia 31 de outubro de 1517. Com esta atitude, Lutero apenas desejava chamar a atenção do clero, do Imperador e das autoridades em geral para os abusos crescentes e demonstrar que não havia sustentação bíblica para inúmeras práticas realizadas, supostamente, em nome de Deus, de Jesus e dos apóstolos. Rapidamente as teses de Lutero foram traduzidas por seus seguidores e tornaram-se um dos documentos mais lidos na história do mundo ocidental. Entretanto, Lutero percebeu que a educação do povo não interessava àqueles que pretendiam manter o povo distante das luzes esclarecedoras, oriundas da Palavra de Deus.

Martinho Lutero mobilizou grandes multidões de pessoas simples e também da nobreza e da burguesia emergente. Príncipes, teólogos e educadores mobilizaram esforços no sentido de fazer prosperar os ideais de um cristianismo reformado.

Assim, é a Reforma Protestante e não o iluminismo que rompe com a dominação imposta pela ignorância. É a Reforma quem primeiro advoga a necessidade urgente de investir na educação de todos como a única forma de conduzir o povo ao conhecimento do Evangelho e livrá-lo da dominação de um pseudo-cristianismo dissociado dos ensinamentos de Cristo e dos apóstolos.

João Calvino, nascido em 1509, na França, inspirado pelas ideias de Martinho Lutero, voltou-se para as Escrituras Sagradas, extraindo delas os fundamentos para sua cosmovisão, o que resultou na elaboração do grande Tratado da Religião Cristã. Seus escritos e ações resultaram na criação de escolas, centros de pesquisa, cidades e mesmo na formação de uma nação, fundamentadas na compreensão cristã do mundo.

McGrath, um dos pesquisadores que tem se dedicado ao estudo da vida e obra de Calvino, afirma ser impossível compreender, ao menos em parte, a história religiosa, política, social e econômica da Europa Ocidental e da América do Norte, nos séculos 16 e 17, sem que se alcance um entendimento a respeito das ideias calvinistas (MCGRATH, 2004, 12). É evidente que se não conhecermos (ao menos em parte, como diz McGrath), a história da Europa e dos Estados Unidos, também não temos conhecimento consistente sobre nossa própria história. Daí se segue que grande parte da história do mundo ocidental está por ser ainda investigada e isso somente poderá acontecer se considerados, de forma honesta e com rigor acadêmico, os textos referentes à vida e obra dos reformadores cristãos e em especial à João Calvino.

Ainda segundo McGrath (2004, p. 286) é impossível negar a fundamental contribuição de Calvino para o desenvolvimento da ciência moderna, pois as pesquisas têm revelado a grande diferença

existente entre o número de pesquisadores protestantes e católicos, nos primeiros séculos posteriores à Reforma. Um estudo de Aphonse de Candolie revela uma curiosa estatística: durante o período de 1666 a 1883, numa população constituída de 60 % de católicos e 40% de protestantes, os membros da Academie das Sciences parisiense foi de 18,2 % de pesquisadores católicos e 81,8 % de pesquisadores protestantes. Assim, embora os calvinistas fossem consideravelmente, uma minoria, na parte sul dos países baixos, durante o século XVI, a vasta maioria dos cientistas naturais dessa região foi proveniente desse grupo. A composição primitiva da Royal Society de Londres era dominada por puritanos. Como indicam sucessivas pesquisas, tanto as ciências físicas quanto as biológicas eram controladas por calvinistas durante os séculos 16 e 17.

Tal contribuição deve-se primeiramente à ênfase dada por Calvino à forma como o mundo fora organizado pelo Criador: “tanto o mundo físico quanto o corpo humano dão provas da sabedoria e do caráter de Deus” (MCGRATH op. cit. p. 287), sendo que toda pesquisa resultaria em revelação do caráter do Criador conforme expresso nas suas obras.

Também coube a outro cristão estudioso das Escrituras Sagradas a tarefa de organizar o que atualmente chamamos de Didática. João Amós Comenius, nascido em 1598, influenciado pelas ideias de Lutero e Calvino, escreveu a magistral Didática Magna, que tem influenciado educadores em diversas partes do mundo até os dias atuais. Uma das obras de Comenius foi traduzida, ainda durante sua vida, para o árabe, turco, persa e mongol. As ideias de Comenius espalharam-se e influenciaram outros educadores, cristãos ou não cristãos, resultando na criação de escolas paroquiais ou laicas ao longo de todo o ocidente.

Neste mesmo sentido, observa a educadora Sherron K. George (GEORGE, 2003, p. 77-80):

Os Reformadores abriram um debate sobre a autoridade docente e rejeitaram a autoridade do *magisterium*, da monarquia papal, argumentando que ela havia usurpado prerrogativas que pertenciam somente a Cristo.

Um dos grandes reformadores foi Martinho Lutero. Ele desafiou as estruturas e autoridades docentes do Papado e, por isso, eventualmente, foi excomungado.

(...) um grande desejo de Lutero era que cada cristão tivesse a Bíblia na sua própria língua. Daí, outro passo no programa de Educação Cristã na Reforma foi a tradução da Bíblia para o alemão. Com esta tradução, a Bíblia foi redescoberta pelo povo como foi por Lutero nos seus estudos como professor. A imprensa ajudou muito nesse projeto. Outra contribuição do ex-monge agostiniano Martinho Lutero (...) foi a preparação de dois catecismos (no ano 1528 para crianças e em 1529 para adultos, clérigos e catequistas). (...)

Havia mais outro grandioso mestre reformador que deu grande impulso à Educação Cristã. Foi o francês, João Calvino. Ele se dedicou ao estudo e às obras literárias. Seu alvo era de estudar as Escrituras a fim de escrever sobre a nova fé. (...)

Calvino deu um passo de imensa significação para ajudar os cristãos a compreenderem melhor as Escrituras e a doutrina bíblica. O título que ele deu ao seu breve manual era *Institutas da Religião Cristã*. A primeira edição saiu em 1536 com 516 páginas em formato pequeno. O sucesso foi assombroso e ele foi constantemente revisado e aumentado até o texto definitivo sair em 1559, uma obra monumental, a sistematização da teologia protestante em quatro livros e oitenta capítulos. Houve constante desenvolvimento no pensamento do Reformador e mudanças de ênfases e estrutura nesse processo de revisões, marca de um bom educador, e o desenvolvimento de uma teologia verdadeiramente reformada e reformando-se.

Calvino era um grande mestre. Com intenção claramente pedagógica ele escrevia e revisava as *Institutas*. Enquanto lecionava exegese numa faculdade, Calvino também escreveu comentários sobre quase todos os livros da Bíblia.

(...) Nas *Institutas*, fica bem claro que, para Calvino, uma das funções prioritárias, se não a principal, da Igreja é a pedagógica. (...)

Calvino tinha uma visão e paixão educacionais muito grandes e uma aguda sensibilidade sociocultural. Percebeu os reclamos da sociedade e da Igreja no seu momento histórico, inclusive a grande necessidade de instituições e estruturas educacionais para a população em geral (ele propôs escola pública e grátis para as crianças pobres) e para a Igreja. Por isso, nos últimos anos do seu ministério, ele fundou a Academia de Genebra. O currículo continha o melhor da educação humanística, juntamente com os princípios calvinistas. Os doutores-mestres da escola eram considerados representantes da Igreja.

O discípulo de Calvino na Escócia, João Knox, reformou o ensino secular de seu país com o lema: “Uma escola em cada paróquia” e “Um mestre ao lado de cada pastor”.

Ainda como importante testemunho do valor dado à educação pelos reformadores, podemos notar que Lutero chegava a classificar como “pecado” a falha quanto à educação (LUTERO, 1995, p. 307):

De que valeria se, no mais, tivéssemos e fizéssemos tudo e fôssemos todos santos, mas deixássemos de fazer aquilo que é a razão principal de nossa existência: a educação da juventude? Em minha opinião, nenhum pecado exterior pesa tanto sobre o mundo perante Deus e nenhum merece maior castigo do que justamente o pecado que cometemos contra as crianças quando não as educamos.

Antes de falar da atuação específica de Shaull, como educador presbiteriano, cabe reconhecer a importante ligação entre o presbiterianismo e a educação, o que podemos relacionar com aqueles que foram os herdeiros da Reforma do Século XVI nos Estados Unidos e no Brasil. Cabe lembrar que o calvinismo tomou o nome de presbiterianismo na Escócia e no restante do Reino Unido da Grã-Bretanha, tendo em vista o governo da igreja pelos presbíteros, organizados em assembleias ou concílios.

Nos Estados Unidos, os herdeiros do calvinismo se ligam, por exemplo, à história de grandes instituições de ensino tais como Yale e Harvard (puritanos da Nova Inglaterra e de Connecticut, respectivamente) e Princeton (presbiterianos das colônias centrais da costa leste americana).

Os missionários norte-americanos que vieram para o Brasil no Século XIX trouxeram esta ênfase educacional que acabou se consubstanciando no estabelecimento de colégios protestantes, entre os quais o Mackenzie. O lema “escola ao lado da igreja” mostra que a própria forma de compreender a missão envolvia o aspecto educacional, mesmo que, em dado momento, com viés evangelístico.

Interessante notar que, dentre os pastores presbiterianos brasileiros, podemos encontrar nomes que contribuíram de forma marcante para a própria discussão sobre a educação no Brasil. Osvaldo Henrique Hack (1985), em sua pesquisa sobre protestantismo e educação brasileira, registra o caso do Rev. Matatias Gomes dos Santos, que produziu, em 1934, um texto com o título *O Concurso das Igrejas Evangélicas na solução do problema educativo brasileiro*. Além de estabelecer a diferença entre instrução e educação, Santos critica a pedagogia adotada pelos jesuítas.

Também temos a produção de materiais didáticos que tiveram grande aceitação nas escolas brasileiras. Podemos citar, neste caso, Erasmo de Carvalho Braga e sua “série Braga”, conjunto de quatro livros de leitura para a escola primária, que alcançaram mais de cem edições e foram utilizados em todo o Brasil. Também Eduardo Carlos Pereira, com sua famosa série de gramáticas para os cursos médio e superior (*Gramática expositiva – curso elementar*, *Gramática expositiva – curso superior* e *Gramática histórica*), o que o levou a ser considerado um dos sistematizadores do ensino da língua portuguesa. Ainda Otoniel Mota que também contribuiu com algumas obras úteis nessa área, tais como *O meu idioma*, *Lições de Português* e um comentário do poema *Os Lusíadas*. Ainda temos, na Matemática, Antônio Bandeira Trajano, com suas obras *Aritmética primária*, *Aritmética elementar*,

Aritmética progressiva e Álgebra elementar, bem como Modesto Carvalhosa, com *Lições práticas de escrituração mercantil*

Sendo, pois, um educador presbiteriano, Shaull está operando dentro do campo definido pelo cristianismo e certamente qualificado pelo protestantismo e pela herança reformada. Também cabe lembrar que ele atua como missionário e esta posição tem importante influência na sua caminhada como teólogo.

O que se deseja neste trabalho é identificar os “insights” de Shaull para a educação advindos de sua caminhada teológico-missionária e verificar como tais “insights” apontam para caminhos para a construção de uma educação em uma perspectiva cristã orgânica que não isola a religião, mas a considera juntamente com todas as demais facetas da vida humana.

Shaull constituiu como seu instrumento de trabalho uma perspectiva cristã, informada pela história da teologia cristã e atualizada pelo constante exame da realidade social concreta, atualização que também permitiria uma releitura da própria tradição cristã, levando em consideração a convergência entre eternidade e historicidade, legado de seu professor em Princeton, John Alexander Mackay (MACKAY, 1971, p. 15): “É também traidor e maldito todo sistema educativo cuja tendência é produzir tipos que vivem desdenhosamente apartados da eterna realidade humana e da realidade atual da pátria”.

Ao aplicar tal instrumento de trabalho, Shaull verificou as possibilidades e limites do mesmo, assim como a descrição de diferentes situações a partir de perspectivas identificáveis e sujeitas, assim como a sua própria, a um processo constante de análise crítica. Interessante notar sua percepção daquilo que é datado e o cuidado para não ser anacrônico. Ao falar sobre a democracia, por exemplo, e a contribuição da Bíblia para o desenvolvimento da mesma, Shaull reconhece que a ideia da participação popular, fundamental para a democracia, não fazia parte da “perspectiva” da época em que o Antigo Testamento (primeira parte da Bíblia cristã) foi escrito.

Nem sequer havia, naquele momento, um conceito de democracia. Ainda mais, havia uma estrutura hierárquica de poder, cuja legitimidade vinha de uma determinada “perspectiva filosófica e teológica”, de significativa importância (SHAULL, 1985, p. 214):

Mais importante ainda era a perspectiva filosófica e religiosa que dava legitimidade a toda esta situação. Alguns escritores a têm chamado de ontocrática. Com isto, querem dizer, que as estruturas sociais e políticas estabelecidas consideravam-se como pertencendo à ordem divina, ao *Ser*. Poder-se-ia falar da realidade usando a imagem de uma escada que se estende da terra aos céus, o Mundo eterno e divino. Ou melhor falando, a escada vinha dos céus à terra. Toda a estrutura, portanto, tinha algo de divino. Havia uma continuidade direta, entre as duas ordens. Assim sendo, a ordem existente, o status quo, pertencia à ordem divina. E nesta escada, o rei ocupava a posição chave. Estando na terra, ele pertencia, ao mesmo tempo, ao mundo sobrenatural. Seu poder vinha de cima. Este poder do rei emanava de Deus, e passava, através do rei, aos que ocupavam posições mais baixas, na escala.

Dentro desta estrutura, naturalmente, não se podia nem pensar em trocar de sistema. As estruturas da sociedade formavam parte da natureza das coisas. Eram tão permanentes como a natureza humana e o ser do homem.

Mas justamente neste ponto é que acontece uma “ruptura”, ou seja, a libertação de Israel do cativeiro no Egito fornece um modelo para uma organização que constantemente rememore um Deus que libertou da escravidão e os escravos que foram libertos e agora se preocupam com os oprimidos, porque eles também tiveram tal experiência. A tríade “órfão, viúva, estrangeiro” está sempre presente no clamor para que o povo se lembre de seu compromisso com a justiça e não com uma estrutura hierárquica.

Shaul também fará uso da “perspectiva cristã” ao escrever sobre a revolução social e sobre o desenvolvimento histórico e social. Importante notar que, na apresentação do texto de Shaul, *As transformações profundas à luz de uma Teologia Evangélica*, faz-se a menção a Shaul estar preparando, naquele momento (1967), um livro sobre *Teologia do Desenvolvimento*. A parte dois deste livro é dedicada a “Algumas Teses sobre O Desenvolvimento Numa Perspectiva Teológica”. Mais uma vez encontramos o importante termo “perspectiva”, “herança” de Paul Tillich no pensamento de Shaul.

À medida em que o “modelo desenvolvimentista” mostra sua face real, a do colonialismo imperialista, o caminho para a teologia da libertação vai sendo pavimentado na certeza a necessidade de se combater a estrutura que gera a pobreza. Vê-se ainda no instrumental marxista a ferramenta apropriada para uma análise da situação que também clama pela transformação.

Pareceu ser possível, neste trabalho, portanto, estabelecer um caminho para reflexões que ainda não haviam sido realizadas, pois Shauli vinha sendo considerado quanto à sua contribuição teológica e missiológica, inclusive em sua conexão com a Teologia da Libertação e, mais recentemente, com o que se denominou de Teologia da Missão Integral, a primeira enfatizando a construção de uma teologia a partir da realidade concreta da pobreza do Terceiro Mundo e a segunda propondo uma compreensão da Missão da Igreja que não deixe de incluir o aspecto social.

Assim, as análises oferecidas procuravam trabalhar a partir de uma perspectiva teológica propriamente dita, naturalmente buscando contextualizar historicamente esse importante pensador teológico calvinista, mesmo que ouçamos o questionamento daqueles que resistem em reconhecê-lo como “teólogo”, dado o caráter de seu envolvimento com as lutas populares, chegando a caracterizá-lo como um “ativista”.

Por outro lado, encontraremos Raimundo César Barreto Jr., em livro da Aliança de Batistas do Brasil, que tenta descrever Shauli e Martin Luther King como “teólogos públicos” e como “teólogos orgânicos” (ALIANÇA, 2009, p. 47-49):

Acredito primeiramente que eles tenham sido teólogos “públicos”, no sentido em que vemos, por exemplo, em David Tracy, e na fala de outros teólogos atuais, que esposam um determinado tipo de teologia onde se procura resgatar o valor da linguagem teológica para a sociedade em geral. Não são teólogos que falam somente para outros teólogos (...) Eu diria que os dois foram teólogos “orgânicos”. Uso essa expressão com a acepção dada a ela por Antonio Gramsci, que descrevia um tipo de intelectual que procura vincular a vida da mente às transformações sociais e que procura traduzir o pensamento intelectual numa linguagem acessível e significativa para o povo. Tanto Richard Shauli quanto MLK fizeram isso. Ambos procuraram tornar a teologia relevante para uma realidade social concreta, além de ligar a vida intelectual à mudança social utilizando-se de uma persuasão moral profunda, e procurando dar relevância política às suas ideias e ações. Nenhum dos dois – apesar de serem conhecidos como “ativistas” em função dos movimentos que lideraram – fundou qualquer movimento.

É importante considerar a diferença entre os contextos brasileiro e norte-americano quanto à presença da teologia na cena pública. Enquanto nos Estados

Unidos a teologia não abandona tal cena, no Brasil dificilmente é levada em conta na mesma. Esta situação, inclusive à luz da obra de Shaull, não precisa continuar assim (SHAULL, 1985, p. 13):

HÁ HOMENS que vêm mais longe que os outros e apontam para horizontes novos. Um deles foi Richard Shaull, missionário norte-americano. Estrangeiro, ele nos entendeu melhor que nós mesmos e nos revelou o nosso destino. Identificou-se com a América Latina e assumiu-a como sua pátria. Tornou-se um profeta e toda uma geração de estudantes universitários, seminaristas, jovens e leigos comprometidos com o destino do nosso continente foi marcada pelo seu pensamento e pelos seus atos.

Ao prosseguirmos, então, para um foco específico na educação, de tal forma que nosso olhar buscará avaliar Shaull a partir de sua contribuição pedagógica, como afirmado anteriormente, precisamos levar em consideração algumas “recomendações” iniciais para não “falsear” nosso autor, ou seja, não tratarmos Shaull de uma maneira que negue a sua real contribuição para um olhar diferenciado e uma leitura da realidade que se mostre verdadeiramente inovadora, para a construção de uma educação compromissada com a criatividade e com a transformação de um mundo reconhecidamente afetado por estruturas injustas que cabe questionar.

Devemos reconhecer que a formação teológica de Shaull sustentará a sua visão pedagógica. E, levando em consideração a sua decisão em ser missionário, bem como notando o real lugar que a missiologia ocupa, central na teologia, diríamos que a sua missiologia o conduz em sua pedagogia. Neste sentido, Shaull manifesta uma forma de considerar o cristianismo e, particularmente, a herança reformada, que se volta para o exame das temáticas sociais sem que para isso precise oferecer qualquer justificativa adicional para se livrar da acusação de não estar tratando de algo que seja legitimamente relevante para a Teologia.

Naturalmente, não nos esquecemos de que Teologia e Sociologia oferecem contribuições específicas das quais Shaull fará uso no seu trabalho. Ambas estiveram presentes em sua formação acadêmica. E mesmo que reconheçamos algumas discussões que fugiriam do escopo desta pesquisa, por força da delimitação estabelecida desde o início, isso não deve fazer pensar em separar, de forma

estranque, Teologia, Sociologia, Pedagogia, bem como outras áreas, ainda mais quando buscamos trabalhar dentro do conceito de interdisciplinaridade.

Neste sentido, cabe lembrar que a compreensão da encarnação de Cristo, reconhecendo sua divindade e sua humanidade, ambas em sua plenitude, evitará desprezar a materialidade, a concretude, a historicidade, falando do cristão como aquele que está presente no mundo, atento ao que ocorre no mesmo e à sua necessária participação no processo histórico de construção da realidade, pensando em uma espiritualidade que não dicotomiza nem dualiza (VIEIRA, 1992, p. 198):

Nessa espiritualidade participa politicamente de seu tempo, assume sua polis, seu mandato cultural e sua plena cidadania. Ele está no mundo e torna-se um poderoso elemento para mudança. Ele não compartimentaliza seus mundos, não vivencia o mundo dualisticamente, antes o integra, dá sacralidade aos seus gestos. Resgatar sua politicidade é também missão; tem a ver com o reino, e por isso mesmo é práxis sacral. Esta espiritualidade é integradora, traz Deus aos homens, dá sinais do Reino.

Ainda mais, a própria possibilidade para que a justiça desempenhe um papel fundamental depende de uma determinada concepção que contrapõe suas raízes religiosas a outras (GUNDRY, 1983, p. 350-351):

Fundamental para a filosofia e a religião helenísticas, uma das duas fontes principais da vida intelectual e espiritual ocidental, era a ideia cosmonômica de uma dualidade essencial entre a forma e a matéria, entre o corpo e o espírito. O tipo de pensamento que se desenvolve da pressuposição de que a tensão entre a forma e a matéria é primária necessariamente avançará numa determinada direção e será incompatível com as verdades formuladas dentro de um arcabouço de referência bíblica. A ideia cosmonômica da Bíblia, segundo Dooyeweerd, não tem um dualismo subjacente de espírito e corpo, de ideia e matéria como sua polaridade básica, embora a Escritura reconheça a existência de semelhante dualidade. Ao invés disto, o conceito bíblico é histórico e pessoal na sua natureza, desenvolvido em derredor do tema de que conhecemos mediante a revelação bíblica, da criação, da Queda para o pecado, da redenção, e da santificação. Este arcabouço bíblico não é dualista. O problema do homem não é a incompatibilidade entre o espírito e a matéria, o aprisionamento de um elemento essencialmente espiritual, a alma, dentro do corpo material corrupto. Pelo contrário, o problema é moral na sua natureza, que é o resultado da nossa rebelião deliberada contra a lei e a autoridade de Deus. O bem e o mal são atributos de pessoas

e não são determinados pelo relacionamento entre a espiritualidade e a materialidade. No arcabouço bíblico, a justiça pode desempenhar um papel fundamental, porque o pessoal e o histórico também são fundamentais. Isto não é possível no dualismo essencialmente impessoal e não-histórico do esquema de forma-matéria.

O legado da Reforma do Século XVI visto nas contribuições de Lutero, Calvino e outros reformadores, é lido no sentido de continuar a provocar a reflexão e a ação necessárias a um compromisso que Shaull aprendeu com seus mestres e que agora leva a seus alunos, compromisso com a transformação das estruturas e com a libertação do ser humano, uma verdadeira teologia para a revolução.

Shaull é um educador crítico. Não se contenta com a reprodução das fórmulas antigas. Sua leitura dos grandes teólogos cristãos é sempre revolucionária. Ao ler Calvino e ao ler os puritanos, Shaull consegue entrever pistas fundamentais para a ação no século XX, cumprindo a tarefa do teólogo de reavaliar constantemente toda a herança intelectual cristã (SHAULL, 1985, p. 119):

Pode ser que seja esta a lógica da fé. Mas ela não é, no entanto, a lógica duma parte substancial de nossa teologia nem da vida da Igreja estabelecida. Os poucos cristãos que foram atraídos por tal visão sentiram-se hostilizados dentro da Igreja. Alguns inclusive, abandonaram-na com desgosto. Entretanto, na história cristã moderna, houve umas poucas ocasiões em que esta dinâmica revolucionária quebrou todas as barreiras. O exemplo mais significativo é proporcionado pelos calvinistas ingleses e sua participação na Revolução de 1648. Segundo o estudo de Michael Walzer sobre esse movimento, trata-se da formação – dentro dos limites da teologia de Calvino – da primeira ideologia, organização e disciplina próximas à revolução.

Não cabe dúvida que a teologia de Calvino não criou revolucionários por onde quer que ela tenha ido; os huguenotes franceses, por exemplo, se contentavam em lutar pelo governo constitucional mediante outros meios. Mas o calvinismo exerceu uma enorme atração sobre os “inconformados” da Inglaterra, desarraigados e profundamente contrariados com a sociedade a que pertenciam; aqueles que o adotaram acharam uma nova promessa para a vida e para o mundo, o que deu sentido aos seus esforços. Sua participação mancomunada os levou à luta revolucionária e os animou a ela. O calvinismo reafirmou – numa época de desorganização social e ansiedade pessoal – a soberania de um Deus benevolente: e o fez de tal maneira que ofereceu uma perspectiva nova tanto a respeito do mundo e da ordem social, como da existência pessoal. Este Deus era percebido realizando grandes obras no mundo; convocava os homens

a participar nessa transformação do mundo e exigia uma obediência e lealdade absolutas. Enquanto as velhas lealdades perdiam seu domínio, a aceitação de um Deus como aqui apresentado, não só liberava o homem de outras jurisdições e autoridades, como também liberava enormes energias na direção de uma política revolucionária.

Podemos, ao considerar o calvinismo e ao associá-lo, como Shaull faz, à revolução, recordar que o calvinismo conhece, como qualquer outro movimento, diferentes momentos em sua caminhada. Depois de Calvino, em Genebra, seu lugar é assumido por Beza que, reconhecidamente adota determinadas ênfases estranhas a Calvino. No século XVII, temos o desenvolvimento do que se convencionou denominar “ortodoxia protestante”, mais uma vez trilhando caminhos que se desviam do que foi a atuação dos reformadores do século XVI. E os séculos seguintes continuarão a oferecer novas apropriações dos reformadores.

Levando em consideração que a Igreja Presbiteriana do Brasil adota como seus símbolos de fé os padrões de Westminster, produzidos no século XVII, isso determina uma forma de ler o calvinismo à luz de Westminster, o que, segundo diferentes autores, envolve o que Kendall (REID, 1990, p. 245-265) denominará “a modificação puritana da Teologia de Calvino”.

Shaull, no entanto, procura demonstrar como o calvinismo operou uma mudança em sua época, colocando em xeque a interpretação da realidade como uma vasta “Cadeia do Ser”, interpretação advinda da Idade Média e que ainda prossegue depois dela. Esta cadeia do ser, começando com Deus e abrangendo até a menor partícula terminava por oferecer o fundamento para a estabilidade social, fechando a porta para possíveis mudanças. A isso o calvinismo contrapôs “a ação dinâmica de um Deus que estava refazendo o mundo” (SHAULL, 1985, p. 120)

Shaull (1985, p. 121) aponta ainda que o calvinismo “desenvolveu um estilo de vida e uma forma disciplinada de comunidade que atraiu os homens livres (*masterless men*) daquela época. Eliminou suas ansiedades, reforçou o seu radicalismo e deu disciplina e direção a sua ação política”.

Shaull (1963, p. 66-67) também indicará como a experiência da justificação pela fé teve importante impacto, demonstrado nos povos protestantes da Europa:

O escritor francês, Frederico Hoffet, escreveu, há alguns anos, um livro intitulado “O Imperialismo Protestante”, no qual procurou

encontrar a causa fundamental do dinamismo que os povos protestantes da Europa revelaram durante vários séculos da história moderna. A conclusão a que ele chega é que a experiência da justificação pela fé constitui a única explicação. Quando alguém procura justificar-se perante Deus, faz tudo com certo senso de dever, procurando naturalmente fazer o mínimo necessário para ter a consciência tranquila. Mas a compreensão da justificação pela fé cria tensão especial na vida do homem; a tensão de quem recebeu tudo sem o merecer, e se sente impelido a demonstrar a sua gratidão. Este espírito é força vital e dinâmica, que se faz sentir até na evolução cultural, econômica, e política de um povo. (...)

O que é mais notável ainda, é que este tipo de conhecimento próprio nos liberta para servir a Jesus Cristo. Quando estamos escravizados pela necessidade de nos justificar, ficamos tão preocupados com nós mesmos que dificilmente podemos fazer a Obra a que Cristo nos chamou. Mas quando compreendemos que nossa vida descansa no amor de Cristo, que Ele nos justifica, ficamos livres desta introspecção excessiva, e podemos então concentrar todo o nosso pensamento, todas as nossas energias, no serviço que Cristo exige de nós. Uma das grandes descobertas de Calvino foi esta, o que lhe permitiu estabelecer um exemplo de espiritualidade viril e de ação dinâmica em todas as esferas da vida.

Cabe mencionar que o livro de Shaull de onde esta citação é extraída, com o título *Alternativa ao Desespero*, é descrito de forma a mostrar a aplicação da perspectiva cristã e reformada aos problemas reais enfrentados por pessoas reais (FARIA, 2002, p. 114):

Bem antes disso, em 1956, num Encontro de Líderes em Curitiba, que reuniu jovens de 11 denominações evangélicas, Shaull aplicou uma espécie de “terapêutica do Evangelho” que resultou no livro *Alternativa ao Desespero*. Nele mostrava o impacto das forças desintegradoras do nosso tempo, a resposta existencialista à crise do ser humano moderno e a necessidade de “um profundo conhecimento da situação humana, um conhecimento mais profundo ainda das grandes realidades do evangelho, e um esforço constante de relacionar estas duas coisas de um modo criativo”. Falava de Jesus Cristo e a nossa situação, de uma nova ordem de relações com Deus e na comunidade, e da nossa participação em sua obra no mundo.

A criticidade de Shaull, aliás, já se manifestara quando estudante, como um dos signatários de carta enviada ao presidente dos Estados Unidos contra o envolvimento na guerra, invocando os princípios cristãos para tanto. Tal carta era uma

reação ao apoio dado por professores da Universidade ao militarismo norte-americano. E não seria diferente, muitos anos depois, na sua avaliação sobre o fatídico 11 de setembro de 2001...

Depois de seu tempo no Brasil, impedido de voltar devido à restrição de que foi alvo pelo regime militar, Shaull continuou a escrever em seu país no intuito de esclarecer seu povo sobre o que ocorria no Brasil, fazendo questão de conclamar a atenção para as atrocidades que estavam sendo perpetradas pelo Estado brasileiro. Esta criticidade não deixou de render a ele problemas, mesmo em seu país, ainda mais quando levamos em consideração a construção do “fantasma comunista” nos Estados Unidos e, por decorrência, no Brasil. E, a partir de sua base, nos Estados Unidos, Shaull desenvolveria uma atuação de âmbito mundial, em especial em conexão com o movimento ecumênico e com o movimento estudantil cristão.

Embora Shaull mencione, em dado momento, a discussão sobre os valores, suas ênfases se movem continuamente no sentido expresso por importantes palavras que se afastam da concentração sobre valores. Vamos encontrá-lo falando sobre o Deus que age nas “fronteiras”, e tais fronteiras representam situações-limite (o “front” das guerras, inclusive) que pedem uma confrontação constante que não se volte para conservar algo já estabelecido, mas sim que prossiga rumo às grandes possibilidades do futuro. Até mesmo o Evangelho se constitui nas “Boas-Novas do Amanhã”. Assim como Tillich, Shaull também reflete teologicamente nas fronteiras.

Um dos alunos de Shaull, Rubem Alves, importante educador brasileiro, escreverá, inclusive, sobre a “gestação do futuro”, retomando o que é quase uma “obsessão” para Shaull, a criatividade, corolário necessário de um Deus criador e artista e que chama o ser humano a lidar criativa e criadoramente com a realidade. Cabe lembrar que uma das contribuições positivas da assim chamada “teologia de processo” (um dos movimentos dentro da teologia contemporânea) se relaciona justamente com a criatividade (GUNDRY, 1983, p. 208):

Deus está ativo nos projetos da criatividade humana. (...) O pensamento de processo nos ajuda a vencer o conceito rígido de que os homens nada mais fazem senão pensar os pensamentos de Deus *depois dEle*. Capacita-nos a ver que há um senso real em que a criatividade e a novidade são meios de expressar os pensamentos de Deus *para Ele*. O homem como um subcriador fica sendo o instrumento da criatividade divina, assim como o homem como embaixador de Cristo fica sendo o canal de redenção para o homem.

O pensamento de processo nos capacita a explicar como a criatividade de Deus é estendida infinitamente através da novidade na criatividade humana.

Shaul é um educador criativo. E é de se notar a presença constante, em seus textos, da “exortação” à criatividade, consubstanciada no uso quase “obsessivo” de termos como “criativo” e “criador”. O que significa ser um educador criativo?

A criatividade em Shaul contempla o mundo através de um olhar continuamente renovado. Podemos nos recordar da definição da Filosofia como “reaprender a ver o mundo”. A recusa a se contentar com meras cópias de pensamentos vetustos fez com que Shaul imprimisse à sua ação pedagógica a marca da criatividade, incentivando a continuidade da reflexão através de um contínuo compromisso em criar novos caminhos para abordar a realidade.

Não devemos deixar de considerar que a herança calvinista se apresenta em uma contemplação da realidade que permite verificar as suas constantes possibilidades. Tal herança permite olhar para a arte e para a educação como esferas autônomas que, finalmente, convergem, na cosmovisão calvinista, para a glória de Deus. Assim sendo, é possível transitar criativamente entre diferentes áreas, buscando o aprofundamento do que significa, afinal, ser humano. Dentro de uma verdadeira “teologia da criatividade”, poderíamos acompanhar a afirmação de que criamos dentro da mesma base em que fomos criados pelo grande Criador.

Cada vez mais se recupera uma possibilidade de olhar para a criatividade não como um inimigo, mas como um parceiro constante. Lidar criativamente com a realidade permite conhecer o que foi realizado no passado, ressignificá-lo no presente e ainda projetá-lo para o futuro.

E a criatividade se liga à criticidade, dentro da necessidade de uma reavaliação constante de nosso pensar, problematizando-o em busca de outros olhares, outros dizeres, outros fazeres, outros saberes.

Falar de Shaul como educador criativo leva-nos também a reconhecê-lo como um educador estético. E a educação estética do ser humano há de ser um importante componente na atuação de Shaul.

Ao procurar uma descrição de Richard Shaul como um legítimo “educador estético”, vemo-nos ainda diante de algumas discussões permitidas pela interface entre arte e educação.

A compreensão de Shaul sobre o significado do ser humano não se reduz a uma ênfase racionalista, mas busca a expressão do humano nas suas diferentes potencialidades. Devemos buscar a fonte dessa possibilidade de abordagem na própria formação intelectual de Shaul e, nesta, na herança reformada/calvinista que ele traz consigo.

No que se refere especificamente à arte, veremos que há debates no meio reformado sobre o olhar que se tem para com a arte. E neste olhar, a apreciação estética propriamente dita variará desde aqueles que rejeitam a arte contemporânea em favor de uma versão “clássica” (termo que neste momento não se refere ao que se denomina de classicismo na História da Arte, mas a um certo referencial cristão na própria criação artística) até autores que conseguirão entrever a própria mensagem cristã na contemporaneidade.

A liberdade de romper com tradições em busca de uma nova apreciação é um horizonte diante do educador calvinista contemporâneo. E podemos localizar esta abertura em Richard Shaul.

Sensível às angústias de seus alunos, ele ensina com sensibilidade e chama a atenção, constantemente, para novos mundos a um passo de serem construídos. Sempre interessado em novas perguntas, muito mais do que nas velhas respostas...

Um de seus alunos, Rubem Alves, levará a um outro patamar esta sensibilidade, abrindo as portas da poesia para a educação teológica em particular e para a educação em geral. A magia dos gestos poéticos prosseguirá nos alunos de Shaul...

Seguindo tal “projeto”, vemos, inicialmente, a Arte com o potencial de contribuir para a formação do ser humano, em especial o desenvolvimento de sua sensibilidade. Ser sensível quanto ao outro que conosco “com-vive” e quanto ao mundo que habitamos leva-nos a prestar atenção à riqueza de caminhos de interpretação da realidade.

A arte também se “revolta”. E, ao fazê-lo, “mexe” conosco, retirando-nos de nossa zona de conforto e encaminhando-nos para novas alturas e novos abismos. Transgredir, neste contexto, é fundamental para “quebrar” com as tradições que aprisionam. E a transgressão pode vir de um gesto simples. Lembremo-nos da declaração de que uma boa gargalhada pode derrubar um governo...

Nestes dias em que tanto se discute até onde vai a liberdade de expressão, mais uma vez se faz necessário resgatar a operação da intervenção transgressora que nos lembra que liberdade que se limita não é liberdade...

O tema da educação estética pode nos levar a considerar, ainda, o elemento lúdico em todo o processo de formação do ser humano. Como lembra certo autor, “Einstein também teve tempo para brincar”. E podemos também evocar Wittgenstein, que se propôs a entender a própria linguagem como um jogo.

Ora, se o jogo se mostra como esta chave interpretativa para a cultura, cabe lembrar que é necessário aprender a jogar. Daí a necessidade de um educador estético, lúdico. Alguém como Richard Shaull...

Também ouviremos em Shaull sobre os “horizontes” que se abrem para novas investigações, para ler novos movimentos com o instrumental da herança reformada que carrega a declaração de que toda herança é um desafio.

Ainda o seu trabalho com o conceito de “diáspora” vai falar de uma Igreja realmente peregrina e sempre em busca de novas oportunidades para servir (SHAULL, 1985, p. 138):

A utilização do conceito Diáspora para descrever a vida dos cristãos no mundo moderno não é, de modo algum, nova nos círculos ecumênicos. Até onde podemos sabê-lo, foi ele empregado em sentido estrito para designar a dispersão dos cristãos no mundo durante a semana, em contraste com a concentração da vida eclesial aos domingos.

Tais oportunidades não de ser encontradas nas lutas diárias que os cristãos enfrentam (SHAULL, 1985, p. 138):

(...) a tese que eu desejaria propor é a seguinte: Deus levou hoje a sua Igreja à situação de uma nova Diáspora. Depois de mais de mil anos de existência como um povo reunido na Cristandade, os cristãos se encontram novamente dispersos num mundo não cristão; e as formas da renovação da Igreja devem ser agora, formas autênticas de existência da comunidade cristã nessa dispersão.

Talvez possamos fazer uma digressão neste ponto para verificar que outros autores percebem como alcançamos um momento pós-cristão, ou seja, agora não

encontramos a mesma concordância em usar padrões cristãos para decidir sobre as grandes questões da sociedade ocidental (Francis Schaeffer, por exemplo); ou falar em cristãos vivendo em uma sociedade não-cristã (John Stott, por exemplo); e ainda uma volta à situação que prevalecia antes da “oficialização” do cristianismo com Constantino (Justo Gonzalez, por exemplo).

E ao pensar sobre Constantino, perguntarmos em que medida a “constantinização” do cristianismo mudou seu caráter revolucionário para um caráter institucional. Agora que uma “desconstantinização” pode ter lugar, talvez seja possível desnaturalizar o que foi construído historicamente e questionar a igreja que “pára com tudo o que está fazendo” para adorar, diferente de uma concepção mais “orgânica” de uma igreja que está no mundo, atuante nele.

Não é de se estranhar, portanto, que um dos grandes projetos de Shaull, a experiência de Vila Anastácio, em São Paulo, chama jovens estudantes cristãos para se envolverem no contexto dos operários brasileiros.

O “diálogo” com diferentes manifestações ideológicas também leva a se lançar, sem medo, ao espaço público, importante “arena” de debates e discussões, para os quais o cristão leva a sua cosmovisão como contribuição e não determinismo ou preconceito.

A “leitura” que Shaull faz sobre a Teologia da Libertação e as Comunidades Eclesiais de Base de um lado e sobre a Teologia Pentecostal de outro, buscando identificar em ambos o mesmo “frescor” que animou a Reforma e que respondeu de forma relevante àquele momento histórico, sem deixar de apontar os problemas existentes em ambos os casos, mostra-nos alguém que está constantemente aberto a trabalhar sem fazer da sua maneira de ver o mundo um obstáculo para compreender a maneira do outro.

E certamente a própria leitura que Shaull faz do texto bíblico aponta para o compromisso com a justiça e contra a opressão. Sua chave de leitura das Escrituras passa necessariamente pelo Deus que exalta a justiça e se volta constantemente para aqueles que são destituídos de sua humanidade por estruturas injustas que precisam ser questionadas. Não é sem motivo que Shaull será hostilizado pelas tendências fundamentalistas que encontrou ao longo de sua caminhada, sendo que terá diante de si a necessidade de explicitar sua posição quanto à inspiração da Bíblia, ponto fulcral na discussão entre “fundamentalistas” e “liberais”.

Assim, talvez seja apropriado reconhecer que falar sobre valores poderia nos levar a um olhar que busca conservar o passado, enquanto que falar sobre fronteiras, horizontes e desafios, como Shaul faz, coloca-nos constantemente reavaliando nossa herança e suas implicações para o cotidiano, olhando para o futuro segundo a aceção da esperança cristã segundo a qual podemos falar nos termos da assim chamada Teologia da Esperança.

Também procuramos falar sobre Shaul como educador levando em consideração sua preocupação pedagógica ao atuar na formação de novas gerações. Sua identificação com a juventude brasileira, em seu anseio por mudanças, pode ser um exemplo de sua “paixão por formar”. Chegou a ser conhecido pelo epíteto revelador de “O Jovem Mestre”. Um jovem mestre que, à semelhança de outros ao longo da história, foi acusado de desviar a juventude do que se imaginava ser o caminho correto quanto à vivência dos ideais cristãos.

Cabe considerar aqui a participação no jornal *Mocidade*, órgão oficial da Confederação de Mocidade Presbiteriana, da Igreja Presbiteriana do Brasil. A partir de 1953, Shaul esteve presente com a apresentação de questões para diálogo, buscando atender à necessidade de uma formação cristã para enfrentar os desafios do momento histórico. Infelizmente, o jornal, assim como a própria Confederação acabaram extintos, sob a alegação de estarem se tornando “uma igreja dentro da igreja”, questionado os padrões da denominação e se associando a temáticas que à época eram associadas com o comunismo.

Tendo trabalhado nos grandes momentos da mocidade evangélica brasileira nos anos 50 e 60, Shaul pode constatar o potencial de tais jovens, bem como seus anseios e até mesmo suas decepções com a estrutura eclesial que não conseguia responder à altura de suas necessidades. Estudar a obra pedagógica de Shaul é manter contato com as organizações estudantis tais como a UCEB, a União Cristã de Estudantes do Brasil e a ACA, Associação Cristã de Acadêmicos.

O trabalho realizado junto aos universitários cristãos procurava dar-lhes coerência na vivência da fé cristã na Academia. Os diferentes desafios representados pela universidade eram abordados em estudos em grupos e em congressos maiores. Shaul foi um dos que contribuiu na produção de material que orientasse os jovens cristãos.

Sobre o trabalho realizado por Shaul junto aos universitários cristãos, afirma Faria (2002, p. 105):

A vocação de Shaul para trabalhar com as novas gerações encontrou formas de expressão não só entre seminaristas e a mocidade presbiteriana, mas também entre os universitários evangélicos de modo geral. Na União Cristã de Estudantes do Brasil (UCEB), filiada à Federação Mundial Cristã de Estudantes (WSCF), Shaul teve uma experiência marcante de trabalho, que haveria de levá-lo, inclusive, a um questionamento profundo sobre o seu próprio pensamento teológico. Daí surgiram as oportunidades para dialogar com o forte movimento de estudantes, na UNE e nas UEEs

A atuação pedagógica de Shaul também se manifestou no seu relacionamento com outros educadores. Relacionamento que se dá a partir da teologia de Shaul. Um destes foi Paulo Freire. Shaul acabou desempenhando um importante papel na divulgação da obra de Freire, *A pedagogia do oprimido*, para a qual Shaul colaborou com o prólogo. Shaul e Freire trabalhariam juntos no âmbito do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, na Suíça, aliás campo de atuação do teólogo francês do Século XVI, João Calvino, exemplo do que pode ser uma aplicação da crítica calvinista no cotidiano de uma cidade e que, infelizmente, não continuou a ser elaborada.

Shaul também atuou em sala de aula. Esta afirmação pode se desdobrar em duas. Sob certo aspecto, Shaul poderia dizer que sua sala de aula era o mundo, à semelhança do que dissera Wesley sobre a sua paróquia. No entanto, em outro sentido, mais estrito, sua presença na educação teológica, na formação dos futuros pastores deixou marcas indeléveis. Sua insistência sempre se voltava para uma relação dinâmica, criadora e criativa com a tradição calvinista, da qual a Igreja Presbiteriana do Brasil afirmava ser herdeira. Não queria a reprodução do que haviam dito outros teólogos, mas a apropriação crítica de tal herança.

No entanto, a percepção de tal herança era feita de formas diferentes. Para Shaul não se tratava de copiar Calvino, o grande referencial para a teologia reformada, mas sim de responder aos desafios contemporâneos assim como Calvino buscou responder àqueles de sua época. E acrescenta-se o fato de que o calvinismo norte-americano, que foi o originador do calvinismo brasileiro, pelo menos em termos de filiação denominacional a partir do trabalho missionário feito no Século XIX, diferia do calvinismo europeu. E essa diferença já vinha da própria Europa, em que se reconhecia a diferença entre uma teologia insular (Grã-Bretanha) e uma teologia continental (França, Holanda e outros). Talvez seja interessante destacar que, antes

do esforço missionário que deu origem à Igreja Presbiteriana do Brasil, na segunda metade do século XIX, houve duas tentativas de inserção protestante em nosso país, ambas ligadas ao “continente”: França, no século XVI e Holanda, no século XVII.

Mas no caso de Shaull devemos admitir que houve pelo menos duas influências que permitiram um questionamento ao que seria a linha majoritária do protestantismo norte-americano.

Shaull teve um importante contato com a realidade latino-americana e se tornaria um profundo conhecedor dela. Quando foi chamado aos Estados Unidos para um curso sobre marxismo, sua avaliação sobre tal curso foi diferente daquela feita por outros colegas, pois a sua experiência na Colômbia permitiu uma leitura diferente do que estava sendo trabalhado naquela ocasião.

Shaull também teve a oportunidade de contato com grandes teólogos que o fizeram reavaliar continuamente tudo o que havia recebido em sua formação teológica. Acrescente-se a isso suas diferentes experiências internacionais.

A disposição da matéria neste trabalho buscará, portanto, atender ao exame do documento que deu origem à pesquisa, mas inserindo-o em seu contexto histórico.

O capítulo um tratará da formação de Shaull. Desde seus primeiros anos, envolvendo seu ambiente familiar e seu contexto social mais amplo. Prosseguindo com sua escolarização, a partir dos anos iniciais até o equivalente ao nosso Ensino Médio. Sua formação universitária em Sociologia e, a seguir, em Teologia. Seu mestrado e seu doutorado. Dentro de sua formação ainda podemos mencionar o desenvolvimento de sua relação com a institucionalidade eclesiástica e a sua espiritualidade, necessariamente ligada à justiça como elemento fundamental. E, finalmente, abrimos um espaço para os mestres de Shaull, destacando aqueles que, segundo ele mesmo, mais o influenciaram.

A seguir, a atuação de Shaull, como educador social. Inicialmente em sua experiência na Colômbia. Depois, seu tempo no Brasil e, finalmente, baseado nos Estados Unidos, sua atuação em outros países.

Finalmente, as leituras de Shaull, demonstrando seu método de análise e apropriação de diferentes autores na construção de suas lentes de exame da realidade.

Depois desta biografia cultural de Shaull, no primeiro capítulo, analisaremos dois textos produzidos por ele que, com maior proximidade, tratam da educação: o

seu prólogo à obra de Paulo Freire, *A pedagogia do oprimido* (capítulo dois) e o seu relatório ao Conselho Deliberativo do Instituto Mackenzie (capítulo três).

Encerraremos com uma retomada do percurso realizado, que permita apontar algumas conclusões possíveis e a abertura de caminhos para prosseguir com a pesquisa sobre Shaul.

1. O EDUCADOR RICHARD SHAULL, UMA BIOGRAFIA CULTURAL

1.1 A FORMAÇÃO

Millard Richard Shaull nasceu em Felton, York County, ao sul da Pensilvânia, em 24 de novembro de 1919, uma segunda-feira na semana em que a quinta seria Dia de Ação de Graças, o “Thanksgiving Day”. Naquele ano a família Shaull tinha mais um motivo para agradecer a Deus.

Quando Shaull nasceu, a Conferência de Paris buscava soluções diplomáticas para os problemas do pós-guerra. A Primeira Guerra Mundial afetou os Estados Unidos, permitindo que o país passasse a ocupar importante posição no panorama mundial diante da catástrofe que se abateu sobre a velha Europa. Embora Shaull não a mencione especificamente em sua autobiografia, sem dúvida os Estados Unidos que receberam Shaull naquele dia caminhavam para um novo tempo.

Ao descrever sua vida em família e seus estudos iniciais, Shaull mostra como sua formação foi ocorrendo e desenvolvendo o que seria sua visão de mundo. Ao falar de seus pais, mostra como os mesmos deram valor à educação dos filhos, não medindo esforços para que tivessem acesso à escolarização, mesmo nas épocas de maiores dificuldades financeiras, ao mesmo tempo em que incentivavam, em casa, a discussão sobre os mais diferentes temas.

Shaull também recebeu de seus pais a herança calvinista representada pela inabalável confiança em Deus e pelo zelo moral, herança fortemente presente, por gerações, na comunidade rural em que ele foi criado. Uma herança que se manifestava em atitudes e não apenas em palavras.

Como descreve Faria (2002, p. 22):

A ideia da soberania de Deus, aliada a uma forma de atuação consciente, garantia às pessoas um sentido de propósito muito evidente. Para o pequeno ‘Dick’, isso foi suficiente para que sentisse a importância da fé cristã e logo tivesse despertado o desejo de ser pastor.

Além disso, ele podia ter acesso ao jornal mais progressista da sua região (*York Gazette and Daily*, nome que o periódico adotou a partir de 1918), sendo que era comum que lessem e discutissem os artigos do mesmo no ambiente familiar. Tratava-

se de um lar intelectualmente desafiador e questionador. Seu pai é descrito pelo próprio Shaull como possuidor de uma indignação contra as injustiças de que eram vítimas os “pequenos”, apontando para o fato de que tais injustiças poderiam ser superadas.

Tendo enfrentado a Grande Depressão de 1929 e a doença de seu pai, Shaull lidou com tais situações a partir de sua experiência do significado do discipulado para o qual Cristo chama, de tal maneira que teve seus olhos abertos para a realidade da miséria ao redor do mundo, o que o levaria, mais tarde em sua vida, ao compromisso de buscar caminhos que transformassem a ordem econômica e social que produz tal miséria.

É interessante notar que Shaull completou a parte inicial de sua escolarização em metade do tempo previsto, tendo conseguido cumprir oito anos em quatro. Para isso contribuiu sua mãe ao ensiná-lo a ler antes de ingressar na escola e as possibilidades de aceleração no sistema educacional daquele momento histórico nos Estados Unidos. Seu Ensino Médio transcorreu normalmente, apenas se destacando a sua crescente sociabilização no contato com diferentes contextos.

Ao se deparar com a perspectiva do ingresso no ensino superior, Shaull teve que enfrentar dificuldades financeiras, mas conseguiu superá-las, conseguindo uma bolsa para estudar no Elizabethtown College, uma universidade da Igreja dos Irmãos, no município de Lancaster.

A Igreja dos Irmãos foi formada na primeira metade do Século XVIII, com base em princípios da reforma radical ou anabatista e animada pelo espírito *pietista*. Perseguida, refugiou-se na Pensilvânia. Naquele local, Shaull viria a se desenvolver nos seus relacionamentos sociais e a conhecer Mildred Miller, com quem se casaria em 1942.

Shaull procura descrever a contribuição desta instituição para a sua formação, destacando a sociologia como a matéria que mais atraía sua atenção, tendo no professor George Weller importante mentor intelectual, conforme descreve (SHAULL, 2003, p. 25,26):

Porém, o que realmente mais me atraía era a sociologia. George Weller, com doutorado nessa matéria na Universidade de Chicago, chegou a Elizabethtown no início do meu terceiro ano. Educado na Igreja dos Irmãos, acabou mudando de direção ao considerar estéril o mundo da teologia, optando então pelo estudo da sociedade. Nesse

aspecto, era como um evangelista – e me converteu. Sou grato a ele por tudo quanto fez para abrir meus olhos às realidades psicológicas e sociológicas, para a importância de entender e lidar com as dinâmicas da vida humana nesses termos – e do fato de que vivemos dentro de estruturas econômicas, sociais e políticas. Lembro-me especialmente de minha fascinação pelos cursos sobre família e sobre criminologia, pelas quais descobri as riquezas da vida humana exploradas por essas disciplinas. Tudo isso representou uma valiosa ferramenta para meu desenvolvimento intelectual e meu nascente interesse por questões sociais, que vieram a constituir parte integrante de tudo quanto vim a fazer no campo da teologia.

Além do contato com a sociologia, Shaull teve a oportunidade de se apropriar do valor da herança da Reforma Radical do Século XVI, vertente que consagraria os princípios de separação entre Igreja e Estado e não violência, tendo sido importante influência na Declaração de Independência dos Estados Unidos e que Shaull pode conhecer na sua expressão no século XX nas comunidades rurais de sua região. Isso o levou ao acréscimo de uma nova dimensão em sua fé e vida cristãs. Lembra ainda que foi aprofundado o seu interesse e a sua preocupação pelas lutas sociais, mas sem ser forçado a assumir uma orientação ideológica definitiva. Conclui, avaliando o que ocorreu quanto à sua espiritualidade (SHAULL, 2003, p. 26-27):

Tenho vívida lembrança das dúvidas que comecei a ter, relacionadas com uma compreensão bastante simplista da minha fé; assim como do contraste entre meu interesse pela sociologia e o enfado que me causavam os cursos bíblicos. E suspeito que se tivesse estudado mais um ano com o professor Weller, teria me decidido por uma graduação em ciências sociais, como aconteceu com outro estudante que originalmente pretendia ser pastor e compartilhava dos meus interesses sociológicos. Por motivos para mim não muito claros, segui em outra direção.

Tendo sido aceito no Seminário de Princeton, o que envolveu até mesmo uma carta de sua mãe ao reitor, Shaull muito cedo viu que sua expectativa quanto a Princeton não estava se concretizando (SHAULL, 2003, p. 28):

Fui para Princeton na expectativa de ser desafiado pela vitalidade intelectual e consciência social do corpo docente, e assim encontrar direção para viver minha fé no mundo. Porém rapidamente me

decepcionei. A maioria dos cursos do primeiro ano, ministrados por homens velhos e cansados, constava de aulas baseadas em textos de anos anteriores. Com dificuldade eles soletravam uma rígida e estéril ortodoxia calvinista encapsulada em doutrinas sem relação com as forças históricas que afetavam nossas vidas e nosso mundo. Mesmo as exposições sobre o Antigo e o Novo Testamentos não passavam de extensas apresentações de um conjunto de fatos e teorias muito pouco engajadas com a vida.

Quase como numa espécie de “ironia”, ele encontraria, agora como professor, uma situação similar no Brasil, assim descrita por um de seus alunos, Jovelino Ramos (SHAULL, 1985, p. 27):

Tínhamos ido ao Seminário para receber e acumular conhecimentos. Víamos os professores como veneráveis sábios encarregados de nos transmitir a sabedoria recebida de outros sábios do grande passado teológico. Teologia boa era teologia com cheiro de velho. Teólogo bom era teólogo morto – quanto mais morto melhor. Seminarista bom era seminarista de boa memória capaz de papagaiar e repetir textos e livros. O Seminário, por sua vez, era popularmente visto como um lugar de preparo de pregadores. E aí chega o Shaul com o oposto. Para ele aprender não era assimilar conhecimento mas questionar o conhecimento. “Estou muito mais interessado nas perguntas de vocês do que nas respostas”. “Que significa o que você acaba de dizer para quem não está acostumado à linguagem de sermões?” “Que tem isso que ver com a situação real dos brasileiros?”

Tal ambiente “envelhecido” era o exato oposto da dinâmica que ele buscava imprimir à sua luta constante contra tudo o que representasse a mera cópia de padrões previamente estabelecidos.

Chegou a pensar em deixar Princeton, mas descobriu professores que o estimularam intelectualmente e lhe abriram novas perspectivas, evitando que ele saísse daquele Seminário.

Seu contato com Emil Brunner, renomado teólogo europeu, teve importante influência sobre sua formação (SHAULL, 2003, p. 29):

Brunner afirmava que a suprema Realidade no coração do universo era a graça de Deus e sua compaixão presente e ativa na vida humana e na história. Assim, nossas vidas se desenrolam no contexto do

drama cósmico da redenção, nos caminhos da restauração da vida humana e da transformação do mundo. Nas suas palestras demonstrava – e nos convidava a explorar – os recursos para um real entendimento e vivência dessa realidade provida pelo pensamento e experiência de uma hoste de homens e mulheres através dos séculos.

Ainda sobre Brunner, encontramos o relato sobre a “conversão” de Shaull em sala de aula (FARIA, 2002, p. 36-37):

Outros professores estrangeiros que estiveram em Princeton refletiam a influência da Escola Dialética. Entre eles estava Emil Brunner, de Zurique, que participara com Barth e outros da reação contra as teses racionalistas da teologia liberal, da qual eles mesmos haviam recebido tanta influência. Seus escritos sobre dogmática, ética e questões sociais tiveram ampla divulgação em língua inglesa e, de certa forma, facilitaram a penetração das novas ideias que, há algum tempo, eram divulgadas pelo teólogo norte-americano Reinhold Niebuhr.

Ao participar dos cursos de Brunner, Shaull passou pela experiência pouco comum de praticamente se converter em uma sala de aula. Como diz:

Depois de estudar sociologia durante vários anos com professores humanistas, a fraca orientação religiosa que recebi quando criança na escola dominical cedeu facilmente lugar à orientação mais ‘esclarecida’ dos meus professores. Abandonei todo o interesse pelas grandes realidades do Evangelho, mantendo ao mesmo tempo profundo respeito pela pessoa de Jesus, especialmente por causa dos seus belos ensinamentos e do idealismo de sua vida.

Foi então que, em Princeton, fui assistir a algumas aulas que o professor Brunner estava dando no Seminário. Tive um tremendo choque quando Brunner me mostrou que esse belo quadro de Jesus, como um simples homem que andava pela Palestina fazendo o bem, existia só na minha mente, sem nenhuma base histórica. [...]

Em vez de ficar admirando a beleza de uma vida e seus ensinamentos, vi-me confrontado por Alguém, que me forçava a uma tomada de posição. Tive que decidir se realmente acreditava no que Ele dizia de si mesmo ou não, e esta decisão determinaria necessariamente todo o rumo de minha vida.

Shaull foi desafiado por Brunner para um sério esforço intelectual. E sua resposta a tal desafio foi ler autores tais como Sören Kierkegaard, Karl Barth e Reinhold Niebuhr. Interessante é que, mais tarde, como professor, Shaull também desafiaria seus alunos a ler diferentes autores, aumentando cada vez mais a sua

capacidade reflexiva. Ainda do testemunho de Jovelino Ramos, temos o seguinte relato (SHAULL, 1985, p. 27):

Ai, minha nossa! Agora tínhamos de ler uma infinidade de livros de gente viva – Karl Barth, Emil Brunner, Rudolph Bultmann, C. H. Dodd, D. T. Niles, Reinhold Niebuhr, Richard Niebuhr, Miguez Bonino, Gutierrez Marin, além das obras do mártir Bonhoeffer, dos livros de Kafka e de uma multidão de ensaios de teólogos católicos. Além de ler, agora tínhamos de digerir, analisar, compreender, questionar e escrever ensaios sem repetir os autores. “Não estou interessado na sua versão de Jacques Maritain. Interessa-me saber como você descreve a relevância do Maritain para a situação concreta das pessoas que vivem e trabalham em Campinas”.

Richard Shaull também conheceu Josef Hromadka (SHAULL, 2003, p. 29, 30):

Em breve Hromadka tornou-se meu mentor teológico. Suas conferências e debates muito me ajudaram a encontrar meu próprio caminho nessa fonte cultural e teológica, integrando tudo que eu lia e pensava – não através de abstrações racionais, mas articulado com minha fé em Jesus Cristo. Foi ele a primeira pessoa que chamou minha atenção para os sinais da crise emergente da civilização ocidental, com ênfase na necessidade de entender o marxismo e seu papel no mundo revolucionário, além de me apresentar a vários pensadores russos e à ortodoxia oriental.

A história de Hromadka era de muitas lutas ao lado de seu povo (FARIA, 2002, p. 37):

Talvez a influência mais importante nesse período da vida de Shaull tenha sido o testemunho prático de vida do professor Josef Luki Hromadka, pastor e teólogo da Universidade de Praga, que teve de se exilar nos Estados Unidos por causa de sua firme posição contra a invasão de Hitler à Tchecoslováquia, em 1939.

O Dr. Hromadka foi um teólogo profundo, com posições políticas marcantes e controversas. Soube enxergar o sofrimento que ocorria ao seu redor e, em especial, com o seu povo. Acompanhou a formação de seu país em 1918, a paz inconsistente elaborada pelo Tratado de Versalhes, bem como a tomada dos Sudetos pelos alemães em 1938 e a deflagração da Segunda Guerra Mundial. Percebeu que se chegava ao final da Era da Cristandade e do tempo do liberalismo para entrar no tempo em que uma revolução atingia a cultura ocidental. Nesse quadro maior, a Revolução Socialista desempenhava o seu

papel em busca de uma reestruturação mais justa para uma sociedade em que a secularização produzira um ser humano mais amadurecido

Hromadka, como também aconteceria com Shaull, precisou defender-se de certas acusações. A Revista UNITAS, de dezembro de 1954 (p. 25-26), traz o seguinte informe:

DR. JOSEPH HROMADKA, de Praga, que esteve na II Assembleia do Concílio Mundial de Igrejas em Evanston e foi largamente acusado, por certos americanos, de ser o “comunista nº 1” entre os líderes eclesiásticos vindos de países da “cortina de ferro”, negou categoricamente ser ou ter sido comunista ou simpatizante. Traduzimos a seguir algumas das palavras do famoso teólogo tcheco: “Cada sermão que prego é uma crítica da ideologia comunista. A defesa da ideologia cristã contra a comunista é o serviço mais patriótico que posso prestar a meu país... Cristo exige de mim que eu viva no meio de comunistas. Amo-os. Há, naturalmente, diferenças entre nós, pois eles são comunistas e eu sou cristão. Mas amo-os como indivíduos e quero apresentar-lhes Cristo pela minha vida. O Senhor veio morrer por eles, quer eles o saibam quer não. Não posso ajudar o povo se o não amar.

Vim aos Estados Unidos como cristão. Não podia vir na qualidade de comunista, como têm afirmado esses acusadores, porque não sou comunista; sou cristão”.

O teólogo tcheco mostrou-se desiludido com o fato de muitos líderes eclesiásticos americanos não crerem na Segunda Vinda de Cristo. “A volta de Jesus Cristo”, afirmou, “é a verdadeira esperança do mundo... Jesus Cristo pode voltar hoje... Quando contemplamos o futuro, não olhamos para dentro de um vácuo; vemos, no fim da história, o Senhor Jesus Cristo, crucificado, ressuscitado e vindo de novo. É isso que eu ensino incansavelmente”.

Anos mais tarde, Shaull daria uma entrevista ao jornal Norte Evangélico (edição de 10 e 15/6/1957), em que também afirmava não ser comunista. Isso, no entanto, nunca o impediu de manter uma leitura do comunismo diferente daquela que era tradicional no meio evangélico. Shaull aprendeu com Hromadka a dialogar com o comunismo como cristão, sem receio de enfrentar as grandes questões de sua época de forma relevante.

John Alexander Mackay, o novo reitor, o impressionou com sua visão do que poderia ser a educação teológica em Princeton, demonstrando que compartilhava de

uma perspectiva teológica similar à de Brunner e Hromadka (SHAULL, 2003, p. 30-31):

A pessoa que teve a maior influência na minha vida e pensamento foi John Alexander Mackay, presidente do Seminário. Tomei os dois únicos cursos dados por ele: *Ecumênica* (que além de questões propriamente ecumênicas se refere também à missão da igreja) e, mais tarde, Cristianismo na América Latina. Raramente tivemos oportunidade de conversar pessoalmente. Mas seus ensinamentos e escritos – e exemplo de vida – tornaram-se um ponto de referência para mim. Ao longo dos anos frequentemente me surpreendi com o fato de que ele estava acompanhando de perto o que eu fazia, culminando no convite para que retornasse a Princeton, em 1959, para lecionar no curso de *Ecumenica* e, pouco depois, ser seu sucessor nessa cadeira.

(...) Mackay também cativou minha atenção e orientou meu crescimento teológico porque, para ele, a natureza de nossa fé cristã era de tal ordem que nos levava inescapavelmente à ação. Sempre nos lembrava, segundo nossa herança reformada, que a 'verdade é para a bondade'. A postura do cristão é a *estrada*, não a *varanda*. Para ele isto significava claramente um comprometimento apaixonado para com o sofrimento do povo nas suas lutas concretas. No curso de *Ecumênica* tratava de todos os aspectos da vida da igreja à luz do seu chamado para participar da missão de Deus no mundo. Assim, minhas reflexões preliminares sobre a igreja me convenceram da prioridade do predomínio da comunidade sobre a institucionalidade. E como resultado de suas frequentes referências ao cristianismo no mundo, e particularmente na América Latina, desde então meu pensamento se voltou para um tipo de comunidade rica na sua composição de culturas e tradições.

Princeton estava atravessando uma crise que envolvia a própria Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos. Tal crise afetava o Seminário e precisava ser administrada. Mackay foi aquele que teve tal incumbência (FARIA, 2002, p. 34-36):

O Dr. Mackay foi uma presença marcante no Seminário de Princeton e imprimiu novos rumos àquela importante instituição presbiteriana, que dirigiu de 1936 a 1959. Influenciou decisivamente o pensamento teológico e seus alunos testemunham sua grandeza como cristão, estadista eclesiástico, escritor, líder ecumênico. Tendo trabalhado por vinte anos na América Latina como missionário e líder da juventude, foi convidado para ser o reitor do Seminário, que vinha de um período de lutas e divisões teológicas profundas. (...)

Em sua administração, o Seminário passou a ter uma orientação ecumênica, recebendo não só estudantes estrangeiros, mas

professores como Otto Piper, Emil Brunner, Edward J. Jurji, Josef L. Hromadka entre outros. Com o objetivo de veicular as novas ideias teológicas, fundou a revista *Theology Today*, em 1944.

Em seus escritos, o Dr. Mackay tinha como preocupação máxima a missão da Igreja e sua encarnação da vocação missionária. Ouvindo suas aulas de Ecumenismo, Shaull foi levado a descobrir sua vocação como missionário e esse foi um dos momentos mais decisivos em sua vida. Com sua visão de estadista, o Dr. Mackay tinha uma compreensão profunda dos problemas e das questões fundamentais que a Igreja vivia. (...)

Com sua preocupação com a missão profética da Igreja, o Dr. Mackay 'ajudou a dar nova dimensão ao testemunho missionário' especialmente no campo político. Foi assim no Peru, ao abrigar um jovem político, Haya de La Torre, fundador do Partido Aprista e que seria presidente do país por duas vezes, que estava sendo perseguido. Assim foi também quando, na década de 50, os Estados Unidos viveram a ameaça às liberdades com o macarthismo. Nesta ocasião, foi um dos primeiros a protestar, escrevendo uma famosa 'Carta aos Presbiterianos'. Assim, ele era o homem 'que tinha, no momento exato, a palavra para desafiar a Igreja para o compromisso de sua vocação no mundo' (...)

Com Mackay, a linha teológica de Hodge e Warfield foi substituída pela teologia neo-ortodoxa do teólogo reformado suíço Karl Barth, que já estava presente no Seminário, desde a divisão em 1932. Como um homem de visão, o Dr. Mackay via em Barth, com quem teve aulas e a quem ensinou inglês em 1930, "o teólogo que faz maior justiça à primeira e mais importante afirmação do Credo Apostólico: Jesus Cristo como Senhor".

É de se notar a semelhança entre a atuação de Shaull e Mackay: a) como líderes ecumênicos, envolvidos na reflexão sobre a unidade da Igreja; b) como líderes dos jovens, referenciais importantes para as demandas de seu momento histórico; c) como missionários na América Latina, buscando contribuir com a mesma de forma a aprender do seu contexto vivencial; d) como educadores, ambos pontificando na educação teológica e quebrando padrões "engessados".

Em seu livro sobre Mackay, Sinclair (1995, p. 163), apresenta a apreciação de Shaull sobre o livro de Mackay, *Ecumenics: Science of the Church Universal (O Ecumenismo: Ciência da Igreja Universal)*, de 1965:

Finalmente, o professor Richard Shaull pensa que o livro foi escrito pelo menos uns vinte anos atrasado. Segundo Shaull, Mackay já havia feito suas contribuições ao ecumenismo nos anos de 1940 e 1950, porém quando ao fim pode escrever este volume as correntes

ecumênicas já tinham avançado rumo a novas fronteiras. Aquilo que é significativo no pensamento de Mackay expresso neste livro sobre o ecumenismo é a direção em que ele impulsiona a Igreja.

Shaull conclui sua avaliação sobre o seu tempo em Princeton (SHAULL, 2003, p. 31):

Durante aqueles três anos em Princeton, entrei nos cursos habituais de prática pastoral e fiz o possível para atender aos requisitos necessários em outras áreas. Minhas energias, porém, estavam dedicadas a explorar pessoalmente a tentativa de juntar tudo isso e desenvolver mais amplamente o que emergia dentro de mim, intelectual e vocacionalmente. Meus estudos no seminário tornaram-se o que posso agora chamar de um processo de formação cristã, num sério trabalho intelectual como centro de minha vida e pastorado, impelido pelo estímulo de uma fé pessoal ligada à ação.

A formação do educador Richard Shaull em Princeton pode ser então apreciada da seguinte maneira (FARIA, 2002, p. 42-43):

O curso em Princeton, viagens a Nova Iorque, leituras e contatos com estudantes estrangeiros da Europa, Ásia e África ampliaram rapidamente os horizontes de compreensão de Shaull. Com isso, ele se sentia 'chocado ao perceber que a sociedade significava a civilização ocidental envolvida em uma profunda crise, causada tanto por seus próprios problemas econômicos e sociais não resolvidos como pelo aparecimento de uma nova barbárie na Itália e na Alemanha. Todavia, o contato com Mackay e com Hromadka demonstravam a existência de um pensamento criativo aliado a uma fé cheia de vitalidade, com uma teologia pronta a refletir sobre "deus, os seres humanos e o mundo, no contexto da fé.

O que vimos até aqui sobre Shaull, sua vivência familiar e formação acadêmica, mostra-nos o impacto de acontecimentos e influências trabalhados com naturalidade e inteligência, os quais resultaram em marcas de personalidade e pensamento muito evidentes em toda sua vida posterior. Momentos difíceis na infância e adolescência exigiram tomada de decisões em meio a lutas pessoais íntimas, fazendo com que fossem forjados instrumentos para o embate em situações adversas variadas. Em primeiro lugar, veio a experiência de pobreza e sofrimento ao seu redor. Depois, a sensação de desajuste frente aos colegas de classe. Mais tarde, o testemunho de mestres valorosos e as grandes lutas do espírito, conduzindo a longos períodos de meditação para descoberta de novos caminhos e ajustes.

Esse despertamento da inteligência para as grandes indagações encontrou ambiente favorável na discussão com os colegas e no Seminário. Shaull pode, então, juntar as experiências marcantes da comunidade religiosa da infância com os questionamentos ao sentido da vida na civilização ocidental e os elementos providencialmente fornecidos pela educação teológica em um feliz momento de renovação e vitalidade. Os muitos desafios que encontrou e para os quais não vislumbrava respostas começaram a ser enfrentados com entusiasmo face às perspectivas da Teologia Dialética, que lhe abriram caminho para a prática. A decisão de ser missionário e as condições de maturidade intelectual foram fundamentais para que com apenas 23 anos e casado, após um breve pastorado no Texas (Wink), seguisse para a América Latina e se envolvesse em uma atividade que duraria mais de vinte anos e que determinaria surpreendentes linhas de reflexão face aos desafios encontrados.

Ainda podemos considerar outro professor que influenciou Shaull, Paul Lehmann, o orientador de seu doutorado (SHAULL, 2003, p. 84-85):

(...) o que Lehmann fez por mim durante esse curto período me levou a encontrar meu próprio caminho na excitante fronteira entre teologia e missão. Sendo um erudito cuidadoso e profundo, que tanto encorajava como lidava criticamente com os seus doutorandos, me ensinou como pensar teologicamente e como encontrar o meu próprio senso de direção. O fato de não haver permanecido ao redor de Lehmann, e de outros em Princeton por um maior período, significou que nunca dominei completamente o seu pensamento nem dispus do tempo necessário para desenvolver minha própria teologia sistemática. Enquanto, por certo, perdi alguma coisa por essa razão, por outro lado me sentia excepcionalmente preparado para enfrentar e responder à evolução da situação na América Latina. Recorria constantemente a Lehmann, sem, no entanto, me sentir compelido a adotar integralmente sua teologia. E mesmo não tendo trabalhado firmemente num sistema próprio de pensamento como ponto de partida, sentia-me habilitado a penetrar no mundo da América Latina e a trabalhar intensamente com alguns latino-americanos na preparação dos fundamentos do que eventualmente viesse a se constituir num novo paradigma teológico.

1.2 A ATUAÇÃO

Para falar da atuação de Shaul como educador, definimos, diante da sua forma de inserção na América Latina, a perspectiva da educação social.

Ao buscar a caracterização de Richard Shaul como um educador social, pareceu-nos apropriado retomar a definição de educação social através do elenco de suas características e procurar demonstrar como a atuação de Shaul se enquadra em tal definição.

Nosso percurso, portanto, começa com o referencial teórico para a discussão da educação social. Prossegue com a análise da ação concreta de Shaul em alguns casos representativos e termina com uma análise crítica, inclusive com a avaliação do próprio Shaul sobre a realização de sua tarefa pedagógica.

Ao falar em referencial teórico para a educação social, embora pudéssemos citar diferentes nomes que produzem trabalhos nesta área, concentraremos nossa atenção em um autor, Paulo Freire, que ainda será visto ao longo deste trabalho em conexão com a análise do prólogo de Shaul à obra de Freire, *A pedagogia do oprimido*.

Sobre a relevância de Paulo Freire para o diálogo contemporâneo sobre a educação, podemos mencionar as razões oferecidas por Danilo Streck em um artigo de 2011. No resumo do artigo ele apresenta as cinco razões para dialogar com Freire (STRECK, 2011, p. 2):

Este artigo analisa a contribuição da obra de Paulo Freire no contexto do atual panorama pedagógico. Após identificar algumas tendências das práticas educativas, são apresentadas cinco razões pela quais o diálogo com a obra de Paulo Freire é relevante hoje. A primeira diz respeito ao postulado freiriano de que a educação tem como tarefa precípua a humanização, um tema que assume novos contornos devido aos avanços tecnológicos e às mudanças estruturais. A segunda razão aponta a “conectividade” no pensamento de Paulo Freire, sendo capaz de articular metáforas e idéias dissonantes. Como terceira razão, identifica-se em Paulo Freire um pensador de transição, tendo como pressuposto que se experimenta hoje mudanças sociais de grande impacto. A quarta razão apontada é a capacidade de Paulo Freire se reinventar no contexto das mudanças e a quinta razão trata da relação entre a largueza do escopo da obra de Paulo Freire com a profundidade de seu pensamento.

É importante notar que Paulo Freire, como educador social, busca continuamente a mediação e não a intervenção, aquela sempre em conexão com a luta pela democracia e pelo reconhecimento do outro e esta última representando o viés autoritário que desconsidera o outro, impondo-se sobre ele.

Paulo Freire, em sua caminhada pedagógica, valoriza os diferentes saberes. Representativa dessa valorização pode ser a narrativa sobre uma visita a uma comunidade em que o educador, usando da abordagem freireana, propõe às pessoas daquele contexto, que desvalorizavam seus saberes e afirmavam não saberem nada, a seguinte tarefa: o educador faria dez perguntas àquelas pessoas e elas fariam dez perguntas a ele. Seguiram-se as perguntas e verificou-se, ao final, um “empate”, mostrando que, embora eles não conseguissem responder a uma série de perguntas, o educador também não conseguira responder a outras. Acrescente-se a isso a constatação de Frei Betto, de que mesmo com seus títulos acadêmicos morreria de fome sem o auxílio da senhora que preparava suas refeições.

Shaul também demonstrou valorizar os diferentes saberes. Não se impunha, mas buscava a dialogicidade, para usar mais um termo freireano. Aprendeu sobre o sofrimento desde o início de sua vida e, através da sua experiência na América Latina, pode ser não o “Grande Irmão que vem do estrangeiro para trazer a palavra iluminada”, mas sim o “Grande Companheiro que admite estar errado e se dispõe a rever seu olhar “ianque” sempre que este se mostra inadequado para dar conta das lutas reais da América Latina, que quer não apenas ensinar, mas, “de repente, também aprender”. Jovelino Ramos oferece o seu testemunho (SHAULL, 1985, p. 31):

Assim era o Shaul, e assim é o Shaul. Sempre consultando e honrando as sugestões dos discípulos. Muitas vezes nos sentíamos embaraçados e sem saber o que fazer com o privilégio da consulta. Às vezes era como a águia consultando as pombas sobre técnicas de alto vôo. E que dizer das muitas vezes em que ele interrompia a tímida opinião das pombas com o seu entusiástico “Ah-Rha” e, por vezes, com surpresa ainda maior: “Homem, como é que você descobriu isso? Se isso é verdade, vamos ter de mudar por completo a nossa maneira de enfrentar o assunto”.

A educação social tem como objetivo, sob certo olhar, preparar o sujeito para entrar no cenário da modernidade. Tal cenário pode ser caracterizado a partir de alguns elementos devidamente localizados.

Inicialmente, pensemos sobre a secularidade, ou seja, o deslocamento de Deus como centro da reflexão e do debate para o homem como centro ou, se preferirmos, do teocentrismo para o antropocentrismo. Agora se trata da história dos homens e não da história da salvação ou da natureza. Somos modernos porque partimos do pressuposto de que o homem faz a história. Mas cabe lembrar também que a história faz o homem.

Cabe notar que a secularidade é importante baliza na forma como Shaul lida com a realidade. Levando em consideração como Paul Tillich e John Alexander Mackay influenciaram o pensamento de Shaul, na “esteira” do resgate que a Reforma do Século XVI fez de importantes temas tais como a vocação, vemos Shaul em sintonia com este elemento da educação social.

A seguir, a racionalidade, esta ênfase na capacidade de compreensão da realidade dentro de determinado padrão presente na própria constituição do humano, imbuído da mesma racionalidade do que a realidade, o que permite a intersubjetividade e, em Descartes, a fundação do edifício do conhecimento sobre uma base sólida. Trata-se de uma retomada dos gregos, a partir do surgimento da filosofia, mas com certo diferencial, dadas as especificidades do Renascimento ao trilhar o caminho de volta à antiguidade clássica.

Prosseguimos com a tecnologia, produto do século XVIII, imprimindo velocidade às mudanças anteriormente representadas pela técnica, dentro de um projeto de exploração da natureza a ser realizado em conexão com a visão do progresso contínuo.

Emoção, Desejo e Subjetividade, conceitos lembrando-nos da Psicologia como a ciência do século XX e mostrando o papel da interioridade no curso de ação de uma sociedade. O que realmente define as decisões se relaciona com a parte do humano que não fica à vista. A ilustração do iceberg, proposta por Freud, pode nos ajudar neste ponto: “A mente é como um iceberg, flutua com um sétimo de sua massa debaixo da água”.

Fé em sua constante articulação com a razão. A Reforma Protestante acaba se ligando à modernidade através de suas propostas de rompimento e de diálogo. Não se trata mais de uma pedagogia das imagens, da “Bíblia dos analfabetos”. Agora é necessário saber ler. Igreja e Escola precisam caminhar juntas no cumprimento de tal missão.

Em outras palavras, um tempo humano em suas diferentes perspectivas. Trata-se de educar os sentidos e orientar uma “práxis”, esta entendida como conjugação entre ação e reflexão. A práxis será conceito retomado tanto por Shaul quanto por Freire e será igualmente importante nas discussões propostas por toda a “rede” de Libertação: Teologia da Libertação – Filosofia da Libertação – Psicologia da Libertação – Pedagogia da Libertação.

Além disso, a educação social procura preparar o sujeito para se colocar no mundo, na perspectiva de defender ou transformar, preservar ou mudar, sempre prestando atenção para a relação dialética entre sujeito e mundo, transformando-se e afetando-se mutuamente. Opera a integração de múltiplos saberes e culturas, tendo o educador social como um mediador de saberes, vendo a esfera pública como arena de mediação de sentidos. É o que encontramos em Shaul (STRECK, 2017, p. 30):

Embora realizando a sua atividade acadêmica a partir da teologia, seu campo de visão não ficava restrito a essa área. Seu empenho em conhecer o mundo de seu tempo e ler neste mundo os sinais de transformação levam-no a outros campos de conhecimento como a sociologia, a filosofia e a pedagogia.

Supera a divisão entre educação formal e não-formal e aponta para o horizonte de uma transformação da pedagogia escolar em pedagogia social para trabalhar o campo relacional. A educação social, diferentemente da educação escolar que se concentra na aprendizagem de habilidades, pede posicionamentos criativos na relação com o mundo.

Ainda se trata, na educação social, de se colocar no lugar do outro para encontrar-se com o outro em suas reais necessidades e anseios, trilhando um caminho de libertação. E ao interagir com outro não perder sua identidade, mas possibilitar a sua construção crítica e criativa em meio aos conflitos que surgem na convivência entre as pessoas (BARRETO JR., 2010, p. 5):

Sua abordagem, no entanto, não é acrítica. Ele, naturalmente, percebe que está diante de uma expressão da fé e da vida cristã que é bastante diferente daquela definida pela Reforma Protestante do século XVI. Sabe também dos riscos de exploração da fé e da religiosidade popular por líderes sem escrúpulos. No entanto, crê que “se for desenvolvida em fidelidade ao testemunho bíblico, essa visão e

experiência da fé cristã... poderia oferecer uma resposta convincente para a presente crise da civilização [ocidental], especialmente ao grande número de pobres e marginalizados que são vitimados por ela.” Assim, Shaull convida as igrejas históricas a entrarem num diálogo aberto com esse mundo pentecostal. Os termos desse diálogo são os mesmos dos seus diálogos anteriores, com o marxismo e com as ideologias políticas no período revolucionário. Deve haver abertura para se aprender com os pentecostais e para se discernir o que Deus está apresentando a nós através desse movimento religioso, mas, ao mesmo tempo, uma reflexão crítica que possibilite o protesto e a reorientação sempre que necessários. Ele permanecia radicalmente protestante.

Ao falar de uma terceira conversão, Shaull não está convidando todos os cristãos a se tornarem pentecostais, mas, sim, a uma abertura que lhes permita conectar com o mundo religioso das classes mais pobres, que está impregnado de expressões pentecostais. O convite à terceira conversão é, portanto, um convite a um encontro com o outro. Assim como em Lévinas, para Shaull a ética começa no encontro face-a-face com o outro, que no seu caso é o outro pobre e, nesse ponto de sua vida, o outro pentecostal.

Ao fazer ciência tendo a educação como objeto, recordamo-nos que: a) a educação é uma condição humana, um direito humano, tomando o ser humano como ser inacabado, em construção, que está se constituindo; b) a ciência se apresenta como espaço de diálogo, aprofundamento e argumentação, esta última conectada, como capacidade argumentativa, desde os gregos, com a dinâmica da democracia, envolvendo a assembleia dos cidadãos na “polis”.

Voltando nossa atenção para Richard Shaull, permitindo o uso, dentro da abordagem da Pedagogia Social, da análise de biografia, constatamos um intelectual voltado para a convivência humana, atuando como mediador entre diferentes campos do saber humano e a contribuição dos mesmos para o desenvolvimento de uma sociedade justa.

Até mesmo um “intelectual orgânico” (BARRETO JR., 2010, p. 3):

Shaull foi o principal intelectual orgânico de um movimento evangélico, de caráter ecumênico e progressista, que causou rebulição na Igreja e na sociedade brasileira até ser bruscamente interrompido pelas reações conservadoras na Igreja e pelo golpe militar de 64. Ele vislumbrou naqueles grupos de estudantes uma nova forma de comunidade cristã, numa nova fronteira, a fronteira das transformações sociais e em diálogo com intelectuais, cristãos ou não.

Podemos dividir a consideração sobre Shaull em três momentos distintos, na Colômbia, no Brasil e nos Estados Unidos. Para a caracterização de Shaull como educador social, selecionamos alguns casos dentro de sua trajetória pedagógico – político – teológica.

Na Colômbia, antes de vir para o Brasil, Shaull também havia estabelecido uma orientação para o seu trabalho condizente com a educação social (SHAULL, 1985, p. 187):

Enquanto me dedicava a tais atividades, algo importante aconteceu. Nesse trabalho, entrava em contato direto com a fome e a miséria do povo, tanto nas zonas rurais, como nas urbanas. Ficava angustiado com essa situação e procurava desesperadamente fazer algo que a aliviasse. Convenci minha esposa de nos mudarmos para uma favela em Barranquilla e comecei a organizar os trabalhadores de uma pequena fábrica. Iniciei uma campanha nacional de alfabetização e consegui até captar algum interesse do governo para ela. Iniciei projetos de casas em zonas rurais. Concentrei muita atenção nos jovens das igrejas presbiterianas. Convidei-os a me acompanhar às favelas e zonas rurais e a participar da campanha de alfabetização, treinamento de leigos e evangelização.

Continua o seu relato (SHAULL, 2003, p. 47, 55-56, 61-62):

Mudamos para uma casa num bairro pobre de operários, onde nos achamos imersos no fluxo da vida nos trópicos: portas e janelas abertas, o povo vivendo mais tempo de suas vidas na rua, as casas apertadas de encontro às calçadas tornavam a vida exposta às conversas e aos ruídos das ruas, música e festas nos fins de semana, gritos dos vendedores ambulantes nas primeiras horas da manhã. Como a casa tinha sala e garagem conjugadas, com portas para a rua, nós as abrimos para as pessoas e iniciamos classes noturnas para operários e um programa educacional, recreativo e religioso para crianças, sob a responsabilidade de jovens das igrejas. Também demos início a um programa de cultos que em breve se transformou numa congregação. E ainda estabelecemos contato com vários sindicatos na área – e acabei nomeado presidente de um deles. Nas minhas pregações e palestras sempre enfatizava a convicção de que nossa experiência de fé no Deus de Jesus Cristo nos levava à preocupação pelo próximo. Em todo trabalho de evangelização deveríamos expressar esse cuidado, buscando conhecer e responder às necessidades específicas de todos quantos estavam em contato

conosco. Mas como me tornava cada vez mais consciente da extensão e das causas da pobreza, concluí que como cristãos somente poderíamos fazer alguma coisa mais para mudar a situação dos pobres se nos envolvêssemos em organizações e movimentos que trabalhavam para esse fim. Minha primeira indicação paroquial me pôs em contato com membros da igreja empregados em fundições e em outros pequenos negócios industriais. Encorajei esses jovens a se filiar aos seus sindicatos, o que aconteceu, e juntos visitamos vários deles. E a escola noturna que fundamos num sindicato criou as bases para um primeiro processo de diálogo.

À medida que promovia as atividades pastorais, fui me dando conta de que vários homens de negócio, e outros profissionais sem conexão com o protestantismo, haviam passado a frequentar os cultos de domingo. E alguns deles vinham ao meu escritório para expor suas preocupações sobre os acontecimentos na Colômbia, assim como suas ansiedades pessoais de natureza espiritual. Na tentativa de me dirigir a eles nas minhas prédicas, notei que crescia a frequência aos cultos. Mas também percebi que aqueles homens necessitavam algo mais do que podia oferecer-lhes em conversas eventuais ou nos cultos de domingo; porém, como norte-americano, estava consciente das minhas limitações. E cheguei à conclusão de que a igreja seria um lugar seguro para expressar suas preocupações e ansiedades, através do diálogo, sobre a situação na qual vivíamos – e a relevância da fé cristã naquela realidade. Em conversa com líderes da igreja, surgiu a ideia de promover almoços semanais no subsolo do templo, a fim de explorar tais possibilidades. E quando um dos mais ativos grupos de mulheres da igreja se ofereceu para preparar os almoços, passamos a convidar os interessados – e assim nasceram *Los Cristófilos*. Em pouco tempo tínhamos um grupo de cerca de vinte homens, na maioria profissionais liberais – advogados, médicos, professores, comerciantes –, e durante o primeiro ano mais de 150 pessoas tomaram parte nessas discussões, cada semana um tema social ou religioso escolhido pelo grupo. Depois de alguns meses, convidei vários deles para visitar comigo um projeto de missão iniciado pela igreja em El Carmen, uma das mais pobres e abandonadas favelas da cidade – e *Los Cristófilos* decidiram apoiar o projeto.

A atuação de Richard Shaull no Brasil, desde a sua chegada, concentra-se, dadas as suas circunstâncias, entre os jovens, conseguindo estabelecer um elo comunicacional com uma nova geração, sensível aos desafios trazidos pela modernidade, inclusive no campo religioso (BARRETO JR, 2010, p. 3):

Embora sua passagem pela Colômbia tenha sido bastante significativa, foi no seu encontro com os estudantes brasileiros na

década de 50 que Shaull pôde desenvolver o papel não apenas de profeta, mas também de teólogo que influenciou uma geração inteira de pensadores brasileiros.

Podemos notar a notícia sobre a vinda de Shaull para o Brasil na Revista UNITAS de outubro de 1952 (p. 25):

Está no Brasil, o Rev. Richard Shaull, ex-missionário no desventurado país e conhecedor da situação “in-loco”. Não poderá mais voltar para lá, depois de servir o povo colombiano por 8 anos. Ganhamos com isso, pois permanecerá em nosso meio trabalhando entre estudantes evangélicos. Ele já nos informou, porém, de que a situação da Colômbia, outrora muito mais democrática do que o Brasil, se pode repetir aqui. É bastante para isso que nos deixemos levar pelo engodo de “salvadores” da ordem e do progresso, da tradição e da “latinidade”.

Shaull, após a experiência da Colômbia, deveria ter sido encaminhado para o Chile, mas não foi isso que aconteceu (FARIA, 2002, p. 87):

Após a experiência da Colômbia (1942-1951), Shaull deveria ser encaminhado pela Junta de Missões de Nova Iorque para o trabalho com estudantes universitários no Chile, o que acabou não ocorrendo. A vinda para o Brasil, em 1952, se prendeu ao desenvolvimento de um trabalho com universitários no Rio de Janeiro. Mas, quando se preparava estudando a língua portuguesa em Campinas, Shaull foi convidado pela Missão Presbiteriana do Brasil Central para lecionar no Seminário Presbiteriano do Sul, naquela cidade, em substituição a Philippe Landes, conforme prática usual da Missão de ceder um missionário para esse fim. Embora seus planos fossem trabalhar com estudantes no rio, a proposta de dedicar-se à educação teológica foi muito bem recebida por Shaull, tendo em vista a sua própria formação.

A vivência acadêmica de Richard Shaull contribuiu para enriquecer os debates em que se viu constantemente envolvido, sempre interessado em levantar novas questões e não apenas reproduzir velhas respostas (STRECK, 2017, p. 33):

“Dick Shaull me ensinou a pensar.” É assim que Rubem Alves resume o que aprendeu com Shaull. Ele conta como, após uma prova, foi questionar sua nota 9.0, quando em sua opinião teria merecido um 10 porque escreveu tudo o que o professor havia dito. E a resposta

inesperada para o estudante autoconfiante: “Por isso mesmo. Você apenas repetiu o meu pensamento. Lendo a sua prova eu não aprendi nada. Eu esperava encontrar na prova o seu pensamento...” Shaull ajudou a abalar para sempre as certezas deste jovem seminarista que, na morte deste mentor e amigo, escreveu sobre si:

Quem já encontrou as verdades deixa de procurar. As certezas, então, embalam a inteligência que se põe a dormir. É tranquilizante saber-se possuidor de verdades. [...]. Tão convencido estava eu do caminho que estava seguindo que até me havia matriculado numa escola onde se ensinam certezas e proibições, um seminário, porque o meu desejo era conduzir as almas pelo caminho que eu seguia. [...]. Aí, o inesperado aconteceu. Um homem apareceu no meu caminho, andando na direção contrária. Perguntei-me, espantado, se ele não se dava conta de estar caminhando na direção errada. Aí, ao nos aproximarmos, ficamos um diante do outro, e olhei bem dentro dos olhos dele, e vi, refletido como num espelho, um mundo que eu nunca havia visto, o mundo que estava atrás de mim, o mundo do qual eu fugia, em busca dos céus. (ALVES, 2002).

O outro mundo que se abria era um mundo sem certezas e proibições, mas um mundo onde havia horizontes, possibilidades, direções, liberdade. “E assim tenho andado pela vida afora, sem certezas e sem proibições...Tudo por causa do olhar daquele homem...” (...)

O texto acima nos mostra a importância do olhar do educador social, seja na constituição da identidade daqueles que com ele interagem, seja na construção de um diálogo profícuo com as diferentes possibilidades de compreensão da realidade. E este olhar pedagógico prossegue na caminhada de Shaull. Conforme diz Huff Jr. (2013, p. 63): “O esforço de Shaull diante dos jovens e da igreja foi sempre pedagógico”.

Segue o relato do próprio Shaull (SHAULL, 2003:249): “Havia descoberto, no Seminário de Campinas, o quanto gostava de ensinar; que podia me relacionar facilmente com os estudantes; e sabia como desenvolver um processo que os encorajasse a assumir a responsabilidade de aprender por eles mesmos “.

Informa Huff Jr. (2009, p. 5):

Em 1952, após um período de estudos no Union Theological Seminary de Nova Iorque, em que se dedicou às relações entre marxismo e fé cristã, Shaull foi enviado ao Brasil e tornou-se professor de história da igreja no Seminário Presbiteriano do Sul, em Campinas, educandário da Igreja Presbiteriana do Brasil, a IPB.

Além das aulas e dos contatos com seminaristas, Shaul desde logo se envolveu também em atividades com grupos de jovens e estudantes cristãos. Este foi, na verdade, seu campo de atuação mais frutífero, considerando os objetivos deste estudo. Junto à Confederação da Mocidade Presbiteriana da IPB, Shaul atuou como conferencista em congressos e como colaborador do jornal *Mocidade*. Passou ainda a realizar palestras sobre o pensamento católico e a promover encontros entre seminaristas protestantes e dominicanos, em um tempo em que a oposição protestante ao catolicismo era generalizada. A participação ecumênica em estudos bíblicos era parte também das atividades que desenvolveu junto à UCEB, União Cristã de Estudantes do Brasil. Pelos estudantes, Shaul foi adotado como um jovem mestre, um líder espiritual e intelectual a guiá-los na caminhada de transformação que conduziria o Brasil e suas massas, há séculos na miséria, a despertar para a solução de seus problemas.

No Brasil, destaca-se o Projeto desenvolvido em Vila Anastácio, região da Lapa, em São Paulo, no qual Shaul convidou alguns estudantes para se engajarem em um trabalho junto aos operários daquela localidade. Shaul organizou um grupo de estudantes que, inspirados na experiência dos padres operários da França, desenvolveu um projeto nas fábricas na Vila Anastácio, em São Paulo. Rubem Alves estava entre eles. Vejamos o próprio depoimento de Shaul (SHAULL, 1985, p. 201):

Minha prioridade seguinte era criar uma série de oportunidades para os estudantes entrarem em contato com a vida e o sofrimento dos pobres, mesmo que por curtos períodos de tempo. Eu acreditava que essa experiência contribuiria, mais do que qualquer outra, para despertar uma nova consciência social e uma nova forma de ação. Com isto em mente, organizei junto com um grupo um acampamento de trabalho de estudantes-operários na indústria. Encorajei os grupos locais a irem às favelas e lá iniciarem uma ação social.

De todos os esforços nesse sentido, aquele ao qual dei atenção especial foi o projeto de Vila Anastácio, numa zona industrial de São Paulo. Ali, um grupo de estudantes e jovens profissionais alugou uma pequena casa, passou a viver em comunidade, a nível de mera sobrevivência, e tentava encontrar trabalho nas indústrias e participar dos sindicatos. O objetivo era partilhar o mais possível da vida com aqueles que lá viviam e, através disso, descobrir uma forma autêntica de relacionamento e de testemunho.

Na medida em que essa comunidade ganhava corpo, pressenti que ela representava o tipo de envolvimento que mais ansiava sentir e dele participar. Sentia também que essa comunidade poderia tornar-se um fator de desenvolvimento do testemunho social protestante no Brasil.

Apesar de desejar muito ser parte integrante dessa comunidade, minha dedicação à educação teológica e minhas responsabilidades de família impediram-me de fazê-lo. Acabei visitando a comunidade semanalmente, partilhando de sua vida da melhor forma possível. Não sei até que ponto o meu envolvimento com a comunidade contribuiu para a sua dissolução. Sei, no entanto, que falhei em tirar o máximo proveito dessa extraordinária oportunidade, de partilhar da luta de seus membros, que tanto aprenderam com ela.

Note-se, nesta experiência, o encaminhamento de um projeto que objetiva a convivência humana dentro dos padrões propostos nas discussões sobre a educação social, em especial colocar-se no lugar do outro, procurando compreender o lugar a partir do qual o outro se situa e se posiciona, no intuito de enriquecer o debate entre diferentes possibilidades de abordar a realidade.

Não podemos deixar de considerar também o diálogo que Shaull estabeleceu com os padres dominicanos e a publicação da revista *Paz e Terra*, cuja proposta “era a do diálogo, com a participação das igrejas e outros que desejassem ir além das diferenças institucionais, de credo e de cultura para valorizar os seres humanos” (FARIA, 2002, p. 119-120)

No caso da revista *Paz e Terra*, notamos, inicialmente que a revista teve uma duração limitada a dez números, entre os anos de 1966 e 1969. Nos dois primeiros números, Shaull consta como um dos correspondentes estrangeiros da revista. No número 1, de julho de 1966, há um artigo de Paul Lehmann – “Ética Cristã, Ética Marxista” (p. 154-162). Lehmann foi professor de Shaull e influenciou seu pensamento. Também neste número encontramos um artigo do próprio Richard Shaull – “Berdiaev: Perspectiva Cristã da Revolução Social” (p. 180-194). Berdiaev foi um importante nome na construção da leitura de Marx feita por Shaull. No número 4, de agosto de 1967, temos mais um artigo de Shaull – “O Novo Espírito Revolucionário da América Latina” (p. 103-120). Ainda poderíamos mencionar um artigo de Rubem Alves no número 8, de setembro de 1968 – “Tecnologia e Humanização” (p. 7-25) e um artigo de Paulo Freire no número 9, de outubro de 1969 - “Papel da Educação na Humanização” (p. 123-132)

De volta à sua terra natal, Shaull verificou que os desafios prosseguiram (SHAULL, 2003, p. 250, 252, 254)

Tomei o convite de McCord [para lecionar em Princeton] como um mandato. Firmemente enraizado nessa teologia de Princeton, achei-me em posição de tudo reinterpretar como fonte de uma experiência vívida e como recurso que impelia à compreensão e transformação do mundo. (...)

Fui convidado para participar de uma equipe de professores num curso interdisciplinar; e um dos mais antigos e respeitáveis professores me recomendou para o prestigioso *Guggenheim Fellowship*. E me senti especialmente afortunado em ser orientador de doutorado de vários destacados estudantes, com os quais me reunia semanalmente em pequenos grupos. Durante um semestre, Rubem Alves e Kim Youg Bock trabalharam comigo. (...)

[Os estudantes do SDS – *Students for a Democratic Society*] desejavam ser sujeitos de seu próprio processo numa comunidade de aprendizagem, em vez de simples receptores do que os professores lhes comunicavam; e demandavam que os estudos teológicos se relacionassem e respondessem aos temas de vida e morte presentes na sociedade.

Dentro de sua proposta aplicada em Vila Anastácio, Shaull promoveu a formação de uma comunidade (FARIA, 2002, p. 183):

Depois, quando um grupo de estudantes de teologia de Princeton o procurou convidando para, em comunidade, buscar um novo estilo de vida na luta por mudanças no meio urbano, em colaboração com um grupo de jovens teólogos, profissionais especialistas em outras disciplinas, Shaull sentiu que era o momento apropriado para uma nova experiência.

Mudou-se para o bairro de Germantown, em Filadélfia, onde viviam, em sua maioria, famílias de negros. Duas casas foram alugadas e cerca de oito ou dez pessoas partilharam, na virada dos anos 70, despesas e encargos, como na Vila Anastácio, em São Paulo em 1958. Aí partilhavam também a reflexão teológica em meio aos acontecimentos da guerra do Vietnã, ao movimento da contra-cultura e à aproximação do misticismo oriental. (Sic).

Todos estes relatos mostram um educador social envolvido, engajado e comprometido com o diálogo em busca de uma convivência humana saudável. Era sua percepção que o modelo das pequenas comunidades poderia realizar o que a “grande sociedade” ou o que chamaríamos agora estritamente de “mundo globalizado” tinha sérias dificuldades em possibilitar.

No que poderíamos denominar de uma “autoanálise crítica”, Shaull reconheceu as limitações das propostas que procurou colocar em prática, bem como os erros cometidos, elaborando importante construção também merecedora de novas reflexões (FARIA, 2002, p. 213):

A ideia do significado fundamental da vida comunitária, pela qual tanto se esforçou, na maioria das vezes não teve caráter permanente ao ser levada à prática. Mesmo assim, foi o que mais Shaull tentou realizar, envolvendo-se o máximo que pôde. Esse foi o seu esforço na UCEB, que considerou ‘o trabalho mais importante que realizei quando estive no Brasil’, mas que se revelou insustentável no momento mais necessário. Também em ISAL, os resultados não foram bons. Em Princeton, na década de 60, as coisas não tiveram melhor andamento. A experiência com a Comunidade Teológica de Filadélfia, como antes o Projeto Vila Anastácio, no Brasil, também fracassou. Essas comunidades morreram e Shaull se perguntou: ‘não é hora de desistir disso?’ Nunca, entretanto, deixou de trabalhar por elas e viver a partir delas.

Quanto ao seu trabalho na Colômbia (SHAULL, 1985, p.187):

Emocionei-me com a resposta recebida ao meu apelo. Mas, ao mesmo tempo, lentamente comecei a perceber que nossos esforços eram de pequena valia. Somente mudanças estruturais fundamentais poderiam melhorar a condição de vida dos pobres. No entanto, o sistema liberal ‘democrático’ vigente funcionava para manter e legitimar o *status quo*. Fiquei muito perturbado ao ter que deixar a Colômbia em 1950. Tinha a impressão de ter atingido o fim de minhas possibilidades naquele país.

O caminho trilhado por Shaull o levou, necessariamente, ao importante conceito de revolução. E o educador social se constituiu no revolucionário que buscava rever sua formação e atuação à luz dos grandes desafios do século XX. A auto avaliação que faz na parte final de sua existência traz muitas aberturas para a explicitação de novas contradições e novos caminhos, reunindo fé e compromisso (BARRETO JR., 2010, p. 3, 5):

Sempre com o olhar no futuro, Shaull entendia que ao desenvolver comunidades alternativas, o movimento estudantil cristão no Brasil

assumia o risco e a possibilidade de ser a “igreja do amanhã”. Um exemplo dessa postura pode ser vista no uso que Shaull faz do termo 'revolução', o qual se tornou central para o seu pensamento nesse período. Ele usava-o como uma categoria teológica, não ideológica, compreendendo-o à luz da centralidade da escatologia e da transcendência radical de Deus que marcavam sua teologia. Ao usar o termo 'revolução' dessa forma, Shaull encontrava uma linguagem que facilitava a conexão da fé cristã com a situação concreta experimentada pelos cristãos naquele contexto histórico (...)

Richard Shaull contrastava um ideal firme e um senso de missão inabalável com uma tremenda capacidade de se deixar transformar por seus encontros com a vida, com as realidades e com as pessoas com quem pôde conviver. Ao lermos seus escritos notamos, por um lado, um senso de missão que parece acompanhá-lo desde a adolescência. A paixão pela justiça e a convicção de que Deus está vivo e ativo na história humana sempre marcaram tanto sua ação como sua reflexão. No entanto, é exatamente essa compreensão da presença dinâmica de Deus no mundo, agindo sempre de maneira nova e surpreendente, que o impede de cristalizar seu pensamento. Shaull, do começo ao fim de sua vida foi alguém aberto para o futuro. Alguém sempre procurando entender de que jeito Deus está agindo agora, e o que Ele nos está chamando a fazer. É por isso que em alguns de seus últimos textos, vemo-lo falar em “conversão” como uma analogia para diversos encontros transformadores em sua jornada. Há uma conversão na adolescência, conversão em sala de aula no seminário de Princeton, conversão no seu encontro com a pobreza na Colômbia, conversão no seu encontro com a revolução, conversão quando encontrou as CEB's e, finalmente, uma conversão no seu encontro com o pentecostalismo.

1.3 SHAULL, LEITOR CRISTÃO DE UM TEMPO REVOLUCIONÁRIO

Ao falarmos sobre leitura, não devemos limitar nossa atenção à leitura da palavra escrita, mas entender de forma mais ampla o processo de leitura até aquilo que Paulo Freire chamou de “leitura do mundo”. Precisamos também recordar que a leitura crítica da realidade se opõe ao olhar ingênuo que também se mostra “viciado”, acostumado e sem possibilidades de alçar novos vãos.

Shaull, como não poderia deixar de ser, sempre foi um leitor dedicado. E, em diferentes momentos fala sobre os livros que contribuíram decisivamente para o seu pensamento.

Tendo aprendido a ler com sua mãe, o que o beneficiou na primeira escola que frequentou, Shaull se voltou para a Bíblia e foi “cativado” por Jesus de Nazaré. Jesus chamou sua atenção para a radicalidade do discipulado, que envolve todos os aspectos da vida debaixo de um predomínio da ética e que se contrapõe às tentativas de diminuir o impacto dos ensinamentos de Jesus. Aprendeu sobre o amor ao próximo em contraposição a uma existência centrada em si mesmo, o que leva necessariamente ao questionamento do apego aos bens materiais.

Também menciona dois livros sobre Jesus que leu com interesse e que foram importantes para a apreensão do significado do discipulado: *The Man Nobody Knows* [O Homem que ninguém conhece], de Bruce Barton e *In His Steps* [Nos seus passos], de Charles Monroe Sheldon.

Quanto ao livro de Barton, de 1925, o mesmo procura apresentar Jesus como um homem de negócios, procurando assim tornar acessível a narrativa bíblica aos homens de negócios de seu tempo. Embora o livro tenha tido sucesso, inclusive se tornando um “best seller”, do século XX, foi questionado pela maneira como tratava Jesus Cristo. Barton era um executivo da área de publicidade e procurou aplicar sua experiência no livro que escreveu.

Quanto ao livro de Sheldon, de 1896, Faria (2002, p. 23) observa: “Entre eles, *Em seus Passos que Faria Jesus?*, de Charles M. Sheldon, uma novela divulgadora dos ideais do Evangelho Social, lida ‘diversas vezes’”.

Podemos notar, na obra de Sheldon a sua ligação com o “Evangelho Social”, uma tentativa de enfatizar o alcance social do evangelho. Note-se que tal ligação procurou ser diluída na tradução da obra para o português, até mesmo com uma nota explicativa que fazia questão de condenar qualquer interpretação do livro que desse margem à “salvação pelas obras”, importante ponto de discórdia entre católicos e protestantes.

O livro de Sheldon também foi um grande sucesso de vendas. Registre-se, ainda, que o livro teria uma sequência, em 1914, *Jesus is Here* e seria adaptado para o cinema em 1964.

Há outro livro de Sheldon, também na mesma linha de pensamento, cronologicamente anterior a *In His Steps*, *A Crucificação de Filipe Strong*, que fala de um pastor que propõe algo realmente revolucionário ao seu “rebanho”, que eles mudassem seu local de reuniões do centro da cidade para a periferia. O final do livro

não deixa dúvidas sobre as consequências de desafiar o “statu quo”: o pastor é assassinado.

Nosso principal interesse neste ponto do trabalho é fazer uma avaliação da leitura que Shaull faz de Marx e, conseqüentemente, do comunismo. É importante recordar que o comunismo, conquanto tenha sua parcela de contribuição advinda de Marx, torna-se, em diferentes contextos, devedor a outros autores. Neste sentido, às vezes ouviremos a expressão marxismo-leninismo para descrever o que ocorreu com o comunismo russo. Outro tanto se poderia dizer do comunismo chinês e assim por diante. E isso sem falar do socialismo e suas diferentes manifestações.

Também podemos constatar que Shaull encontrará no Brasil um meio evangélico “conservador” que consagrou uma determinada leitura do comunismo, necessariamente negativa. Tal ambiente, diante de uma proposta diferente de leitura, fatalmente “rotulará” aqueles que a fizerem de “comunistas”. Como já vimos, tanto Shaull quanto Hromadka foram alvos de tais acusações. No entanto, é importante lembrar, como o faz Faria (2002: p. 109-110), que havia também aqueles que, mesmo no meio evangélico, tinham uma opinião favorável ao comunismo.

Nosso percurso será realizado através de alguns textos de Shaull, procurando notar como ele avalia Marx, o marxismo e o comunismo. Preliminarmente, poderíamos afirmar que, pensando teologicamente, ele o faz a partir de uma perspectiva cristã. E tal perspectiva é alimentada pelo próprio Hromadka que enfrentou o problema de ser cristão em um contexto marcadamente comunista e por Berdiaev (às vezes referido como Berdiaeff, que é a grafia que usaremos quando ele é assim mencionado em textos mais antigos), que precisou formular sua resposta cristã diante do contexto russo, a quem Shaull foi apresentado pelo próprio Hromadka.

Vamos agora nos deter um pouco no pensamento de Berdiaev (1874-1948), filósofo e teólogo ortodoxo russo.

A Revista *Unitas*, do Instituto de Cultura Religiosa, dedicou alguns números à exposição do pensamento de Berdiaev. Interessante notar que o autor dos textos, Lauro Bretones, foi descrito em uma tese de doutorado de 2016 como “um protestante heterodoxo”. Aliás cabe notar que o diretor responsável pela revista, Rev. Miguel Rizzo Jr, foi descrito pelo próprio Shaull como um “pastor popular, de inclinação liberal” (SHAULL, 2003, p. 97)

A série de textos tinha o título geral de “Os temas de Berdiaeff”. O capítulo um, no número da revista de novembro de 1952, tem como título “A tríade berdiaeffiana”

e trata dos três termos que permitem esquematizar a filosofia do autor russo: O homem, Cristo e Deus. O capítulo dois (12/1952), tem como tema “A liberdade”. Afirma que “o reino da liberdade é o reino do Espírito e não o do ser”. O capítulo três (01/1953), fala sobre “Criação e Ato Criador”. Relacionando com o tema anterior, diz: “A criação pressupõe o não-ser donde se origina a liberdade. Deus criou do nada, isto é, do não-ser que, segundo Berdiaeff, se confunde com a liberdade meônica, incriada, irracional” (p. 39). Para compreender o conceito de liberdade meônica: “Segundo o conceito de ‘liberdade meônica’, elaborado por Berdiaev, Deus não pode ser culpado pela existência do mal, já que ‘no início havia o nada e a liberdade estava no nada, e o nada, ou *meon*, era a liberdade””. (GALLEGO, 2012). O capítulo quatro (03/1953 e 04/1953) trata da “Filosofia da História”. Berdiaev caracterizará a história como um mito e não como “um dado empírico objetivo” (p.28). O capítulo cinco (06/1953) tem como título “Pessoa, comunidade, sociedade”, em que diferencia indivíduo (categoria biológica) de pessoa (categoria espiritual) e verifica a consequência disso para a compreensão do social. Também se reconhece que o autor russo deu ao personalismo um “conteúdo genuinamente cristão” (p. 50). O capítulo seis (07-10/1953) tem como título “Sobre os problemas atuais”, mostrando que “o pensamento político e social de Berdiaeff é uma natural decorrência de sua filosofia sobre a pessoa humana” (UNITAS, 07/1953, p. 29). Ainda em novembro de 1953, mais um texto sobre “Filosofia da História” é publicado, explicando-se que, por lapso, não fora incluído anteriormente.

Podemos verificar as avaliações que Berdiaev faz. Sobre o capitalismo diz (UNITAS, 07/1953, p. 36):

O capitalismo é um mal em si, proclama Berdiaeff. O que significa que não há esperança de que ele seja transformado. Ele corrompe os valores humanos, explora a religião e torna-se a causa dos totalitarismos modernos. Berdiaeff afirma que o fascismo é filho natural do capitalismo. O ateísmo engendrado pelo capitalismo perde-se no fascismo que explora as massas e cria um novo deus – o Estado.

Talvez possamos comparar esta avaliação com aquela que é feita por Karl Barth, que foi pastor nos Estados Unidos por oito anos (NASCIMENTO, 2015: p. 187-188): “Aqui eu sei o que é o capitalismo. Essa coisa diabólica, que arrasa o ser humano, desprezando os trabalhadores e dando todo o lucro para os patrões”. E ainda

se menciona que em seu livro *Contra as Correntes*, Barth criticava o capitalismo, representado pela indústria do automóvel.

Voltando a Berdiaev, notamos, agora, sua abordagem sobre o marxismo (UNITAS, 08/1953, p.47):

O marxismo tenta explicar o superior pelo inferior, a super-estrutura pela infra-estrutura. Essas expressões “supra-estrutura” e “infra-estrutura”, e “base”, muito usadas pelos marxistas, são vagas, convencionais, figurativas. Na verdade, nada explicam. São criações filosóficas dentro do rígido esquema da economia. Quando o marxismo sai da teoria econômica e incursiona pelo domínio do espírito para explicá-lo como uma super-estrutura, um epifenômeno, cai em tremendas contradições. O espírito não pode ser reduzido à matéria, o superior ao inferior. Esse é o esforço “filosófico” que tenta fazer o marxismo, que é, ele mesmo, uma teoria materialista dialética. Por fim, eis o triste espetáculo que nos oferecem os marxistas: procuram explicar a natureza daquilo cuja existência em si negam.

É importante assinalar que, ao longo do texto, Berdiaev não tem nenhum problema em concordar com afirmações do marxismo, aceitando-as, no entanto, até certo ponto. Exemplo disso é a sua posição quanto à tese do materialismo histórico. Finalmente, ao tratar do comunismo, insiste na necessidade do exame dos postulados fundamentais do marxismo anterior à necessária explicitação dos problemas presentes no comunismo (UNITAS, 08/1953, p. 43-44):

Essa é a posição de Berdiaeff relativamente ao problema do comunismo. É objetiva, definida, livre como a liberdade do espírito em nome de que lutou contra o comunismo. Berdiaeff não se opunha ao comunismo enquanto análise da vida social ou teoria econômica. Seria combater o sistema pelas suas consequências. Berdiaeff foi às causas e mostrou os falsos fundadores da ideologia.

Berdiaeff reconhece, francamente, os elementos positivos do comunismo. Sempre que era interpelado sobre essa posição, repetia a opinião do filósofo russo do século XIX, Wladimir Solovieff: “Para vencer a mentira do socialismo é preciso conhecer sua verdade”. Berdiaeff aplicava o mesmo critério ao comunismo. O comunismo é uma força exagerada do socialismo, de sorte que o critério produzia os mesmos resultados. Há no comunismo mentiras e erros fatais. Mas há nele, também, verdades. E por que negá-las? As mentiras do comunismo, porém, são de tal natureza que anulam o valor de suas afirmações verdadeiras e o destroem.

Há uma importante lição que devemos aprender do fenômeno do comunismo: sua existência é uma prova de que os cristãos não cumpriram seu dever. Os cristãos impediram que a verdade do cristianismo se manifestasse em toda sua plenitude. Mas a Providência divina levantou essas forças brutas para fazer ressaltar a verdade social. Os cristãos limitaram-se à palavra, ao convencional; fecharam os olhos e os ouvidos à realidade social; limitaram o cristianismo às expressões frias do ritual eclesiástico.

A própria ideia do comunismo foi tomada do cristianismo. A ideia cristã para a sociedade é a da comunhão recíproca dos espíritos. Os cristãos desprezaram essa ideia (no cristianismo primitivo ela era a dominante) e os comunistas tomaram-na. O erro fatal do comunismo é o de tentar a criação dessa comunidade pela força social.

Passemos, agora, ao exame de alguns textos de Shaull, nos quais ele trata do comunismo. Sem dúvida, como teólogo cristão, Shaull constrói uma avaliação que busca ser honesta ao reconhecer a situação real de seu momento histórico, ao mesmo tempo em que não perde de vista a esperança cristã no seu pleno significado de convocação à ação coerente com a fé em Cristo.

Em *O cristianismo e a revolução social*, de 1953, Shaull reconhece o comunismo como “uma das mais tremendas forças do mundo moderno” (p. 7). Declara, ainda na introdução (p. 8-9):

À medida que lutarmos pela solução destes problemas, chegaremos não somente a definir a nossa posição a respeito do Comunismo, como também – e isto é ainda muito mais importante – poderemos compreender com clareza qual a vontade de Deus para conosco neste momento histórico que vivemos. Pois o fato é que, quanto mais estudamos o Comunismo, mais temos de reconhecer as nossas falhas de cristãos. Não nos temos preocupado com a luta em prol da justiça social. Muitas vezes mesmo, não temos compreendido o significado da crise de nosso tempo. A nossa fé tem sido tão fraca e os nossos corações tão indiferentes, que nos tornamos instrumentos extremamente débeis nas mãos de Deus. É possível que Ele, na sua Santa Providência, esteja usando o Comunismo para acabar com a nossa tranquilidade e abrir os nossos olhos, a fim de podermos entender o que Ele quer que façamos nesta hora. Como a Assíria do tempo dos profetas, assim, hoje, o Comunismo pode ser “vara e bordão da ira de Deus” (Isa. 10:5) para despertar e julgar o Seu povo e ensinar-nos o caminho do arrependimento e da obediência. Fazemos este estudo na convicção de que, à medida que formos examinando mais profundamente o problema, Deus nos ajudará a reconhecer os nossos erros e nos habilitará a aceitarmos os desafios

da nossa época com coragem e com renovada dedicação à missão que Ele nos tem confiado.

À medida em que prossegue no exame do comunismo, Shaull “ecoa” as palavras de Berdiaev, chegando inclusive a citá-lo explicitamente. Assim como o pensador russo, reconhece no comunismo uma “heresia cristã”. Um esforço é feito para fazer justiça ao marxismo e sua conexão com o comunismo. E inclusive notar elementos presentes no comunismo que precisam “desafiar” o cristianismo. Abaixo alistamos os mesmos (p. 90-100):

1. O Marxismo descobriu que uma sólida base doutrinária é absolutamente essencial a um movimento revolucionário poderoso.
2. O Marxismo oferece ao homem de hoje uma completa estrutura de significação, que dá propósito à existência humana.
3. O Comunismo oferece uma filosofia da história a um mundo em que a história parece ter perdido toda a significação.
4. O Comunismo, mais do que qualquer outro movimento do nosso tempo, tem se dedicado à obra educativa, não somente no que respeita às crianças, mas também às massas.
5. O Comunismo é a seita mais evangelística do mundo moderno.
6. Os comunistas têm sido agudamente cômnicos da crise do individualismo moderno e têm proposto uma solução para ele.
7. O Comunismo tem sido capaz de despertar em seus conversos um senso de dedicação, de compromisso total e de sacrifício até à morte, que nenhuma religião do nosso tempo tem conseguido.

E convoca a juventude cristã à correta compreensão da vocação (p. 102-103):

Para que nós, cristãos, possamos responder ao desafio desta hora, este novo senso de paixão precisa de se expressar por meio da juventude da nossa igreja. Ela precisa de se expressar, especialmente, numa renovada ênfase sobre a vocação cristã, sobre o **chamado** do cristão, do modo pelo qual Lutero dela falou. Deus está convidando a juventude cristã a entrar na política, no movimento sindical e em todos os aspectos da vida da nossa sociedade com o seu “serviço cristão de tempo integral”, para testemunhar de Jesus Cristo e servir os companheiros com uma paixão igual àquela que impele qualquer comunista em nosso mundo de hoje.

Para que a Igreja se levante ao repto desta presente hora, precisamos, antes de tudo, cair diante do Senhor, humilhados e arrependidos, reconhecendo a nossa fraqueza e o nosso fracasso. Quando assim fizermos, poderemos estar confiantes em que o Espírito de Deus Vivo

descerá ainda sobre a Sua Igreja, em toda a sua miséria e pecado, e a levantará para que faça a Sua vontade em nosso tempo.

Em *Alternativa ao Desespero*, de 1963, Shaull mostra o risco que representa para o cristão amoldar-se à “mentalidade burguesa” e faz uma comparação entre o comunismo e o cristianismo (p. 96,100):

O encontro entre o comunismo e o cristianismo é essencialmente o encontro de duas concepções da nova ordem e do modo como podemos participar no seu estabelecimento. (...) No dia em que a mocidade cristã tiver vida comunitária que seja tão dinâmica como a dos comunistas, e revelar preocupação igualmente séria pelos problemas do mundo em que vivemos, poderemos deixar de estar tão preocupados com as forças que ameaçam o homem e confiar mais no Deus que se manifesta através de nossos fracos esforços e de todas as nossas limitações.

Em *As transformações profundas à luz de uma Teologia Evangélica*, de 1967, Shaull examinará do ponto de vista da teologia o conceito de revolução e sobre o conceito de desenvolvimento. Apontará alguns caminhos para a dialética marxista e fará uso do instrumental que Berdiaev oferece para descrever uma perspectiva cristã da revolução, inclusive acompanhando o desenvolvimento do pensador russo ao longo de toda a sua caminhada intelectual. O título da última parte do livro é: “A Perspectiva Cristã de Revolução no Pensamento de Berdyaev (sic)”.

Afirma Shaull sobre a importância de Berdiaev para a análise que empreende (SHAULL, 1967, p. 74):

Podemos dizer, sem hesitações, que nenhum outro pensador cristão do nosso tempo tem vivido tão intensa e plenamente a experiência de revolução. Ele não apenas entendeu a importância dela, e não apenas lhe deu lugar central em seu pensamento durante toda a sua vida, mesmo quando exilado da Rússia; ele também reconheceu que ela poderia ser entendida somente pelas pessoas “que assimilassem a revolução em sua experiência interior, que passassem pelos seus sofrimentos, e que se elevassem acima do seu conflito cotidiano”.

Em *Entre Jesus e Marx: Reflexões sobre os anos que passei no Brasil*, de 1983, Shaull faz um esboço autobiográfico, demonstrando como, ao longo de sua caminhada, não perdeu de vista a possibilidade do diálogo entre cristãos e marxistas, assumindo riscos, vendo conflitos como potencialmente produtivos e sempre construindo uma apropriação crítica e fortalecendo o conceito de comunidade de fé.

Até o fim de sua vida, Shaull permaneceu ativamente engajado nas grandes lutas a que consagrou sua vida. Este é o testemunho de Raimundo César Barreto Jr. (BARRETO JR., 2010, p. 1):

Meu último encontro com Richard Shaull ocorreu poucos dias antes de sua morte. Fui à sua casa, juntamente com Mark Taylor—seu amigo e meu orientador na tese de doutorado no Seminário de Princeton—para nos despedirmos. Gentilmente atendendo a um convite meu, Shaull havia se tornado parte da minha comissão orientadora e também um dos mais importantes e mais agudos “provocadores” do meu pensamento durante a elaboração do projeto de tese. No curto período em que trabalhou comigo, Shaull já estava enfermo, mas continuava com a mente muito ativa. Permanecia escrevendo, encontrando e recebendo amigos em sua casa, pensando com muita clareza e procurando discernir o que, de novo, o Espírito de Deus está fazendo no mundo. Continuava apaixonado pela maneira como Deus estava agindo entre os mais simples, os pobres e excluídos. Mesmo na condição física debilitada em que se encontrava, continuava cheio de vida.

Penso no Shaull de quem me despedi há quase um ano atrás como um vulcão em plena atividade, apesar dos 82 anos de vida. Essa impressão se tornou ainda mais forte depois de ler alguns dos seus escritos publicados nos últimos anos de sua vida. Cheguei à conclusão que qualquer lembrança dele como pensador e profeta cristão que não leve em conta essa atividade de sua mente, no último estágio de vida, não faria jus ao todo de sua existência. É importante lembrar que Shaull foi alguém em constante construção, que nunca se permitiu atingir um ápice. Nunca permitiu que seu pensamento fosse cristalizado numa forma final. Por isso, para compreendermos a sua caminhada, é importante percebermos que até o fim ele continuava aberto para o irromper do Espírito de Deus, que vem ao nosso encontro a partir do futuro; aberto, portanto, a experimentar novas “conversões”.

2. ANÁLISE DO PRÓLOGO DE SHAULL À OBRA *A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO*, DE PAULO FREIRE

Ao pensarmos na relação entre Shaull e Freire, é importante ressaltar que ela se dá, para Shaull, a partir de sua teologia e como a mesma pode avaliar as contribuições pedagógicas de Freire, inclusive quando as mesmas coincidem com as de Shaull. Em seu texto sobre a Teologia da Libertação, Harvie Conn (1984, p. 19-20), após mencionar Franz Fanon e a sua análise da consciência dos povos oprimidos, bem como a repercussão de tal análise em autores tais como Gutiérrez e Rubem Alves, faz referência a Paulo Freire:

Foi especialmente Paulo Freire que fez uma grande contribuição nesta direção. Sua obra focalizava a criação de uma metodologia de libertação mediante a qual os oprimidos poderiam avançar de uma “consciência ingênua” de aceitar as coisas como sendo imutáveis, para uma “consciência crítica” que questiona, desafia, e traz mudanças; numa palavra, a “conscientização”. Conforme o modo de Freire analisar aquele processo, não foi tanto Marx ou Fanon, mas, sim, Eric Fromm que oferece ajuda constante. O comentário de Freire sobre os efeitos desumanizantes da opressão e sobre a responsabilidade de os oprimidos lutarem em prol da sua própria liberdade repetidamente ecoa Fromm. Baseado em Fromm fala da natureza “necrófila” daquilo que chama de “educação bancária”, aqueles sistemas pedagógicos que transmitem os valores do opressor ao invés de iniciar e fomentar a “consciência crítica” nos oprimidos.

O texto que examinaremos neste capítulo foi produzido por Shaull para servir como prólogo à edição americana do livro *A pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. Shaull conta, em sua autobiografia, como este texto *freireano* chegou às suas mãos (SHAULL, 2003, p. 263):

Talvez minha mais significativa contribuição na luta pela transformação social nos Estados Unidos haja resultado de algo que não fora planejado. Em 1966, em Boston, participei de um encontro de bispos católicos da América do Norte e do Sul. Estava numa fila à espera do meu sobretudo, quando percebi que alguém me fitava. “Você é o Shaull?”, finalmente perguntou. Ao responder afirmativamente, apresentou-se: “Eu sou Paulo Freire”. E antes que dissesse qualquer coisa, desapareceu, para retornar alguns minutos depois com um pacote que revelava um manuscrito. Deu-me o

material e disse: “Estou exilado no Chile e acabo de terminar um livro que não pode ser publicado no Brasil. E desde que você é o único norte-americano a quem posso confiar este manuscrito, tome-o e consiga sua tradução e publicação. E uma vez que não sou conhecido nos Estados Unidos, escreva uma introdução para o livro”.

Aceitei a responsabilidade. Ao ler o manuscrito, intitulado *A pedagogia do oprimido*, convenci-me de que tinha em mãos alguma coisa revolucionária quanto ao seu impacto na educação e na política. E também concluí que o livro pedia uma tradução que o tornasse mais compreensível em inglês, e convenci Myra Bergman e Jovelino Ramos a assumirem a tarefa. Escrevi uma breve introdução, destacando o que considerava de maior significação no livro; e Bill Wipfler, do Conselho Nacional de Igrejas, conseguiu que a Seabury Press publicasse sua primeira edição.

Ao aproximar Shaul e Freire, podemos nos valer, também, do artigo de Danilo Streck, “O Intelectual como Transgressor”: Richard Shaul e o pensamento Educacional Latino-Americano (STRECK, 2017). Streck começa descrevendo seu encontro com Shaul (STRECK, 2017, p. 29):

Conheci Richard Shaul como professor no Princeton Theological Seminary, nos Estados Unidos, na década de 1970, quando num seminário avançado abordou o tema dos “movimentos da margem” (fringe movements) na América Latina e o seu impacto nas instituições. Só mais tarde fui apreendendo o poder da metáfora da margem para pensar o papel da educação popular como uma experiência que, na América Latina, produziu um vigoroso movimento pedagógico. Foi a mesma época em que se publicaram os hoje clássicos *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, e *Teologia da libertação*, de Gustavo Gutierrez. Na economia, a teoria da dependência, apoiada na metáfora centro-periferia, mostrava como o subdesenvolvimento dos países periféricos é o subproduto do desenvolvimento dos países centrais do mesmo sistema capitalista.

Depois de mencionar como descobriu, na Biblioteca de Princeton, onde Shaul se formou em Teologia e depois também foi professor, material importante para a pesquisa sobre o teólogo norte-americano, Streck começa a descrever alguns dos itens que faziam parte daquele material, inclusive correspondência entre Shaul e Freire, mostrando-se na mesma o crescimento do relacionamento de respeito e “cumplicidade de ideias” entre ambos.

Já era de conhecimento do autor do artigo que Shaul escrevera o prólogo à obra de Freire, mas teve a oportunidade, ao examinar o material anteriormente

referido, de conhecer os detalhes da construção da apresentação que Shaull fez do pensamento de Freire ao contexto norte-americano.

Assim como fazemos aqui, o artigo agora começa a examinar o prólogo de Shaull (STRECK, 2017, p. 32):

Chega-se assim ao prefácio que Shaull (1970, p. 11) escreve para *Pedagogy of the oppressed*. Já no primeiro parágrafo, registra aquilo que motivou a aproximação entre autor e prefaciador, entre o educador e o teólogo: “Education is once again a subversive force.” Referindo vários dos muitos autores, de diferentes matizes teóricos, Shaull conclui: “He has made use of the insights of these men to develop a perspective of education which is authentically his own and which seeks to respond to the concrete realities of Latin America.” E em tom grave denuncia a esterilidade de grande parte do trabalho acadêmico:

Fed up as I am with the abstractness and sterility of so much intellectual work in academic circles today, I am excited by the process of reflection which is set in a thoroughly historical context, which is carried on in the midst of a struggle to create a new social order and thus represents a unity of theory and praxis. (SHAULL, 1972, p. 12).

Aponta para a relevância do livro para o contexto norte-americano, em especial para as lutas dos negros, dos migrantes latinos e dos jovens. Ainda, para o iminente perigo de a sociedade tecnológica transformar as pessoas em objetos, programando todos para a conformidade à lógica do sistema. A cultura do silêncio ultrapassava fronteiras geográficas e ideológicas.

Streck prossegue, explicando a escolha da ideia de transgressão para relacionar Shaull com três outros pensadores: Freire, Rubem Alves e Orlando Fals Borda (STRECK, 2017, p. 35):

Dentre as muitas entradas para abordar o pensamento de Richard Shaull e colocá-lo em diálogo com Paulo Freire, Orlando Fals Borda e Rubem Alves, optei pela ideia de transgressão. A própria etimologia da palavra nos ajuda a construir o escopo dos argumentos a seguir expostos. O verbo transgredir, formado pelo verbo latino *gredir* (ir, marchar) e pelo prefixo *trans* (além, através de), sinaliza um movimento que pode ter vários sentidos ou compreensões e também pode assumir formas distintas, dependendo do contexto histórico e social. Tomamos como ponto de partida temas chaves do pensamento de Richard Shaull para, a seguir, tecer algumas relações que, para leitores familiarizados com os três interlocutores selecionados,

parecerão um tanto quanto evidentes e cujo aprofundamento infelizmente foge ao escopo deste artigo.

Passa a analisar um sermão que Shaull pronunciou em Princeton (STRECK, 2017, p. 35):

No sermão “The Intellectual as transgressor” pronunciado por Shaull no dia 3 de março de 1968 no Princeton Theological Seminary temos uma boa síntese para iniciar a nossa discussão. No sermão ele cita uma entrevista de Régis Debray, um jovem filósofo francês que havia sido sentenciado a 30 anos de prisão na Bolívia por causa de seu envolvimento com a guerrilha. Nessa entrevista, Debray declara que “quem aspira a ser um intelectual deveria ser um revolucionário, porque cada intelectual verdadeiro tenta recriar o mundo, em termos de ideias.” Falando em meio ao movimento estudantil que tomava conta das universidades, Shaull afirma que esta nova geração de estudantes ajudou a ver que o esforço intelectual não vale a pena, caso se contente com menos do que recriar o mundo. Como teólogo, ele busca nas histórias, nos mitos e nos símbolos do cristianismo, os elementos para compreender a vida e a história como uma peregrinação em busca de novas formas de experiência humana em novas ordens sociais.

Continuando com a análise do sermão de Shaull, notar a referência ao pensamento criativo que, como já vimos, é uma importante ênfase em Shaull, bem como em Freire e Alves (STRECK, 2017, p. 35-36):

No sermão acima referido, ele explora três exemplos para relacionar estas histórias, mitos e símbolos com a situação presente. O primeiro deles é que a vitalidade intelectual está associada com a iconoclastia radical. O pensamento criativo depende de o intelectual ter a liberdade de destruir ídolos e de negar a ordem das coisas “como são”. Em outras passagens, ele argumenta, teologicamente, que a radicalidade da ação humana está em relação direta, paradoxalmente, com a transcendência radical, ou seja, de saber que a construção da sociedade é uma tarefa de homens e mulheres libertados de (ou condenados a?) viver sem absolutos, os quais pertencem a outra esfera, apenas acessível em sinais, na própria ação humana. Segundo ele, “o Reino de Deus está sempre em tensão com qualquer ordem social e política, expondo e julgando os seus elementos desumanizadores” (SHAULL, s/d -b). Há momentos da história quando a crise das instituições e a respectiva luta revolucionária podem coincidir com a vontade humanizadora da providência divina no mundo.

Também aborda o messianismo, ideia que continua a ser discutida atualmente (STRECK, 2017, p. 36):

O segundo aspecto destacado no sermão é o caráter messiânico dos símbolos judaico-cristãos. Como ainda hoje, a ideia de messianismo tinha uma conotação duvidosa, quando não negativa. Shaull tem consciência disso e explica que a força original do conceito de messianismo consiste em focar o ser humano não como ele é, mas em como ele poderia se tornar através de seu esforço de criar um novo futuro. Essa visão messiânica ou utópica, característica de comunidades voltadas a construir um novo futuro, estaria em boa medida ausente no mundo intelectual.

Alcançando o final do sermão, menciona a imagem da morte e ressurreição, importante no pensamento de Shaull, inclusive para a avaliação da revolução (STRECK, 2017, p. 36):

Por fim, Shaull destaca a imagem da morte e ressurreição como um parâmetro para compreender as sociedades. O liberalismo moderno, no qual se sustentam as democracias, estaria gastando suas energias para garantir o status quo e fazendo o possível para escapar da morte. A metáfora da morte e ressurreição estaria afirmando a necessidade de disposição para morrer para permitir o surgimento de algo novo.

And I would further contend that our world today very much needs a new generation of men and women who will approach the intellectual task in this spirit, who will have no hesitation in getting rid of the unburied dead in the realm of ideas, and will submit their minds and live to the type of experience and discipline that opens the possibility for creative thoughts on new frontiers.

Essas ideias-força estão fortemente presentes no pensamento destes três autores e de uma geração de intelectuais latino-americanos que ousaram, a seu modo, transgredir. Destaco a seguir alguns aspectos da vida e da obra destes acadêmicos latino-americanos, onde está presente esta transgressão a que se refere Richard Shaull em torno de duas temáticas: na relação com o conhecimento e na relação com a visão de sociedade.

Depois de retomar os acadêmicos latino-americanos (Freire, Alves e Borda), o autor se volta mais uma vez para Shaull, agora pensando na transgressão em relação à sociedade (STRECK, 2017, p. 38-39):

No ano de 1965, Richard Shaull publicou um artigo com o título “Uma perspectiva cristã do desenvolvimento histórico e social” no qual define o desenvolvimento como um processo histórico “que representa um esforço para criar condições favoráveis para a vida humana, através do uso da técnica e da reorganização da sociedade” (SHAULL, 1985, p. 111). O pano de fundo é a situação de pobreza imposta à grande parcela da população latino-americana e do Terceiro Mundo em geral, por elites nacionais com o apoio de potências internacionais, por um lado, e a mobilização das massas que buscavam espaços de participação e por isso estavam sendo abafadas por ditaduras que se espalharam na América Latina, na segunda metade do século passado.

Ou seja, era um período onde a palavra revolução fazia parte do cotidiano da sociedade e pautava discussões acadêmicas. Richard Shaull, em meio à Guerra Fria, que dividia o mundo entre capitalistas e comunistas, reconhece que as sociedades vivem um momento de transição que oferece a oportunidade para a recriação das estruturas sociais obsoletas e garantidoras de injustiça:

There is, as I see it, one promising sign of a new day. Out of this same matrix of frustration and anguish, a new community is emerging, whose members not only understand the problem and are convinced that radical changes are urgently needed, but are also committed to working for such changes and are seeking a strategy by which to do so. I refer to the new revolutionaries and the new movements in which they are involved. (OGLESBY; SHAULL, 1967, p. 180).

A revolução, para Shaull, tem a conotação bem concreta de mudanças sociais profundas tanto no Primeiro Mundo quanto no Terceiro Mundo. Não há um projeto pronto para a sociedade a ser construída como não há um conjunto de estratégias que pudessem garantir sucesso. Para ele, uma revolução só poderá aproximar-se da realização de seus objetivos, se for capaz de criar instituições nas quais a autocrítica e a sensibilidade ao descontentamento, estejam incorporados em suas estruturas. A partir de sua visão teológica-cristã, ele critica as duas grandes vertentes inspiradoras das revoluções da segunda metade do século passado: o marxismo, que apresenta uma perspectiva messiânica atraente, tem no entanto excessiva confiança na razão humana para ordenar a história e com isso, cria uma interpretação histórica fechada, o que por sua vez limita a relação criadora com a realidade e ameaça a liberdade de homens e mulheres como sujeitos da história. O existencialismo, por seu turno, afirma a liberdade do sujeito para criar o seu futuro e reconhece a complexidade do processo histórico, mas carece de base para dar “sentido” à história como esfera da realização humana (SHAULL, s/d -b).

Destaca como Fals Borda se “igualar” a Shaul, ao aprofundar a ideia de transformação social na América Latina (STRECK, 2017, p. 39-40):

Dentre os três interlocutores selecionados, Orlando Fals Borda é certamente aquele que mais aprofunda a ideia de transformação social na América Latina. Igual a Shaul, ele argumenta no livro *Las revoluciones inconclusas em América Latina: 1809-1968* que se vive na América Latina e em outras partes do mundo, um momento de subversão histórica na qual se formam as bases de uma nova sociedade. Uma de suas premissas é que também os conceitos precisam ser lidos em relação com o seu contexto social, a partir de onde se lhe atribuem sentidos. Assim nos livros e nos dicionários, o conceito de subversão tem sentido negativo, sendo os subversivos vistos como antissociais e inimigos da sociedade. Na acepção voltada para as mudanças revolucionárias em curso, caberia novo significado:

La subversión se define como aquella condición o situación que refleja las incongruencias internas de un orden social descubiertas por miembros de éste en un período histórico determinado, a la luz de nuevas metas (utopía) que una sociedad quiera alcanzar. (FALS BORDA, 2009, p. 392).

A criação de outra *topia*, para Fals Borda, passa pelo que ele denomina de *socialismo raizal*. Ele não apresenta o desenho de um projeto de sociedade, mas destaca valores que estão presentes na sociedade, embora de forma subalterna, em povos marginalizados, e que podem dar sustentação à reconstrução da sociedade colombiana. São eles os indígenas originários, com seus valores de solidariedade; os negros dos palenques com sua luta pela liberdade; os camponeses e artesãos de origem hispânica com sua noção de dignidade; e os colonos do interior agrícola com sua busca de autonomia.

Compara, então, Shaul e Freire (STRECK, 2017, p. 40-41):

Os escritos de Paulo Freire da década de 1960 e 1970, são igualmente marcados pela noção de que algo “novo” estava sendo gestado ou forjado na sociedade brasileira. De uma sociedade fechada se estaria transitando para uma sociedade aberta, com a possibilidade de participação de todos; de uma consciência ingênua e acrítica estaria havendo a passagem para uma educação crítica, quando homens e mulheres se entendem como fazedores de cultura, ou seja, do seu mundo. É a passagem do homem-objeto para o homem sujeito. Ou seja, o trânsito, diferente da simples adaptação modernizante, implica mudanças qualitativas nas relações entre os homens e destes com o seu mundo.

Em *Pedagogia do oprimido* esta visão se aprofunda (radicaliza) e se amplia pela experiência das ditaduras na América Latina e do exílio. Também pela incorporação de novas referências bibliográficas como se pode ver nas abundantes notas de rodapé deste livro, inclusive teológicas. O diálogo é tensionado com o conflito em uma sociedade de classes; o trânsito entre um tipo de sociedade cede lugar à ideia da libertação como um “parto doloroso” (FREIRE, 1981, p. 36). A mesma metáfora – da morte e vida – que vimos em Shaul adquire uma presença forte na visão revolucionária agora assumida e que se aprofunda e amplia com seu posterior trabalho com Conselho Mundial de Igrejas.

A revolução é biofílica, é criadora de vida, ainda que, para criá-la, seja obrigada a deter vidas que proíbem a vida. [...] Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas também há uma ‘morte na vida’. E a ‘morte na vida’ é exatamente a vida proibida de ser vida. (FREIRE, 1981, p. 201).

Em suas considerações finais, retomando o caminho trilhado ao lado dos quatro pensadores, conclui (STRECK, 2017, p. 42-43):

E, aí, revisitar o pensamento destes intelectuais se torna deveras interessante e relevante. Primeiro, por colocarem na pauta de forma explícita o tema da humanização como uma tarefa histórica, para além das visões futurísticas e metafísicas. A própria teologia faz este movimento de secularização e com isso provoca um efeito questionador sobre todas ideologias que se querem absolutas, dentre elas versões fechadas de marxismo que cativavam a imaginação dos revolucionários. Na permanente tensão entre as possibilidades de humanização e de desumanização é que se constrói a própria “natureza” humana. Nem o cristianismo nem a suposta “natureza original” de Rousseau e de outros iluministas fornecem modelos prontos para essa construção humana.

Por isso, faz muito sentido voltar a essa discussão, agora com outras ferramentas teóricas e com outros desafios da realidade econômica, social e política. Basta citar dois deles, a título de exemplo. Se nas primeiras décadas da segunda metade do século passado, a discussão girava em torno da modernização imposta que se opunha a um desenvolvimento endógeno, hoje as novas tecnologias de informação e comunicação colocam a discussão sobre “o humano” em outro patamar. Perguntamo-nos, quem sabe de forma ainda mais radical, o que significa ser humano com o crescente rompimento de barreiras entre o natural e o artificial, entre a proximidade e a distância; entre o passado e o futuro.

O segundo exemplo refere-se às mudanças na sociedade e na leitura que dela se fazem. A globalização econômica criou outras formas de exclusão e de opressão que, de modo semelhante ou ainda mais

dramático, se colocam como desafios para a humanização. Há, no entanto, hoje como nas décadas passadas de que tratamos nesta reflexão, outras formas de resistência e de contestação que buscam desenvolver opções emancipatórias, o que nos remete à epígrafe na qual Shaul nos lembra que “a existência humana é uma luta constante pela libertação” e que nessa luta somos – vez por outra – “surpreendidos por novas possibilidades de sentido e de realização – na vida individual e coletiva.” Ele testemunhou uma forma de ler e interpretar essas possibilidades.

Todos os quatro interlocutores neste texto trazem questionamentos para o papel do acadêmico e do intelectual. Partindo da impossibilidade de uma produção de conhecimento neutro, cada um deles procura formas de fazer de sua atividade intelectual uma ferramenta política de libertação e/ou emancipação. Eles assumem uma radicalidade que se opõe a sectarismos. Radical é aquele ou aquela que busca ir às raízes das questões num processo arqueológico, numa contínua reconstrução dos processos de opressão. O sectário, por sua vez, é aquele que prende a história ou no eterno presente ou tenta enquadrá-la em seus pensamentos e projetos. Em tempos de fundamentalismo de tudo que é ordem – religiosa, política e cultural – nada menos oportuno do que visitar as discussões daquela época.

Note-se ainda que tratamos de intelectuais de áreas diferentes que se encontram para um diálogo fecundo que pode nos inspirar para novos diálogos e não a simples adaptação ou empréstimo de conceitos e ideias entre disciplinas. O teólogo, o sociólogo, o educador, o filósofo contribuem, com os seus instrumentos, teorias e práticas, para um exercício de reflexão sobre o seu humano e o seu mundo com a humildade de quem tem consciência da finitude de seu pensar e agir, mas ao mesmo tempo assume compromisso com valores de humanização que transcendem as idiossincrasias disciplinares. Transcender e transgredir se colocam para Shaul, Freire, Fals Borda e Rubem Alves como uma necessidade a partir da leitura que faziam do seu mundo. Trazem, portanto, perguntas importantes para pensarmos o nosso papel como acadêmicos e intelectuais: Quais são, hoje, os lugares que se colocam como fronteiras a serem transgredidas? Que elementos criamos para construir novas “topias”? Com quem dialogamos para construí-las?

Procuramos analisar, agora, o prólogo de Shaul. Faremos análise, destacando, em cada parágrafo aqueles elementos que Shaul verifica no trabalho de Freire e com os quais se identifica. Tal identificação levou Shaul a se dedicar à divulgação do pensamento de Freire, apresentando-o ao contexto norte-americano e permitindo que a obra fosse conhecida ali mesmo antes que no Brasil.

Recentes pesquisas têm procurado compreender o processo que levou à construção desta obra de Freire, bem como a sua divulgação em diferentes momentos, nos Estados Unidos e no Brasil, levando em conta a conjuntura política. A ordem de apresentação do texto traz o texto em inglês, seguido da tradução em português e, finalmente, o comentário.

Para a tradução do texto em inglês, usamos, inicialmente, a ferramenta do Google Tradutor e, dadas as características da mesma, revisamos a tradução levando em conta os dados contextuais referentes à obra de Paulo Freire. Cabe lembrar que, recentemente (2017), uma dissertação de mestrado na USP tratou justamente da “gênese” da obra *A pedagogia do oprimido*, fazendo menção, ainda que sem maior detalhamento, do papel desempenhado por Shauli na divulgação da mesma nos Estados Unidos. Para que se tenha uma visão completa do documento, incluímos o mesmo (inglês e português) como anexo, ao final deste trabalho.

Foreword (Richard Shauli)

In the course of a few years, the thought and work of the Brazilian educator Paulo Freire have spread from the North East of Brazil to an entire continent, and have made a profound impact not only in the field of education but also in the overall struggle for national development. At the precise moment when the disinherited masses in Latin America are awakening from their traditional lethargy and are anxious to participate, as Subjects, in the development of their countries, Paulo Freire has perfected a method for teaching illiterates that has contributed, in an extraordinary way, to that process. In fact, those who, in learning to read and write, come to a new awareness of selfhood and begin to look critically at the social situation in which they find themselves, often take the initiative in acting to transform the society that has denied them this opportunity of participation. Education is once again a subversive force.

No espaço de poucos anos, o pensamento e a obra do educador brasileiro Paulo Freire se espalharam do Nordeste do Brasil para um continente inteiro, e causaram um profundo impacto não apenas no campo da educação, mas também na luta global pelo desenvolvimento nacional. No exato momento em que as massas deserdadas na América Latina estão despertando de sua tradicional letargia e ansiosas por participar, como “Sujeitos”, no desenvolvimento de seus países, Paulo Freire aperfeiçoou um

método de ensino de analfabetos que contribuiu, de maneira extraordinária, para esse processo. De fato, aqueles que, ao aprenderem a ler e escrever, chegam a uma nova consciência da individualidade e começam a olhar criticamente para a situação social em que se encontram, muitas vezes tomam a iniciativa de agir para transformar a sociedade que lhes negou essa oportunidade de participação. A educação é mais uma vez uma força subversiva.

Atendendo ao pedido do próprio Freire, Shaul escreve uma breve introdução, aqui designada como prólogo, a fim de introduzir a obra de Freire ao leitor norte-americano. Shaul reconhece a importância de Freire e, embora mencione o Método Paulo Freire de alfabetização, nota que as preocupações de Freire não se voltam apenas para a alfabetização. É importante fazer certas distinções (STRECK, 2008, p. 263):

Paulo Freire não criou um “método de alfabetização”. Ele estabeleceu em um artigo publicado originalmente em *Estudos universitários*, da Universidade do Recife, “Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo”, todo um projeto integrado de educação, que começava com um método de alfabetização e concluía com a proposta de uma universidade popular.

A educação é vista em sua força para subverter, ao conscientizar e equipar as pessoas antes objetificadas para atuarem como sujeitos de sua história, exercitando um olhar crítico e não ingênuo sobre a realidade (STRECK, 2008, p. 394):

Para Paulo Freire “o homem integrado é o homem *Sujeito*” (FREIRE, 1980a, p. 42), isto é, um homem enraizado não só historicamente, mas acima de tudo aquele que expressa sua humanização. Ele exercita sua liberdade, assume as tarefas de seu tempo, reflete e analisa-as, posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade. Faz isso junto com os demais, em comunhão: dialoga e age.

Note-se, ainda, um elemento presente nos textos de Shaul, a saber, as “massas deserdadas” descobrem que podem agir, querem participar e finalmente tomam a iniciativa de fazê-lo. Segundo Shaul (1984: p. 2-3):

Os pobres sempre souberam que eram pobres; agora eles sabem a razão disso. Aceitavam a pobreza como seu destino; agora sabem que

seu sofrimento é produzido por uma ordem social que eles podem mudar e estão determinados a mudá-la (...). Os pobres e aqueles que se levantam juntamente com eles estão agora tomando a iniciativa na transformação e renovação da sociedade.

Cabe lembrar, também, a dedicatória inicial que Freire faz (FREIRE, 2019, p. 5): “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam”.

In this country, we are gradually becoming aware of the work of Paulo Freire, but thus far we have thought of it primarily in terms of its contribution to the education of illiterate adults in the Third World. If, however, we take a closer look, we may discover that his methodology as well as his educational philosophy are as important for us as for the dispossessed in Latin America. Their struggle to become free Subjects and to participate in the transformation of their society is similar, in many ways, to the struggle not only of blacks and Mexican-Americans but also of middle-class young people in this country. And the sharpness and intensity of that struggle in the developing world may well provide us with new insight, new models, and a new hope as we face our own situation. For this reason, I consider the publication of *Pedagogy of the Oppressed* in an English edition to be something of an event.

Neste país, estamos gradualmente nos tornando conscientes do trabalho de Paulo Freire, mas até agora pensamos nisso principalmente em termos de sua contribuição para a educação de adultos analfabetos no Terceiro Mundo. Se, no entanto, examinarmos mais de perto, poderemos descobrir que sua metodologia, assim como sua filosofia educacional, são tão importantes para nós quanto para os despossuídos na América Latina. Sua luta para se tornarem sujeitos livres e para participar da transformação de sua sociedade é semelhante, em muitos aspectos, à luta não só de negros e mexicanos-americanos, mas também de jovens de classe média neste país. E a nitidez e a intensidade dessa luta no mundo em desenvolvimento podem nos fornecer novos insights, novos modelos e uma nova esperança ao enfrentar nossa própria situação. Por essa razão, considero a publicação da *Pedagogia do Oprimido* em uma edição em inglês como algo digno de nota.

Shaul chama a atenção para o potencial da obra de Freire ao discutir os problemas que ocorrem nos Estados Unidos e caracteriza a publicação da obra de Freire como algo que deve ser reconhecido como um evento digno de menção. Trata-se de reconhecer a importância da metodologia e da filosofia educacional de Freire para o contexto norte-americano, assim como para o contexto do mundo em desenvolvimento.

Paulo Freire's thought represents the response of a creative mind and sensitive conscience to the extraordinary misery and suffering of the oppressed around him. Born in 1921 in Recife, the center of one of the most extreme situations of poverty and underdevelopment in the Third World, he was soon forced to experience that reality directly. As the economic crisis in 1929 in the United States began to affect Brazil, the precarious stability of Freire's middle-class family gave way and he found himself sharing the plight of the "wretched of the earth." This had a profound influence on his life as he came to know the gnawing pangs of hunger and fell behind in school because of the listlessness it produced; it also led him to make a vow, at age eleven, to dedicate his life to the struggle against hunger, so that other children would not have to know the agony he was then experiencing.

O pensamento de Paulo Freire representa a resposta da mente criativa e da consciência sensível à extraordinária miséria e sofrimento dos oprimidos à sua volta. Nascido em 1921 em Recife, o centro de uma das mais extremas situações de pobreza e subdesenvolvimento do Terceiro Mundo, ele logo foi forçado a vivenciar essa realidade diretamente. Quando a crise econômica em 1929 nos Estados Unidos começou a afetar o Brasil, a estabilidade precária da família de classe média de Freire cedeu e ele se viu compartilhando a situação dos "miseráveis da terra". Isso teve uma influência profunda em sua vida quando ele conheceu as angustiantes dores da fome e ficou para trás na escola por causa da indiferença que produziu; também o levou a fazer um juramento, aos onze anos de idade, de dedicar sua vida à luta contra a fome, para que as outras crianças não precisassem conhecer a agonia que ele estava experimentando.

Shaul apresenta o contexto no qual Freire desenvolveu sua reflexão. Fala da criatividade e da sensibilidade de Freire ao responder à situação que enfrentou no

Nordeste brasileiro. Shaul sempre está em busca de maneiras criativas de lidar com os problemas apresentados no contexto em que vive. Note-se que a mesma crise de 1929 afetou a ambos, Shaul e Freire, cada um em seu lugar de posicionamento diante da realidade. Shaul faz menção ao juramento de Freire diante da fome. Com 11 anos de idade, Freire teria uma importante indagação (STRECK, 2008, p. 17):

Diante da experiência concreta da fome que atingia seu “corpo consciente”, um nordestino, brasileiro, latino-americano em plena década de 30 no século passado – quando as principais potências mundiais investiam todos seus esforços na produção de armas, invenção tecnológica e acúmulo de riquezas com o objetivo de prepararem-se para aquela que viria a ser a guerra mais sangrenta, destrutiva e trágica de toda a história da humanidade – um menino, com apenas 11 anos de idade, se perguntava sobre o que ele poderia fazer para o mundo ser menos feio. Um mundo onde, por exemplo, ninguém mais precisasse sentir o estômago “mordendo a si próprio” por não ter o que comer.

His early sharing of the life of the poor also led him to the discovery of what he describes as the "culture of silence" of the dispossessed. He came to realize that their ignorance and lethargy were the direct product of the whole situation of economic, social, and political domination—and of the paternalism—of which they were victims. Rather than being encouraged and equipped to know and respond to the concrete realities of their world, they were kept "submerged" in a situation in which such critical awareness and response were practically impossible. And it became clear to him that the whole educational system was one of the major instruments for the maintenance of this culture of silence.

Sua partilha precoce da vida dos pobres também o levou à descoberta do que ele descreve como a "cultura do silêncio" dos despossuídos. Ele percebeu que sua ignorância e letargia eram o produto direto de toda a situação de dominação econômica, social e política - e do paternalismo - de que eram vítimas. Em vez de serem encorajados e equipados para conhecer e responder às realidades concretas de seu mundo, eles foram mantidos "submersos" em uma situação em que tal percepção crítica e resposta eram praticamente impossíveis. E ficou claro para ele que todo o sistema educacional era um dos principais instrumentos para a manutenção dessa cultura do silêncio.

Aqui Shaul introduz o conceito de “cultura do silêncio”. Vejamos uma apresentação do mesmo em Freire (STRECK, 2008, p. 110):

Para Paulo Freire a cultura do silêncio é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura. Ela é o resultado de ações político-culturais das classes dominantes, produzindo sujeitos que se encontram silenciados, impedidos de expressar seus pensamentos e afirmar suas verdades, enfim, negados em seu direito de agir e de serem autênticos. Eles constituem a classe dos oprimidos que não conseguem reconhecer-se como sujeitos criativos capazes de transformar aquilo que os cerca, estando sem condições de apresentar novas ideias ou de manifestar práticas culturais diferentes daquelas às quais estão submetidos.

Note-se a intencionalidade na ação das classes dominantes em calar os oprimidos, bem como a constatação de que o sistema educacional pode ser usado para manter a “cultura do silêncio”. Ou, para usar a terminologia de Althusser, um aparelho ideológico de Estado.

Vemos, ainda, o exame deste conceito por Freire no ensaio *Ação Cultural para a Libertação* (FREIRE, 1976: p. 27, 41, 50):

A transformação de uma sociedade será, por isto mesmo, tão mais radical quanto seja um processo intra-estrutural que toma, assim, a estrutura como a dialetização entre a infra e a supra-estrutura. Muito da negatividade do que costumamos chamar “cultura do silêncio”, típica das estruturas fechadas como a do latifúndio, penetra, com seus sinais visíveis, na nova estrutura do “asentamiento”.

Esta “cultura do silêncio”, gerada nas condições objetivas de uma realidade opressora, não somente condiciona a forma de estar sendo dos camponeses enquanto se acha vigente a infra-estrutura que a cria, mas continua condicionando-os, por largo tempo, ainda quando sua infra-estrutura tenha sido modificada. (...)

Os analfabetos sabem que são seres concretos. Sabem que fazem coisas. Mas o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornam ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua “natural inferioridade”, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de

ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não “ter voz”, não “dizer a palavra”, e o sistema de exploração em que vivem. (...)

No Chile, em algumas áreas em que se fazia a reforma agrária, os camponeses que participavam de programas de alfabetização costumavam escrever palavras com seus próprios instrumentos, no chão dos caminhos que os conduziam ao trabalho. “Estes homens são semeadores de palavras”, disse, certa vez, Maria Edi Ferreira, socióloga que fazia parte da equipe, em Santiago, do Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária. Naturalmente, não apenas “semeavam” palavras, mas também, discutindo idéias, ancoradas na sua prática real, percebiam cada vez mais claramente seu novo papel no “asentamiento”*. Perguntamos a um destes “semeadores de palavras”, recém-alfabetizada, por que ele não havia aprendido a ler e a escrever antes da reforma agrária. “Antes da reforma agrária, meu amigo, disse ele, eu nem sequer pensava. Nem eu nem meus companheiros”. “Por quê?”, perguntamos. “Porque não era possível. Vivíamos sob ordens. Tínhamos apenas que obedecer a elas. Não tínhamos nada que dizer”, respondeu enfaticamente. A resposta simples deste camponês nos introduz, claramente, à compreensão do que é a “cultura do silêncio”. Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido.

Nota-se, ainda, que a “educação bancária” é uma dimensão da “cultura do silêncio” (FREIRE, 2019, p. 82-83):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (...)

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

<p>Confronted by this problem in a very existential way, Freire turned his attention to the field of education and began to work on it. Over the years, he has engaged in a process of study and reflection that has produced something quite new and creative in</p>

educational philosophy. From a situation of direct engagement in the struggle to liberate men and women for the creation of a new world, he has reached out to the thought and experience of those in many different situations and of diverse philosophical positions: in his words, to "Sartre and Mounier, Erich Fromm and Louis Althusser, Ortega y Gasset and Mao, Martin Luther King and Che Guevara, Unamuno and Marcuse." He has made use of the insights of these men to develop a perspective on education which is authentically his own and which seeks to respond to the concrete realities of Latin America.

Confrontado por este problema de uma forma muito existencial, Freire voltou sua atenção para o campo da educação e começou a trabalhar nele. Ao longo dos anos, ele se envolveu em um processo de estudo e reflexão que produziu algo bastante novo e criativo na filosofia educacional. A partir de uma situação de engajamento direto na luta para libertar homens e mulheres para a criação de um novo mundo, ele chegou ao pensamento e à experiência daqueles em muitas situações diferentes e de diversas posições filosóficas: em suas palavras, "Sartre e Mounier, Erich Fromm e Louis Althusser, Ortega y Gasset e Mao, Martin Luther King e Che Guevara, Unamuno e Marcuse. " Ele fez uso dos insights desses homens para desenvolver uma perspectiva de educação que é autenticamente sua e que procura responder às realidades concretas da América Latina.

Shaul mostra a forma como Freire usou determinados autores para desenvolver a sua própria reflexão, sempre buscando responder à situação concreta que enfrenta. Freire examina com cuidado os diferentes autores e exercita quanto a todos eles o olhar crítico.

No caso de Sartre, Freire nota o seguinte (FREIRE, 2019, p. 88): A concepção do saber, da concepção "bancária", é, no fundo, o que Sartre (...) chamaria de concepção "digestiva" ou "alimentícia" do saber. Este é como se fosse o "alimento" que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda..."

Também o cita em apoio de uma de suas afirmações (FREIRE, 2019, p. 99):

Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência, um

percebido objetivo seu, ao qual se intenciona. Daí, a afirmação de Sartre, anteriormente citada: “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo”.

Quanto a Fromm, como já vimos, há uma conexão entre “educação bancária” e “necrofilia” (FREIRE, 2019, p. 90): “Dela [Da concepção bancária], que parte de uma compreensão falsa dos homens – reduzidos a meras coisas –, não se pode esperar que provoque o desenvolvimento do que Fromm chama de biofilia, mas o desenvolvimento do seu contrário, a necrofilia”. Por necrofilia entende-se a destruição da vida. Em outros momentos do texto, Freire volta a recorrer a Fromm para descrever este efeito da educação bancária.

Já Althusser é referido em conexão com dois conceitos de que Freire se utiliza: a) dialética da sobredeterminação; b) reativação de elementos antigos. Por sua vez, Che Guevara é retratado em conexão com a teoria da ação dialógica (FREIRE, 2019, p. 230): “Desta maneira, quando Guevara chama a atenção ao revolucionário para a “necessidade de desconfiar sempre – desconfiar do camponês que adere, do guia que indica os caminhos, desconfiar até de sua sombra” não está rompendo a condição fundamental da teoria da ação dialógica. Está sendo, apenas, realista”.

Destes exemplos, podemos notar que Freire faz uma apropriação crítica dos autores com os quais trabalha, dentro daquilo que ele próprio pensa em termos de leitura crítica da realidade. E a colaboração permite-lhe um diálogo com o qual constrói seu pensar de forma relevante para seu contexto vivencial.

His thought on the philosophy of education was first expressed in 1959 in his doctoral dissertation at the University of Recife, and later in his work as Professor of the History and Philosophy of Education in the same university, as well as in his early experiments with the teaching of illiterates in that same city. The methodology he developed was widely used by Catholics and others in literacy campaigns throughout the North East of Brazil, and was considered such a threat to the old order that Freire was jailed immediately after the military coup in 1964. Released seventy days later and encouraged to leave the country, Freire went to Chile, where he spent five years working with UNESCO and the Chilean Institute for Agrarian Reform in programs of adult education. He then acted as a consultant at Harvard University's School of Education, and worked in close association with a number of groups engaged in new

educational experiments in rural and urban areas. He is presently serving as Special Consultant to the Office of Education of the World Council of Churches in Geneva.

Freire has written many articles in Portuguese and Spanish, and his first book, *Educação como Prática da Liberdade*, was published in Brazil in 1967. His latest and most complete work, *Pedagogy of the Oppressed*, is the first of his writings to be published in this country.

Seu pensamento sobre a filosofia da educação foi expresso pela primeira vez em 1959 em sua tese de doutorado na Universidade do Recife, e mais tarde em seu trabalho como professor de História e Filosofia da Educação na mesma universidade, bem como em seus primeiros experimentos com a ensino de analfabetos nessa mesma cidade. A metodologia que ele desenvolveu foi amplamente utilizada por católicos e outros em campanhas de alfabetização em todo o Nordeste do Brasil, e foi considerada uma ameaça à velha ordem de que Freire foi preso imediatamente após o golpe militar de 1964. Solto setenta dias depois e encorajado a sair do país, Freire foi para o Chile, onde passou cinco anos trabalhando com a UNESCO e o Instituto Chileno de Reforma Agrária em programas de educação de adultos. Ele então atuou como consultor na Escola de Educação da Universidade de Harvard e trabalhou em estreita associação com vários grupos envolvidos em novos experimentos educacionais em áreas rurais e urbanas. Atualmente, ele atua como Consultor Especial do Escritório de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra.

Freire escreveu muitos artigos em português e espanhol, e seu primeiro livro, *Educação como Prática da Liberdade*, foi publicado no Brasil em 1967. Sua mais recente e mais completa obra, *Pedagogia do Oprimido*, é o primeiro de seus escritos a ser publicado neste país.

Shaul mostra as condições em que Freire expõe seu pensamento sobre a filosofia da educação. Também acompanha a trajetória de Freire ao ser preso depois do golpe de 1964, depois exilado e então atuante no Chile, nos Estados Unidos e em Genebra, na Suíça. Quanto a este último, verificamos as seguintes informações (STRECK, 2008, p. 102):

Em 1970 Paulo Freire foi trabalhar no Departamento de Educação e Formação Ecumênica (Office for Education) do CMI, em Genebra.

Vinculado ao CMI, Freire viajou pela África, Ásia, Austrália, Nova Zelândia, Pacífico Sul e América Central. Suas atividades se desenvolveram especialmente na África, com países que se tornaram independentes do jugo colonial português. O objetivo de Freire e sua equipe do IDAC foi a de contribuir na organização dos sistemas de educação dos países africanos, sempre a partir de um princípio básico: a autodeterminação. Como resultado, Freire produziu várias obras e manteve contato com muitos governos, intelectuais, povos, culturas e centros acadêmicos. Da sua experiência de 10 anos no CMI Freire declarou em entrevista ao jornal *One World*, do CMI, em julho de 1980, quando de retorno ao Brasil, que o tempo passado no CMI foi um dos melhores da sua vida, apesar da distância do seu país, de suas raízes e do seu povo.

Para a ligação entre Teologia e Educação em Freire, podemos recorrer a Streck (ANDREOLA, 2005: p. 9-10):

O Conselho Mundial de Igrejas foi um espaço privilegiado para a articulação da teologia e da pedagogia como duas narrativas complementares para a formação humana. Em Freire, um advogado de formação, o educador e teólogo se encontram na práxis como consultor deste organismo ecumênico. Teologia e pedagogia são duas linguagens que expressam a vivência e as esperanças de um povo crente que aprende ou, se quisermos, de aprendizes que crêem. Num texto escrito em 1971, com o título “O papel educativo da Igreja na América Latina”, Paulo Freire coloca as bases para o diálogo entre estas duas práticas e áreas de conhecimento. “Não podemos”, diz ele, “discutir, de um lado, as Igrejas, de outro, a educação e, finalmente, o papel educativo das primeiras com relação à segunda, a não ser historicamente”. Assim como a educação é feita na história, também a fé é vivida e se concretiza na história. A transcendência não pode ser dicotomizada da imanência. Numa metáfora muito sugestiva que Freire gostava de usar, não pode haver o lá sem o aqui. Não posso chegar lá se não saio daqui. O corolário disso é que nenhuma delas, nem a educação nem a teologia, tem o direito de reclamar neutralidade diante do mundo. Ambas implicam risco; ambas precisam viver a tensão entre a Paixão e a Páscoa, entre a morte e a ressurreição.

In this brief introduction, there is no point in attempting to sum up, in a few paragraphs, what the author develops in a number of pages. That would be an offense to the richness, depth, and complexity of his thought. But perhaps a word of witness has its place here—a personal witness as to why I find a dialogue with the thought of Paulo Freire an exciting adventure. Fed up as I am with the abstractness and sterility of so

much intellectual work in academic circles today, I am excited by a process of reflection which is set in a thoroughly historical context, which is carried on in the midst of a struggle to create a new social order and thus represents a new unity of theory and praxis. And I am encouraged when a man of the stature of Paulo Freire incarnates a rediscovery of the humanizing vocation of the intellectual, and demonstrates the power of thought to negate accepted limits and open the way to a new future.

Nesta breve introdução, não há sentido em tentar resumir, em alguns parágrafos, o que o autor desenvolve em várias páginas. Isso seria uma ofensa à riqueza, profundidade e complexidade de seu pensamento. Mas talvez uma palavra de testemunha tenha seu lugar aqui - um testemunho pessoal de por que eu acho um diálogo com o pensamento de Paulo Freire uma aventura emocionante. Fartos da abstração e da esterilidade de tantos trabalhos intelectuais nos círculos acadêmicos de hoje, sinto-me excitado por um processo de reflexão que se situa num contexto completamente histórico, que se desenvolve no meio de uma luta para criar uma nova ordem social e, assim, representa uma nova unidade de teoria e práxis. E sou encorajado quando um homem da estatura de Paulo Freire encarna uma redescoberta da vocação humanizadora do intelectual e demonstra o poder do pensamento de negar limites aceitos e abrir caminho para um novo futuro.

Shaul reconhece que não é possível dar conta da riqueza do pensamento de Paulo Freire em poucos parágrafos e ressalta a diferença entre Freire e outros intelectuais, pois Freire une teoria e práxis.

Práxis é um conceito básico em Freire (STRECK, 2008, p. 331):

Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva a construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. A práxis implica na teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese

entre teoria-palavra e ação. A palavra enquanto compreensão exige a transformação e torna-se indissociável da necessidade de atuação: torna-se, pois, palavração, segundo o neologismo de Paulo Freire. A partir do momento em que alguém compreende e toma consciência do seu papel no mundo, sua transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim.

Paulo Freire relaciona a práxis com a ação dialógica (FREIRE, 2019, p. 237): “O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o *como* de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta”.

Freire is able to do this because he operates on one basic assumption: that man's ontological vocation (as he calls it) is to be a Subject who acts upon and transforms his world, and in so doing moves toward ever new possibilities of fuller and richer life individually and collectively. This world to which he relates is not a static and closed order, a given reality which man must accept and to which he must adjust; rather, it is a problem to be worked on and solved. It is the material used by man to create history, a task which he performs as he overcomes that which is dehumanizing at any particular time and place and dares to create the qualitatively new. For Freire, the resources for that task at the present time are provided by the advanced technology of our Western world, but the social vision which impels us to negate the present order and demonstrate that history has not ended comes primarily from the suffering and struggle of the people of the Third World.

Freire é capaz de fazer isso porque ele opera em uma suposição básica: a vocação ontológica do homem (como ele o chama) é ser um sujeito que age sobre e transforma seu mundo, e ao fazê-lo move-se para possibilidades cada vez mais novas de mais rico e rica vida individual e coletivamente. Este mundo ao qual ele se refere não é uma ordem estática e fechada, uma dada realidade que o homem deve aceitar e a qual ele deve ajustar; em vez disso, é um problema a ser trabalhado e resolvido. É o material usado pelo homem para criar a história, uma tarefa que ele executa quando supera aquilo que é desumanizante em qualquer tempo e lugar em particular e ousa criar o qualitativamente novo. Para Freire, os recursos para essa tarefa no momento atual são fornecidos pela tecnologia avançada do nosso mundo ocidental, mas a visão

social que nos impele a negar a ordem presente e demonstrar que a história não terminou vem principalmente do sofrimento e da luta das pessoas do Terceiro Mundo.

Shaull identifica mais um conceito importante em Freire, a “vocação ontológica”. Shaull o designa como uma “suposição básica” com a qual Freire opera. É também um conceito essencial em Freire (STRECK, 2008, p. 423):

Este conceito é essencial para o desenvolvimento de todo o pensamento antropológico, filosófico e pedagógico de Paulo Freire, pois é a partir da compreensão da nossa vocação ontológica direcionada para o ser mais, onde cada pessoa assume a condição de sujeito de sua própria história que podemos pensar o processo educativo e a possibilidade de humanização, libertação histórica. Existir para o ser humano é tarefa sem fim, processo permanente de construção de si. Nossa existência se destina a ser o que ainda não somos. Realizamos-nos na história, e no tempo. Cada pessoa é um processo que não acaba nunca. (...). Para o autor, o ser humano é um universo inesgotável de possibilidades; um projeto sempre aberto ao aperfeiçoamento.

Diz Freire (2019, p. 72): “Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem”.

Freire define imaginação como uma capacidade humanizadora que nos habilita a agir sobre e transformar nosso mundo através de uma descoberta de primeira-mão e nomear nossos próprios mundos de sentido. E afirma que isso é o que o seu amigo Richard Shaull tinha em mente quando disse, dentro do parágrafo do prólogo de Shaull (FREIRE, 1977, p. 12)

Este mundo ao qual ele se refere não é uma ordem estática e fechada, uma dada realidade que o homem deve aceitar e a qual ele deve ajustar; em vez disso, é um problema a ser trabalhado e resolvido. É o material usado pelo homem para criar a história, uma tarefa que ele executa quando supera aquilo que é desumanizante em qualquer tempo e lugar em particular e ousa criar o qualitativamente novo.

Trata-se de reconhecer dois importantes aspectos da imaginação, o artístico e o crítico. Ao reconhecê-los, podemos compreender apropriadamente o significado da

imaginação quando referida no contexto da educação, bem como fazer a ligação, presente tanto em Freire quanto em Shaul de criatividade e criticidade.

Coupled with this is Freire's conviction (now supported by a wide background of experience) that every human being, no matter how "ignorant" or submerged in the "culture of silence" he or she may be, is capable of looking critically at the world in a dialogical encounter with others. Provided with the proper tools for such encounter, the individual can gradually perceive personal and social reality as well as the contradictions in it, become conscious of his or her own perception of that reality, and deal critically with it. In this process, the old, paternalistic teacher-student relationship is overcome. A peasant can facilitate this process for a neighbor more effectively than a "teacher" brought in from outside. "People educate each other through the mediation of the world."

Juntamente com isto está a convicção de Freire (agora apoiada por um amplo histórico de experiência) de que todo ser humano, não importa quão "ignorante" ou submerso na "cultura do silêncio" ele seja, é capaz de olhar criticamente para o mundo. Em um encontro dialógico com os outros. Provido com as ferramentas adequadas para tal encontro, o indivíduo pode gradualmente perceber a realidade pessoal e social, bem como as contradições nela, tornar-se consciente de sua própria percepção dessa realidade e lidar criticamente com ela. Nesse processo, a velha relação professor-aluno paternalista é superada. Um camponês pode facilitar este processo para um vizinho mais efetivamente do que um "professor" trazido de fora. "As pessoas se educam através da mediação do mundo."

Shaul reconhece a potencialidade presente nos desprovidos da palavra e nota que pode haver uma contraposição à relação paternalista que se estabelece no modelo de educação que não busca lidar criticamente com a realidade.

Cabe olhar para cada ser humano como pleno de possibilidades que serão efetivadas com a apropriação de "ferramentas adequadas". Freire nos ensinará constantemente a reconhecer o lugar dos diferentes saberes. A mediação é mais um conceito a ser considerado (STRECK, 2008, p. 258):

A primeira mediação educadora do ser humano é a existência em sua dinâmica que implica dialogação eterna do homem consigo mesmo,

com o mundo e com seu Criador. A própria natureza coloca-se como grande mediação para as relações e comunicação dos seres humanos. A segunda mediação é constituída pelo processo de relações que constroem as culturas, a história, em que o trabalho humano é mediador da transformação do mundo. O trabalho aparece como palavra ou temática geradora central na proposta de alfabetização de Paulo Freire (...). Mas junto com ele subentende – nas bases epistemológicas de Pedagogia do oprimido reafirmado em Pedagogia da esperança – , que a grande mediação pedagógica dos oprimidos processa-se pelo engajamento na luta política realizada de forma solidária, “educando-se entre si, mediatizados pelo mundo” (...), onde o (a) educador (a) pode oferecer a mediação pela problematização.

Relacionando as codificações com a mediação, afirma (FREIRE, 2019, p. 151): “As codificações, de um lado, são a mediação entre o “contexto concreto ou real”, em que se dão os fatos, e o “contexto teórico”, em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica”.

As this happens, the word takes on new power. It is no longer an abstraction or magic but a means by which people discover themselves and their potential as they give names to things around them. As Freire puts it, each individual wins back the right to say his or her own word, to name the world.

Quando isso acontece, a palavra assume um novo poder. Não é mais uma abstração ou magia, mas um meio pelo qual as pessoas descobrem a si mesmas e a seu potencial ao dar nomes às coisas ao seu redor. Como Freire coloca, cada indivíduo ganha de volta o direito de dizer sua própria palavra, nomear o mundo.

Dizer sua própria palavra é libertador (STRECK, 2008, p. 145):

É na práxis revolucionária, com uma participação vigilante e crítica, que as classes dominadas aprendem a “pronunciar” seu mundo, descobrindo, assim, as verdadeiras razões de seu silêncio anterior (...). Resumindo, dizer a palavra no campo escolar requer que assumamos que educandos-educadores precisam reelaborar os conteúdos culturais, assumindo-se como co-autores desse processo formativo. Caso contrário, a escolarização torna-se um eterno dizer a

palavra do outro de outros tempos. Contemporaneizar o dizer a palavra atribui significado atual para os temas geradores. (Sic).

“Dizer a sua palavra” é sempre uma ameaça ao dominador que tem um projeto de poder (FREIRE, 2019, p.170, 243):

Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo. (...)

A organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto estas, de dizer sua palavra, instaura o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico.

When an illiterate peasant participates in this sort of educational experience, he or she comes to a new awareness of self, has a new sense of dignity, and is stirred by a new hope. Time and again, peasants have expressed these discoveries in striking ways after a few hours of class: "I now realize I am a person, an educated person." "We were blind, now our eyes have been opened." "Before this, words meant nothing to me; now they speak to me and I can make them speak." "Now we will no longer be a dead weight on the cooperative farm." When this happens in the process of learning to read, men and women discover that they are creators of culture, and that all their work can be creative. "I work, and working I transform the world." And as those who have been completely marginalized are so radically transformed, they are no longer willing to be mere objects, responding to changes occurring around them; they are more likely to decide to take upon themselves the struggle to change the structures of society, which until now have served to oppress them. For this reason, a distinguished Brazilian student of national development recently affirmed that this type of educational work among the people represents a new factor in social change and development, "a new instrument of conduct for the Third World, by which it can overcome traditional structures and enter the modern world."

Quando um camponês analfabeto participa desse tipo de experiência educacional, ele ou ela chega a uma nova consciência do eu, tem um novo senso de dignidade e é estimulado por uma nova esperança. Repetidamente, os camponeses expressaram essas descobertas de maneira impressionante depois de algumas horas de aula: "Agora percebo que sou uma pessoa, uma pessoa instruída". "Nós éramos cegos,

agora nossos olhos foram abertos." "Antes disso, as palavras não significavam nada para mim; agora elas falam comigo e eu posso fazê-las falar." "Agora não seremos mais um peso morto na fazenda cooperativa". Quando isso acontece no processo de aprender a ler, homens e mulheres descobrem que são criadores de cultura e que todo o seu trabalho pode ser criativo. "Eu trabalho e trabalhando eu transformo o mundo." E como aqueles que foram completamente marginalizados são tão radicalmente transformados, eles não estão mais dispostos a ser meros objetos, respondendo às mudanças que ocorrem ao seu redor; é mais provável que decidam assumir a luta para mudar as estruturas da sociedade, que até agora serviram para oprimi-las. Por esta razão, um destacado estudante brasileiro de desenvolvimento nacional afirmou recentemente que este tipo de trabalho educacional entre as pessoas representa um novo fator de mudança social e desenvolvimento, "um novo instrumento de conduta para o Terceiro Mundo, pelo qual pode superar estruturas tradicionais". e entrar no mundo moderno ".

O resultado da experiência educacional leva pessoas antes comprometidas quanto à sua palavra e à sua presença a poderem agora ter consciência de quem são e que podem realizar. De objetos a sujeitos históricos, criativos e criadores (FREIRE, 2019, p. 249): "Como, na síntese cultural, não há invasores, não há modelos impostos, os atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos".

At first sight, Paulo Freire's method of teaching illiterates in Latin America seems to belong to a different world from that in which we find ourselves in this country. Certainly, it would be absurd to claim that it should be copied here. But there are certain parallels in the two situations that should not be overlooked. Our advanced technological society is rapidly making objects of most of us and subtly programming us into conformity to the logic of its system. To the degree that this happens, we are also becoming submerged in a new "culture of silence."

À primeira vista, o método de Paulo Freire de ensinar analfabetos na América Latina parece pertencer a um mundo diferente daquele em que nos encontramos neste país. Certamente, seria absurdo afirmar que deveria ser copiado aqui. Mas há certos paralelos nas duas situações que não devem ser negligenciados. Nossa avançada

sociedade tecnológica está rapidamente fazendo a maioria de nós de objetos e sutilmente nos programando em conformidade com a lógica de seu sistema. Na medida em que isso acontece, também estamos nos tornando submersos em uma nova "cultura do silêncio".

Assim como já fizera anteriormente, Shaul procura aproximar a obra de Freire da situação dos Estados Unidos, mostrando que embora não se trate de “copiar” Paulo Freire, é preciso reconhecer a presença do processo de objetificação e da cultura do silêncio (FREIRE, 2019, p. 64, 65):

O sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida.

Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida.

Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam.

Os oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores.

The paradox is that the same technology that does this to us also creates a new sensitivity to what is happening. Especially among young people, the new media together with the erosion of old concepts of authority open the way to acute awareness of this new bondage. The young perceive that their right to say their own word has been stolen from them, and that few things are more important than the struggle to win it back. And they also realize that the educational system today—from kindergarten to university—is their enemy.

O paradoxo é que a mesma tecnologia que faz isso para nós também cria uma nova sensibilidade para o que está acontecendo. Especialmente entre os jovens, as novas mídias, juntamente com a erosão dos antigos conceitos de autoridade, abrem o caminho para a consciência aguda dessa nova escravidão. Os jovens percebem que seu direito de dizer sua própria palavra foi roubado deles, e que poucas coisas são

mais importantes do que a luta para reconquistá-lo. E eles também percebem que o sistema educacional hoje - do jardim de infância à universidade – é seu inimigo.

Shaul considera como, naquele momento histórico em que escreve, a tecnologia se constituía em um desafio à compreensão. Também menciona as novas mídias. Usa o conceito freireano de “dizer a sua (própria) palavra” para mostrar como os jovens em seu país percebem que esse direito lhes foi roubado e o sistema educacional é visto como um inimigo. Talvez pudéssemos sugerir aqui o aproveitamento das contradições presentes em tal sistema para conseguir, mesmo a partir dele, construir uma prática libertadora.

There is no such thing as a neutral educational process. Education either functions as an instrument that is used to facilitate the integration of the younger generation into the logic of the present system and bring about conformity to it, or it becomes "the practice of freedom," the means by which men and women deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world. The development of an educational methodology that facilitates this process will inevitably lead to tension and conflict within our society. But it could also contribute to the formation of a new man and mark the beginning of a new era in Western history. For those who are committed to that task and are searching for concepts and tools for experimentation, Paulo Freire's thought will make a significant contribution in the years ahead.

Não existe um processo educacional neutro. A educação funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade a ela, ou torna-se "a prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam criticamente e criativamente com a realidade e descobrir como participar na transformação do seu mundo. O desenvolvimento de uma metodologia educacional que facilite esse processo levará inevitavelmente a tensão e conflitos dentro de nossa sociedade. Mas também poderia contribuir para a formação de um novo homem e marcar o início de uma nova era na história ocidental. Para aqueles que estão comprometidos com essa tarefa e buscam conceitos e ferramentas de experimentação, o pensamento de Paulo Freire dará uma contribuição significativa nos próximos anos.

Encerrando sua apresentação, Shaull retoma a declaração de que a educação não é um processo neutro. Podemos conectar esta afirmação com toda a discussão sobre o que se convencionou chamar de “mito da neutralidade científica” e sobre a reavaliação da objetividade da ciência. Conformação ou transformação. Não há meio termo. Shaull aponta para o pensamento freireano como fonte de importante contribuição para a construção de um novo tempo.

Esta obra de Freire é a elaboração teórica de uma experiência (STRECK, 2008, p. 317):

Em 1962, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, centenas de agricultores se alfabetizaram em 45 dias. Era o início da luta para alfabetizar e conscientizar a gente pobre brasileira. Exilado no Chile, em 1968, Freire elabora teoricamente essa experiência popular no *Pedagogia do oprimido*, sua obra mais estudada nas universidades do mundo. Na última frase do livro, Freire confessa sua “fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (...). A luta pela educação do povo pobre renova a tradição da educação libertadora que não facilita o amor, mas assume suas dificuldades.

Anos mais tarde, Freire escreveria *Pedagogia da esperança* em que promoveria um “reencontro” com a *Pedagogia do oprimido*, mostrando a relação dialética entre ambos, dando continuidade às suas reflexões.

No encontro entre os dois educadores, é de se notar como Shaull identifica com precisão os principais conceitos *freireanos* presentes no texto, cumprindo, assim, a sua função de apresentar Freire ao contexto acadêmico norte-americano.

3. ANÁLISE DO RELATÓRIO DE SHAULL APRESENTADO AO CONSELHO DELIBERATIVO DO INSTITUTO MACKENZIE

Antes de procedermos ao exame do documento mencionado no título deste capítulo, é necessário que nos situemos quanto ao contexto em que o mesmo está envolvido. Não devemos nos esquecer de que a diretoria da qual Shaull faz parte, à frente do Instituto Mackenzie, é a última que ainda se encontra debaixo da direção norte-americana, do *Board* de Nova York.

Para melhor compreensão, é importante recordar que o trabalho missionário que deu origem à Igreja Presbiteriana do Brasil contou com a participação da Igreja “do Norte” (PCUSA) e da Igreja “do Sul” dos Estados Unidos (PCUS). O órgão responsável pela administração das missões estrangeiras da Igreja do Norte (o que traduziríamos por Junta de Missões Estrangeiras) era o Board of Foreign Missions of the Presbyterian Church of the United States of America, com sede em Nova York. Ocorre que, em 1890, foi necessário criar um “foro mais específico para o exercício das superiores prerrogativas de direção e administração, até então acumuladas pela Junta de Missões Estrangeiras. Assim, dá-se em 15 de julho de 1890 a criação no âmbito da Igreja Presbiteriana (do Norte) dos Estados Unidos (PCUSA), do Board of Trustees of Mackenzie College at S. Paulo, com sede em Nova York e jurisdição administrativa, financeira e patrimonial sobre a unidade educacional de São Paulo. Essa nova entidade, mencionada nos textos institucionais como board de Nova York, impôs-se como polo deliberativo superior ao qual se subordinou, de direito e de fato, por longas décadas, a direção local do Mackenzie – título que compreendia a Escola Americana e o Mackenzie College” (MENDES, 2016, p. 30-31)

A partir de 1962, a Igreja Presbiteriana do Brasil assumirá, definitivamente, a administração do Mackenzie. Mesmo que estejamos diante de um “apagar das luzes”, não devemos imaginar que isso diminua a preocupação em tratar apropriadamente das funções atribuídas à Diretoria do Instituto.

Cabe lembrar que o mesmo Shaull que fora “recebido de braços abertos” pela Igreja Presbiteriana do Brasil, sob a presidência, no Supremo Concílio da IPB, do Rev. Benjamin de Moraes, em 1952, agora era “tolerado” sob a presidência do Rev. José Borges dos Santos Junior.

Shaull, portanto, apresenta seu relatório procurando estruturá-lo dentro dos acontecimentos em curso no Mackenzie naquele momento histórico, marcado pela iminente mudança de gestão da instituição dos norte-americanos para os brasileiros. Não devemos nos esquecer, também, que estamos em uma época conturbada do ponto de vista político e institucional para o país. Dentro de pouco tempo esta situação desembocaria no Golpe Militar de 1964, que não deixaria de trazer consequências para importantes nomes ligados à Igreja, entre os quais Rubem Alves e o próprio Shaull. Shaull só poderia regressar ao Brasil depois do fim da ditadura, em 1985.

Assim somos informados sobre a escolha dos integrantes desta última diretoria ligada à administração estrangeira (MENDES, 2016, p. 185-186):

Enquanto se travava esse diálogo epistolar, o Instituto Mackenzie passou a contar com novas personalidades no topo da sua administração, nomes que foram escolhidos pelo *Board* de Nova York, pela última vez, com a missão de fazer a transição da direção norte-americana para a brasileira. (...). Para o cargo de vice-presidente, que estava sendo ocupado por Flamínio Fávero (1895-1982), foi escolhido Millard Richard Shaull (1919-2002), acadêmico e intelectual norte-americano que veio a se tornar referência para o pluralismo teológico protestante no Brasil, na segunda metade do século XX.

Também podemos verificar a própria reação de Shaull ao assumir a nova função (SHAULL, 2003, p. 150):

Na mudança para São Paulo, no final do mesmo ano [1960], como vice-presidente do Instituto Mackenzie, vi-me lançado no meio da turbulenta agitação social que se manifestava na universidade. Os estudantes com os quais tive os primeiros contatos, pertenciam ao mundo secular e eram marxistas na sua maioria. Aos poucos ganhei a confiança de líderes estudantis e em várias ocasiões me encontrei com eles em nossa casa para discussões informais, não somente sobre o comunismo, mas também sobre a fé religiosa. Claudius Ceccon lembrou-me recentemente de uma dessas conversas, na qual estava presente, e seu assombro em descobrir que esse tipo de diálogo era possível, e ainda mais com um teólogo norte-americano.

Outra perspectiva é apresentada por Faria (2002, p. 141):

De volta para São Paulo, enquanto se concretizava o novo Seminário, Shaul passava a exercer o cargo de vice-presidente do Instituto Mackenzie, instituição que, como o Seminário de Campinas, gozava de posição marcante e intocável para a IPB. Também aí, por certo, sua presença seria intolerável. Todavia, permaneceu de agosto de 1960 a dezembro de 1961, em uma administração transitória, aproveitando para estar mais próximo do movimento estudantil e da UCEB.

Ao lermos a narrativa de Marcel Mendes (2016) sobre o processo de nacionalização do Mackenzie e as tensões presentes no mesmo, notamos pelo menos dois temas que estarão presentes no relatório de Shaul: a autonomia universitária e a questão financeira. Sobre esta última, inclusive, em diferentes momentos do relatório, vemos o peso que representa para a possibilidade de se estruturarem planos para a instituição. Como planejar em meio à incerteza dos recursos necessários para a concretização dos planos?

A situação financeira do Mackenzie chegou a um ponto em que se cogitou mesmo da sua federalização. Note-se que a tese da federalização chegou a envolver um inusitado movimento estudantil que uniu os estudantes do Mackenzie com outros procedentes de outras instituições de ensino superior.

Acrescente-se a todo esse cenário complexo as referências procedentes da administração norte-americana, que sempre evocavam o “fantasma do comunismo” e o risco que o mesmo representava para o Mackenzie. Aliás tal uso pode ser caracterizado, do ponto de vista lógico, como uma ocorrência do que se tem designado “falácia do espantalho”, ou seja, a construção de um inimigo imaginário, mais fácil de derrotar e, se necessário, destruir.

A seguir, procuramos proceder a uma análise crítica do documento, passo a passo, procurando relacionar o texto de Shaul com temas importantes na área da educação, da forma como eram tratados naquele momento histórico e, posteriormente, como são vivenciados atualmente. São treze páginas de relatório, com a numeração, dentro do Relatório da Diretoria, da página 6 à página 18. Diferentemente do que fizemos com o texto referente à obra de Paulo Freire, não reproduziremos o texto do relatório aqui. O mesmo pode ser consultado como anexo, ao final deste trabalho.

Inicia-se o relatório, apresentando a base legal segundo a qual se produz o mesmo, com fundamento nos estatutos do Instituto Mackenzie. Note-se o período abrangido: 10/9/1960 a 31/12/1961. O início em 10/9/1960 explica-se, pois, embora Shaull tenha tomado posse em 30/8/1960, sua investidura no cargo se deu em 9/9/1960. (MENDES, 2016, p.187). Também relaciona a sua função de vice-presidente com os problemas enfrentados naquele momento pela instituição. Menciona não ter sido possível sua dedicação em tempo integral ao Mackenzie, levando em consideração compromissos que já assumira anteriormente. Note-se o envolvimento de Shaull, nesta época, com ISAL – Igreja e Sociedade na América Latina, que promoveu a I Consulta Latino-Americana em julho de 1961, em Huampani, perto de Lima, no Peru. ISAL foi o fruto de um trabalho inspirado pelo CMI e voltado para a América Latina.

Faz menção ao presidente do Instituto, Ricardo Waddell, que, segundo Shaull, o autorizara a se dedicar a certas áreas específicas. Termina esta parte inicial mostrando sua maneira de compreender os problemas enfrentados e as conclusões às quais chegou a partir desta experiência.

Shaull lembra, agora, das responsabilidades do Instituto Mackenzie como entidade mantenedora da Universidade, descrevendo como participou das discussões sobre importantes temas naquele momento: a autonomia da Universidade, discutida em relação às suas reais prerrogativas enquanto instituição de ensino superior; a nacionalização, buscando a melhor forma para que a mesma ocorresse; a responsabilidade da Igreja Presbiteriana do Brasil com todo o processo referente ao Mackenzie.

Falar sobre autonomia universitária sempre parece ser um tema difícil, ainda mais em uma instituição confessional. O que significará tal autonomia? Como estabelecê-la no contexto de uma sociedade democrática?

Shaull também afirma que se dedicaria a refletir em especial sobre certos aspectos, que relaciona a seguir: “a definição da razão de ser de uma universidade particular”, o “problema financeiro”, o “contato com os estudantes”.

Quanto à razão de ser de uma universidade particular, Shaull, depois de mostrar como o contexto histórico exige tal definição, diz que se chegou à conclusão de que o papel de uma universidade como o Mackenzie diz respeito à liberdade, para que possa “se colocar numa posição de fronteira, na educação de nível superior no Brasil, facilitando novas iniciativas e experiências”.

Discutir a liberdade não poderá deixar de envolver a concepção de liberdade do cristão esposada por Lutero (GOUVEA, 2005, p. 51):

Diz Lutero que o cristão é “senhor livre sobre todas as coisas e não está sujeito a ninguém”, mas completa: “um cristão é um servo prestativo em todas as coisas e está sujeito a todos”. Essa aparente contradição se resolve assim: o cristão é livre para fazer e não fazer ou, ainda, o cristão não está debaixo de nenhuma mediação e se refere diretamente a Deus pela fé, instrumento de sua salvação.

Assim sendo, a liberdade precisa conseguir conjugar fé e amor ou, para usar a expressão que também remete a Lutero, a “fé ativa no amor”. Isso faz parte, segundo determinado autor, do próprio DNA do protestantismo. Na discussão específica aqui mencionada, temos a preocupação em não estar debaixo da burocracia estatal nem do clericalismo. Uma universidade livre no melhor sentido do termo, portanto.

Shaull procura compreender o momento histórico e qual a resposta apropriada ao mesmo que a Universidade pode oferecer. Vemos aqui o administrador em ação, reforçando a necessidade de planejamento para que possa alcançar o objetivo almejado. O planejamento também deveria visualizar, segundo Shaull, a posição de fronteira que o Mackenzie poderia assumir.

Aqui vemos Shaull defendendo o que lhe é caro, ou seja, a atuação nas fronteiras, na vanguarda, sempre buscando uma ação criativa e criadora. Como já vimos, Shaull enfatiza as fronteiras como símbolo dos desafios prementes na sociedade e que devem receber uma resposta apropriada da instituição educacional.

Reconhece, no entanto, que, para alcançar tal objetivo, há necessidade de recursos financeiros e de planejamento. Chegou a ser nomeada uma comissão de planejamento, mas a mesma não funcionou, frustrando as expectativas quanto ao que se poderia realizar dentro do parâmetro inicialmente estabelecido, a liberdade para criar.

Shaull lamenta que a comissão que foi nomeada não funcionou. Este fator certamente prejudicou o que poderia ter sido feito em termos das discussões necessárias quanto aos problemas enfrentados.

Ao discutir o problema financeiro, Shaull aborda aquele que era não apenas um grande desafio para a execução dos planos para a instituição, mas para a própria sobrevivência da mesma. Como já vimos, a situação se agravou até ao ponto de se

pensar na hipótese da federalização que, segundo alguns seria o único caminho para “salvar” o Mackenzie.

No entanto, a preocupação com os recursos necessários não pode esquecer do que significam certas decisões financeiras em termos de riscos reais para a liberdade de ação da instituição. Em outras palavras: qual pode ser o custo de aceitar determinados caminhos que se apresentam para resolver a crise de falta de dinheiro?

Note-se a referência ao “Ponto IV”. Trata-se de um programa de cooperação técnica internacional entre os Estados Unidos e os países latino-americanos proposto pelo presidente Harry Truman em seu discurso de posse, em janeiro de 1949. Recebeu esse nome por ser o quarto ponto daquele discurso presidencial.

O Ponto IV no Brasil foi estabelecido através da assinatura de dois acordos com o governo dos Estados Unidos: o Acordo Básico de Cooperação Técnica, de 19 de dezembro de 1950 e o Acordo de Serviços Técnicos Especiais, de 30 de maio de 1953. Os programas estabelecidos pelo Ponto IV procuraram abranger as áreas de economia, administração pública, administração orçamentária e financeira, agricultura, recursos minerais, energia nuclear, saúde, educação, transportes e outras.

Na área de administração foi organizado um programa de formação de profissionais, criando-se um convênio entre as universidades da Bahia e do Rio Grande do Sul, a Fundação Getúlio Vargas (FGV), a Escola de Serviço Público do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) e o Ministério da Educação e Cultura. Os professores norte-americanos provinham das universidades de Michigan e da Califórnia. Nesse momento, foi criada em São Paulo a Escola de Administração de Empresas de São Paulo da FGV.

Na área de educação, o Ponto IV dedicou-se à formação de professores que viessem por sua vez a formar profissionais para a indústria. Atuou inicialmente junto à Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial criada em 1946, a qual fornecia técnicos e equipamentos para 23 escolas industriais. Essa comissão seria reorganizada em 1957 com o objetivo de permitir que a cooperação técnica se exercesse através de uma instituição permanente.

O Ponto IV criou ainda o Centro Nacional de Treinamento de Professores para o Ensino Industrial em Curitiba e promoveu a Campanha de Formação de Geólogos, trazendo ao Brasil professores norte-americanos. Foram estabelecidos convênios com alguns estados visando ao aperfeiçoamento de professores primários. Além de

promover a vinda de técnicos e professores norte-americanos, o Ponto IV concedia a brasileiros bolsas de estudos nos Estados Unidos.

O Ponto IV foi considerado por muitos políticos, educadores e intelectuais como um instrumento de controle político e ideológico dos Estados Unidos sobre o Brasil. Argumentavam os críticos do programa que os planos elaborados não aproveitavam os técnicos brasileiros, mais afeitos aos problemas nacionais. Chamavam também atenção para as exigências descabidas dos norte-americanos, como a de controle fiscal e de acesso a informações e documentos oficiais. Finalmente, denunciavam os financiamentos condicionados à compra de material norte-americano, chegando a declarar que os acordos assinados com os Estados Unidos constituíam um atentado à segurança nacional.

Mais uma vez devemos perguntar: como devemos interpretar o que se encontra por detrás do oferecimento de ajuda financeira? Que contrapartidas, explícitas ou implícitas, estão envolvidas? Não se trata, certamente, de uma discussão com referência apenas ao mundo acadêmico, mas uma temática de relevância para o conjunto da sociedade.

Não se trata de posicionamento mal-intencionado, como aparentemente Shaul chega a ensinar, mas de legítimo questionamento, embora devamos admitir que, dadas as lutas daquele momento histórico, pode ser difícil fazer tal distinção.

Notamos que houve cuidado ao se tratar do assunto, mesmo porque havia séria desconfiança quanto à dependência de certas organizações. Finalmente, após a consulta ao Reitor, a resposta mostrou que se tratava de atribuição do Conselho Universitário. Diante desse posicionamento, cessaram as iniciativas relatadas por Shaul. Talvez seja possível perguntar se não foi precipitado prescindir das discussões que poderiam até mesmo auxiliar o Conselho Universitário em sua decisão.

Como já vimos, a tese da federalização gerou não apenas discussões, mas um movimento estudantil. Shaul faz menção a ele e mostra a ausência de diálogo que havia entre a entidade mantenedora e o corpo discente, enfatizando a necessidade de dialogar com os estudantes. Parece ser ponto pacífico que não é possível conduzir bem uma instituição de ensino, seja ela qual for, sem ouvir a voz dos alunos. A participação dos diferentes “atores” é, desde há muito tempo, reconhecida como fundamental para a construção de uma instituição que se propõe a ser defensora da liberdade de expressão e de pensamento. Obter a confiança dos alunos passa por um processo de interação em que os objetivos da instituição são assumidos por todos,

conscientes da importância do trabalho em equipe, praticamente um “chavão” em nossos dias.

Depois de alguns fracassos na tentativa de estabelecer o diálogo, Shaull fala da ligação formal através do Diretório Central dos Estudantes e mostra como o Departamento Cultural do Instituto, embora não tenha sido criado com essa finalidade, ajudou a formar um ponto de contato com os estudantes, permitindo espaços de discussão sobre os mais diferentes assuntos da atualidade e possibilitando (talvez) a melhor compreensão dos problemas enfrentados pelo Mackenzie.

Passa a avaliar o trabalho realizado com os cursos médios, diretamente subordinados ao Instituto. Começa por reconhecer o importante papel que o Mackenzie tem desempenhado ao longo de sua história, para a formação das novas gerações. Registra o aumento do número de alunos e as mudanças pelas quais a cidade de São Paulo passou, ambos fatores que devem ser considerados para a necessária renovação da instituição, atendendo apropriadamente às demandas de uma nova conjuntura social.

Chega, então, à questão central: “A questão decisiva que precisamos enfrentar é esta: o que significa a formação integral da pessoa humana na situação em que nós nos encontramos atualmente? E imediatamente se pergunta pelos meios necessários para atingir o objetivo estabelecido.

Reconhece que o trabalho até então realizado foi sempre guiado por um alto ideal, consubstanciado no que se designou de “espírito mackenzista” e que conseguiu excelentes resultados em termos de formação integral do ser humano. Mas para continuar com este nível de excelência é necessário renovar, com atenção às mudanças do cenário mundial, inclusive para manter o mesmo padrão de qualidade à medida em que aumenta a quantidade de alunos. De certa maneira, poderíamos dizer que qualidade e quantidade podem e devem caminhar juntas. Como afirma Cortella (2016), em entrevista: “Numa democracia, quantidade total é sinal de qualidade social. Qualidade sem quantidade é privilégio. Não se confunda qualidade com privilégio”.

Mais uma vez, Shaull retoma o conceito de fronteira (s), ao afirmar que as rápidas transformações que estão ocorrendo exigem uma “obra de fronteira”, a qual já tem sido parte da “tradição mackenzista”, mas precisa continuar se aprimorando.

Shaull também cita, entre as condições que precisam ser levadas em consideração, a Lei de Diretrizes e Bases, que tinha sido publicada em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart. Embora prevista pela Constituição

de 1934, só viria a ser regulamentada em 1961. A Constituição de 1946 retomou, em linhas gerais, o capítulo sobre Educação e Cultura da Carta Magna de 1934, dando início ao processo de discussões. O primeiro Projeto de Lei foi encaminhado pelo Executivo ao Legislativo em 1948, ou seja, foram necessários quase trinta anos desde a Constituição de 1934 e treze de discussões e debates desde o encaminhamento para se chegar à LDB de 1961. Segundo Shaul, a nova LDB “oferece novas possibilidades e aumenta ainda mais a sua [do Mackenzie] responsabilidade”.

Continuando, faz ver que a responsabilidade maior está com o presidente do Instituto, mostrando, a seguir que seu papel na vice-presidência é auxiliar o presidente “por meio de um programa de estudo e de ação que pudesse contribuir, de alguma maneira, para a definição mais clara da tarefa educacional do Mackenzie e para estimular professores e alunos a participarem mais ativamente neste esforço”.

Notamos aqui, já pela segunda vez, que Shaul sempre fala em termos de estudo e ação, jamais separando teoria e prática. Também verificamos sua insistência na clareza sobre o que pretende a instituição em termos de tarefa educacional e seu trabalho no sentido de reunir os diferentes segmentos envolvidos, buscando uma participação efetiva de todos.

Shaul reconhece os problemas financeiros, mas procura incentivar o trabalho de vanguarda, criativo, envolvendo novas experiências, assumindo riscos. Descreve a sua própria dedicação na resolução das dificuldades geradas por falta de recursos, cortando gastos e assumindo determinadas despesas, nunca deixando de apontar para a posição de vanguarda como o caminho que permitiria, inclusive, encontrar os recursos necessários. Note-se a menção ao Rev. Jorge César Mota, substituído também por motivos financeiros.

Shaul passa a descrever algumas atividades específicas. Inicialmente o que ele designa como “Estudos Educacionais”.

Shaul mostra a necessidade de estudo constante para atender aos desafios que surgem continuamente. Para renovar é preciso estudar. As pesquisas educacionais permanecem sendo importantes para permitir mensurar as reais necessidades do sistema educacional. Note-se que isso não entra em contradição com a ligação que ele faz, em outros momentos, entre estudo e ação, pois também aqui encontraremos a análise de experiências e a proposição de ações concretas.

Note-se que houve uma preocupação em estudar a própria instituição, procurando compreender a sua filosofia educacional, destacando inclusive a figura de Horácio Lane.

E Shaull conclama a própria Igreja Presbiteriana do Brasil a colaborar na constituição de um “centro de estudos educacionais” que serviria não apenas ao Mackenzie, mas à educação no Brasil. E não deixa de mencionar a formação de professores, que também continua a ser grande desafio. Como formar um professor? A partir de quais critérios definir como se dará a formação docente?

Shaull prossegue tratando da formação de professores e agora enfatizando a necessidade de um programa que talvez denominássemos, à luz das discussões atuais, de formação continuada.

Sem dúvida alguma, à formação inicial precisa ser acrescentada a formação continuada, lado a lado com o exercício profissional.

Notemos a hipótese de pagar ao professor por este tempo específico de preparo. Algo que ocorre, por exemplo, na educação pública com o que se chama atualmente de ATPC, ou seja, Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. A proposta de formação continuada envolve os professores que, em conjunto discutem os problemas específicos da unidade escolar e recebem da Coordenação Pedagógica orientação de estudo de diferentes temas pedagógicos.

O número excessivo de aulas que era obstáculo naquele momento para a efetivação dos encontros de professores para estudo continua representando um problema, hoje em dia pois o professor fica sem horário disponível para fazer ATPC.

Shaull descreverá, agora, algumas das experiências que foram feitas dentro da definição sobre a necessidade de renovação de métodos de ensino.

A orientação educacional é um elemento que precisa ser considerado a partir das necessidades apresentadas pelos alunos. Shaull estava pensando na necessidade de cumprir a legislação que estabelecia a obrigatoriedade do orientador, mas também considerava as possibilidades trazidas por um profissional como esse para alcançar o objetivo da instituição.

Ainda hoje reconhecemos que o audiovisual tem um grande potencial para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Embora nossas atuais preocupações girem em torno de outras possíveis tecnologias, de alguma maneira enfrentamos problemas similares quanto ao uso correto dos diferentes materiais que temos, seja

quanto às instruções técnicas de uso, seja quanto a inclusão apropriada nos objetivos gerais e específicos de cada disciplina a ser ministrada.

Continua sendo um desafio não fazer da tecnologia algo que termine por encobrir o que se quer efetivamente ensinar.

O contato que Shaull estabeleceu com a USP demonstrou não apenas a capacidade de relacionamento com outras instituições acadêmicas como o aproveitamento de boas experiências, apropriando-se das mesmas para aprimorá-las.

Continuamos discutindo, no século XXI, a conveniência da escola de período integral, bem como o número ideal de alunos por sala. Encontramos referências similares no trecho acima. Shaull lamenta que o que está sendo feito está muito aquém do que outros colégios estão realizando. Que tipo de preocupação com “concorrência” poderíamos, legitimamente, esperar nesse momento histórico?

Vão se sucedendo temas que continuam nas pautas escolares do século XXI. Somos mais uma vez confrontados com a recuperação. A proposta aqui é a da criação de grupos de estudo. Também se retoma a discussão do número de alunos em sala de aula. E, ao prosseguir, a constatação dos problemas enfrentados pelos alunos em seus lares e que acabam prejudicando o rendimento do aluno na escola. A comunicação entre pais e filhos é apontada como necessitando da devida atenção. Ainda dentro do tema dos problemas familiares, temos agora a informação sobre a contratação de uma assistente social, profissional que pode colaborar com o encaminhamento da situação.

Ainda hoje as escolas públicas procuram auxiliar no encaminhamento dos alunos para profissionais que possam auxiliar no processo de reconstrução.

Trata-se do Departamento de Serviço Social, o qual tem diante de si grandes desafios, conforme descritos nesta parte do documento. E já há um relatório dos primeiros resultados da atuação de tal serviço. Note-se a preocupação com a formação do ser humano e a admissão de que os desajustamentos prejudicam tal formação. Ainda hoje, mesmo que com alguns questionamentos, discute-se o tema da “família desestruturada”. Como compreender tal tema dentro de novas configurações familiares no século XXI?

Shaull descreve as atividades do Departamento Cultural. Este se propõe a dar ao estudante a oportunidade de relacionar o que aprende em sala de aula com o seu cotidiano. Também se trata de discutir temas atuais com a possibilidade dos

estudantes se expressarem. Ainda funciona o Departamento Cultural para a propaganda da instituição.

Quando discutimos a confessionalidade no contexto do Mackenzie, continuamos trabalhando-a através de elementos que Shaull parece não acreditar que fossem efetivos dadas as condições daquele momento. Note-se a referência ao proselitismo e à capelania. Embora pastor presbiteriano, Shaull buscava por uma expressão adequada da confessionalidade para aquele momento histórico, que fosse uma real presença cristã e não uma dicotomia entre vida e religiosidade/espiritualidade.

O tema da confessionalidade continua a ser discutido. Exemplo disso vemos no livro de Mário Sérgio Batista, de 2018, com o título *Confessionalidade e Respeito ao Outro*. Talvez devamos nos perguntar como estabelecer um padrão de confessionalidade que leve em consideração o real significado de ser cristão e reformado para todas as áreas da vida, recordando a frase de Abraham Kuyper (1998, p. 488): “Não há um único centímetro quadrado, em todos os domínios de nossa existência, sobre os quais Cristo, que é soberano sobre tudo, não clame: ‘É meu!’”.

Parece que Shaull pode contribuir com a reflexão educacional brasileira contemporânea ao mencionar temas ainda presentes na ordem do dia da agenda de discussão pedagógica no Brasil, embora ele mesmo diga não ter o preparo e a experiência de um educador.

No relatório acima citado encontramos:

- a) Autonomia da Universidade;
- b) Diálogo com os estudantes;
- c) Mudanças sociais que exigem renovação dos métodos pedagógicos;
- d) A formação docente;
- e) A interferência do contexto familiar na aprendizagem;
- f) Diferenças entre gerações;
- g) A necessidade de uma filosofia educacional.
- h) A escola de tempo integral
- i) O número de alunos por sala
- j) Confessionalidade

Assim sendo, embora distantes no tempo e no espaço, descobrimos que certas questões continuam a ocupar a nossa atenção. Precisamos indagar se isso é positivo,

pois às vezes parece que a educação brasileira se preocupa com aparências e não com o efetivo cumprimento de um Plano Nacional de Educação. Haverá inclusive aqueles que denunciam um certo estetismo presente em nossa educação nacional, ou seja, a tentativa de construir uma aparência do que, efetivamente, não acontece.

Também parecemos ter grande dificuldade em mensurar apropriadamente o que acontece no cotidiano escolar a fim de termos dados confiáveis para nossas avaliações educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao alcançarmos o final de nossa jornada em busca da contribuição pedagógica de Richard Shaull, cabe inicialmente recordar que tal contribuição virá de sua teologia, a partir da qual poderá discutir diferentes temas da perspectiva cristã, inclusive a educação.

Quando chegou ao Brasil, assim expressou suas expectativas (SHAULL, 1985, p. 183):

Em julho de 1952 fui ao Brasil para passar duas semanas como participante da Primeira Conferência de Estudos Latino-Americanos, promovida pela Federação Mundial Cristã de Estudantes. Acabei ficando dez anos. Depois de quinze anos de experiência e estudos nos Estados Unidos e na Colômbia, havia chegado a uma consciência muito clara sobre a paixão dominante de minha vida e encontrara também a forma para sua articulação. A fé cristã havia se tornado, para mim, não apenas a fonte de uma vida rica e significativa, mas também de uma visão cada vez mais ampla de um mundo novo.

Diante do que encontrou no Seminário de Campinas, a “Casa de Profetas” da Igreja Presbiteriana do Brasil, declarou (SHAULL, 2003, p. 113):

Estava convencido de que um desenvolvimento teológico criativo dependia de diálogo dinâmico entre nossa herança de fé e a situação humana contemporânea – o que clamava pela exploração de novos caminhos e de uma nova pedagogia.

Encontrava-me fascinado, diante dessa nova geração, com a possibilidade de desenvolver uma teologia autenticamente brasileira que fluísse da reflexão sobre o poder de Deus na história e na cultura do Brasil.

Tinha certeza de que uma teologia criativa demandaria sério envolvimento dos estudantes na vida e na luta pelo seu próprio povo, e estava ansioso para encorajá-los a prosseguir nessa direção.

Como missionário, e professor, uma das minhas responsabilidades era ajudar essa nova geração de pastores e avaliar criticamente o fundamentalismo e o pietismo importado por alguns missionários, e que não constituíam uma expressão autêntica da Reforma.

Shaull nos ensinou...

A construir uma perspectiva cristã, conjugando a herança e o desafio, sabendo que, afinal, toda herança é, na verdade, um desafio. A tradição cristã continua a

fornecer importantes subsídios para o pensamento cristão no século XXI. Tal perspectiva será formada consciente da necessidade de conviver em diálogo constante com outras perspectivas.

A dialogar com diferentes formas de pensamento. A sua leitura e o seu diálogo com o marxismo e com o comunismo nos mostra a possibilidade de colocar em contato proveitoso diferentes escolas de pensamento, tais como a filosofia reformacional e o que se tem chamado de “marxismo cultural”.

A enfatizar a criatividade, seja ao lidar criativa e criadoramente com os mais diferentes problemas, seja ao se recusar a fazer teologia apenas repetindo “mantras educacionais sagrados”. Nossa própria condição de criaturas nos chama à criatividade.

A manter a esperança diante dos desafios que precisamos enfrentar diariamente., mantendo-nos atentos às necessidades do ser humano com o qual convivemos.

A usar diferentes ferramentas para construir nossa análise da realidade social que vivenciamos. A interdisciplinaridade é um ganho ao permitir um leque maior de possibilidades de enriquecer nossa apreensão do mundo.

A importância de ler. Ler o mundo e ler a palavra. Ler criticamente, apropriando-nos assim dos autores com quem temos contato, construindo nossa própria maneira de nos posicionarmos no mundo.

A habitar as fronteiras, onde tudo é incerto, arriscado e, por isso mesmo, uma aventura constante.

A vivermos nossa fé de maneira plena, sem reduzi-la a momentos isolados de alguns rituais formais.

A atuarmos em termos de uma verdadeira educação social, na constante preocupação com o outro e com a justiça no relacionamento com o outro, não com intervenção, mas com mediação.

A ter uma paixão pela transformação do mundo, concretizando-a a cada passo nesta estrada que trilhamos... fazendo o caminho ao caminhar...

A ter coragem para olhar em uma direção diferente daquela da maioria. Também ter a ousadia de olhar para além dos limites que querem nos impor

A reavaliar constantemente nossa teologia, fazendo a roda da história girar constantemente, não deixando que ela se enferruje, nem permitindo que a água fique estagnada, mas fazendo que ela seja corrente

A perguntar qual é a significação do que aprendemos para o nosso contexto, contexto concreto, cotidiano, com os olhos na lua e com os pés empoeirados à semelhança de Jesus Cristo.

A valorizar mais as perguntas do que as respostas, indagando constantemente por novas possibilidades de construir o amanhã que vem sobre nós pelo compromisso com a luta constante.

A combater as estruturas injustas que provocam a pobreza, dispondo-se a trabalhar junto inclusive com aqueles que pensam diferente.

Será que Shaull esperava ensinar tanto?

Ele deixou um legado (BARRETO JR., 2010, p. 6):

O último legado do Shaull para a Igreja brasileira não pode ser desprezado. Seu último chamado profético às igrejas cristãs foi para que estas não apenas se encontrem com o mundo e a realidade dos pobres, mas também que se tornem abertas para ouvir o testemunho destes. Somos desafiados a assumirmos o papel criativo da teologia, permitindo que ela transforme e recrie nossas lógicas. Credo que o Espírito Santo está fazendo algo novo entre os pentecostais, Shaull nos desafia a permitirmos que esse mesmo Espírito nos fale através deles.

Na obra que reúne textos de Shaull e testemunhos de seus alunos, lemos a razão de se escolher o seu nome para dar início à Coleção Protestantismo e Libertação (SHAULL, 1985, p. 9-10):

Richard Shaull é o personagem que abre PROTESTANTISMO E LIBERTAÇÃO. Não poderia ser de outra forma. Ele ultrapassou as fronteiras de sua pátria (Estados Unidos da América) e estava à frente de sua época. Adiantou-se espantosamente e foi – para muitos de nós – o profeta-vidente de uma época riquíssima que ele enriqueceu mais ainda.

É impossível esquecer-lo. Não é culto à personalidade. É respeito às ideias que soube semear, fecundar e acariciar. Rompeu todos os esquemas. Superou todas as amarras que as instituições lhe quiseram atar e apontou – como sugere Rubem Alves – tão admiravelmente para a lua, que todos nos acostumamos a amar-lhe o dedo indicador, mas nos apaixonamos pela lua. Encarnou significativamente a dimensão evangélica de João, o Batista, ao procurar diminuir-se para que o Cristo Libertador aparecesse, a tal ponto que, a nosso modo, quase podemos repetir o elogio que Jesus fez, no passado, ao seu precursor: “Entre os nascidos de mulher ninguém foi maior ...” A

grandeza do Batista estava em apontar apagando-se. Essa também foi e tem sido a grandeza do Shaull. (...)

É impossível esquecê-lo pela sua linearidade sempre em renovação e seria criminoso não o mostrar a tantos que viveram aquela experiência louca de olhar para onde o dedo dele apontava. Mesmo porque ele ainda não passou.

Shaull também mostrou o que significa ser teólogo (JULIO DE SANTA ANA, apud HUFF JR, 2009, p. 13-14):

(...) o teólogo não é aquele que se abstrai da história, mas sim aquele que se apaixona pelo que está acontecendo. Esta tradição na teologia cristã aparece, inclusive, desde antes do tempo da Igreja. Já no Antigo Testamento, os profetas constituíram-se no protótipo dos teólogos: esquadriharam a história porque nela Deus havia manifestado e continuava revelando-se. Daí, o poder de sua afirmação: “Assim disse lavé...”. Aqueles teólogos estavam longe dos mestres da sabedoria que têm acompanhado o desenvolvimento de outras religiões. Enquanto que estes, geralmente, tendem ao silêncio e ao cultivo da vida interior, os teólogos do Antigo Testamento como Amós, Miquéias, Isaías, Jeremias e outros se entranhavam no turbilhão dos acontecimentos, com a convicção de que a única maneira de chegar a ter a revelação de Deus era através de uma participação plena na história do seu tempo. Esta história era considerada por eles como o cenário da ação do Deus vivo. Tal tradição foi ratificada pelo mesmo Jesus, e, após ele, pelos grandes mestres da vida da Igreja Cristã: Paulo, Clemente, Basílio, Crisóstomo, Agostinho, Lutero, Schleiermacher, Karl Barth, Dietrich Bonhoeffer (para citar somente alguns deles). A participação nos feitos de seu tempo e o dom de interpretar os sinais dos tempos em meio a estes feitos são marcas fundamentais do ser teólogo. (...) Tudo isto, descobri na minha vida através de sucessivos encontros com Richard Shaull.

Assim foi Shaull, o educador presbiteriano que revolucionou toda uma geração... e as gerações seguintes, e continua sendo, à semelhança de seu Mestre, Jesus Cristo, um “alvo de contradição”. (Cântico de Simeão, Lucas 2:34).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Gedeon Freire de. *Ecumenismos e pentecostalismos; a relação entre o pescoço e a guilhotina?* São Paulo: Recriar, 2018.
- ALIANÇA DE BATISTAS DO BRASIL. *Religião, utopia e sociedade: diálogos com Martin Luther King Jr. e Richard Shaull*. Lauro de Freitas, BA: Livro.com, 2009.
- ALVARES, Sonia Carbonell. *Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos*. São Paulo: Telos, 2012.
- ALVES, Rubem. *Protestantismo e Repressão*. São Paulo: Ática, 1979.
- ALVES, Rubem. *Dogmatismo e tolerância*. São Paulo: Edições Paulinas, 1982.
- ALVES, Rubem. *O suspiro dos oprimidos*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1984.
- ALVES, Rubem. *A geração do futuro*. Campinas, SP: Papyrus, 1986.
- ANDREOLA, Balduino A. *Andarilho da esperança: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas*. São Paulo: ASTE, 2005.
- ARAÚJO, João Dias de. *Inquisição sem fogueiras*, 3ª Ed. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos da Religião (ISER), 1985.
- BARRETO JR., Raimundo César. *A "Terceira Conversão" de Richard Shaull*. Evangélicos pela Justiça, 5/6/2010. Disponível em: http://www.epj.org.br/arquivos/igreja_sociedade/epj_terceira_conversao_richard_shaull.pdf (Acesso em 4/12/17)
- BATISTA, Mário Sérgio. *Confessionalidade e Respeito ao Outro: O Estatuto da Universidade Presbiteriana Mackenzie abordado pela Análise do Discurso de linha Francesa*. São Paulo: Fonte Editorial, 2018.
- BIÉLER, André. *O Humanismo Social de Calvino*. São Paulo: Edições Oikoumene, 1970.
- BIÉLER, André. *O pensamento econômico e social de Calvino*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana S/C, 1990.
- BORGES, Inez Augusto. *Educação e Personalidade: a dimensão sócio-histórica da educação cristã*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.
- BORGES, Inez Augusto. *Confessionalidade e Construção Ética na Universidade*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2008.

- BORGES, Inez Augusto. *A contribuição do Cristianismo para a educação*. Artigo de 30/7/2016. Disponível em: <http://principo.org/a-contribuico-do-cristianismo-para-a-educaco.html> (Acesso em 23/2/2019).
- BRATT, James D. (ed.) *Abraham Kuyper, A Centennial Reader*. Grand Rapids, MI: Eerdmans, 1998.
- CAMPOS JÚNIOR, Héber Carlos de. *A reação da Igreja Presbiteriana do Brasil ao "Modernismo" dentro de seus seminários nas décadas de 1950 e 1966*. Dissertação (Mestrado em Divindade) - Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper, São Paulo, 2003.
- CARRIKER, Timóteo. *Missão Integral. Uma Teologia Bíblica*. São Paulo: Editora SEPAL, 1992.
- CASTRO, Luís Alberto de. *A Trajetória do "Velho Mestre: Uma Biografia do Rev. José Borges dos Santos Júnior – um recorte historiográfico da Igreja Presbiteriana do Brasil*. Dissertação (Mestre em Divindade) – Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper, São Paulo, 2011.
- CERVANTES-ORTIZ, Leopoldo. *A teologia de Rubem Alves: Poesia, brincadeira e erotismo*. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- CESAR, Waldo et alii. *Protestantismo e Imperialismo na América Latina*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1968.
- CONN, Harvie & STURZ, Richard. *Teologia da Libertação*. São Paulo: Mundo Cristão, 1984.
- COPPE, Moisés. *Piedade, responsabilidade, política: história e memória da UCEB*. Belo Horizonte: Filhos da Graça / Noah Edições, 2015.
- DIAS, Zwinglio Mota. (org) *Memórias ecumênicas protestantes – Os protestantes e a Ditadura: colaboração e resistência*. Rio de Janeiro: KOINONIA Presença Ecumênica e Serviço, 2014.
- DOSSIÊ DO REITOR SOBRE O CASO SHAULL. Seminário Presbiteriano do Sul, Campinas, novembro de 1957.
- FARIA, Eduardo Galasso. *Fé e compromisso: Richard Shaull e a teologia no Brasil*. São Paulo: ASTE, 2002.
- FERREIRA, João Cesário Leonel. (org) *Novas perspectivas sobre o protestantismo brasileiro*. São Paulo: Fonte Editorial/Paulinas, 2009.

FERREIRA, Júlio Andrade. *História da Igreja Presbiteriana do Brasil*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1992. 2 vols.

FERREIRA, Valdinei. *Protestantismo e modernidade no Brasil: da utopia à nostalgia*. São Paulo: Editora Reflexão, 2010.

FORELL, George W. *Fé Ativa no Amor*. Porto Alegre, RS: Concórdia e Editora Sinodal, 1977.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Penguin Books, 1977. [Prólogo de Richard Shaul]

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRESTON, Paul. *Cuba e Nicarágua: uma análise dos processos revolucionários*. São Paulo: ABU, 1985.

FRESTON, Paul. *Marxismo e Fé Cristã: O Desafio Mútuo*. São Paulo: ABU, 1989.

GALLEGO, Roberto de Almeida. *A Treva Luminosa: Teologia e Mística em Paul Evdokimov*. 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

GARCEZ, Benedicto Novaes. *Mackenzie*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1970.

GARDNER, E. Clinton. *Fé bíblica e ética social*. São Paulo: ASTE / Rio de Janeiro: JUERP, 1982.

GEORGE, Sherron K. *Igreja Ensinadora: Fundamentos Bíblico-Teológicos e Pedagógicos da Educação Cristã*. Campinas, SP: Ed. Luz para o Caminho, 2003.

GONÇALO JUNIOR. *É uma pena não viver: uma biografia de Rubem Alves*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2015.

GONZALEZ, Justus. *Uma História do Pensamento Cristão*. 3 Volumes. São Paulo: Cultura Cristã, 2004.

GOUVÊA, Ricardo Quadros. *O Lado Bom do Calvinismo – Ensaio acerca de um calvinismo saudável*. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

GUEDES, Ivan Pereira. *O protestantismo na cidade de São Paulo – presbiterianismo: primórdios e desenvolvimento do presbiterianismo*. Alemanha: Ed. Novas Edições Acadêmicas, 2013.

GUEDES, Ivan Pereira. O JOVEM MESTRE – Rev. Richard Shaull. Disponível em: <http://historiologiaprotestante.blogspot.com/2016/07/o-jovem-mestre-rev-richard-shaull.html> (Acesso em 13/12/2018)

GUNDRY, Stanley. *Teologia Contemporânea*. São Paulo: Mundo Cristão, 1983.

GUTIÉRREZ, Gustavo e SHAULL, Richard. *Liberation and Change*. Atlanta, Georgia, USA: John Knox Press, 1977.

HACK, Osvaldo Henrique. *Protestantismo e Educação Brasileira*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1985.

HACK, Osvaldo Henrique. *Mackenzie College e o ensino superior brasileiro: uma proposta de universidade*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

HACK, Osvaldo Henrique. *Raízes cristãs do Mackenzie e seu perfil confessional*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003.

HÄGGLUND, Bengt. *História da Teologia*. Porto Alegre, RS: Concórdia Editora Ltda, 1986.

HUFF JR., Arnaldo Érico. *Richard Shaull pelo ecumenismo brasileiro: um estudo acerca da produção de memória religiosa* - Revista Brasileira de História das Religiões. ANPUH, Ano II, n. 4, Mai. 2009.

HUFF JR., Arnaldo Érico. *Um protestantismo protestante: Richard Shaull, missão e revolução*. 2012. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

HUFF JR., Arnaldo Érico. *Richard Shaull: uma teologia para a revolução*. Rio de Janeiro: Novos Diálogos, 2013.

INSTITUTO MACKENZIE. *Relatórios dos cursos e departamentos* (inclui relatórios do presidente do Instituto Mackenzie, Oswaldo Müller da Silva, e do vice-presidente, Millard Richard Shaull). São Paulo, 1961.

KLEIN, Carlos Jeremias. *A substância católica e o princípio protestante no presbiterianismo*. *Apontamentos*. Revista Eletrônica Correlatio n. 10 - Novembro de 2006. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/viewFile/1713/1703> (Acesso em 24/2/2019).

LEITH, John H. *A tradição reformada: uma maneira de ser a comunidade cristã*. São Paulo: Associação Evangélica Literária Pendão Real, 1996.

LEONARD, Émile-Guillaume. *O protestantismo brasileiro: estudo de eclesiologia e de história social*. Rio de Janeiro e São Paulo: JUERP/ASTE, 1981.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2013.

LUTERO, Martinho. *Obras selecionadas*. Vol. 5. São Leopoldo, RS: Concórdia, 1995.

LUTERO, Martinho. *Da Liberdade do cristão*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

LUZ, Waldyr Carvalho. *Nem General nem Fazendeiro, Ministro do Evangelho*. Campinas: Luz Para o Caminho, 1994.

MACKAY, John Alexander. *O Sentido da Vida*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1971.

MATEUS, Odair P. *Situação da Educação Teológica*. São Paulo: ASTE; São Leopoldo, RS, 1989.

MATHIAS, Luiz Guilherme Kochem. *Paul Tillich: Pistas para uma Teologia do Pluralismo Religioso*. *Sacrilegens*, Juiz de Fora, v.4, n.1, p. 36-51, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2009/06/4-4.pdf> (Acesso em 20/2/2019)

MATOS, Alderi Souza de. *Erasmus Braga: o protestantismo e a sociedade brasileira*. São Paulo: Cultura Cristã, 2008.

McKIM, Donald K. (ed) *Grandes Temas da Tradição Reformada*. São Paulo: Associação Evangélica Literária Pendão Real, 1998.

MENDES, Marcel. *Tempos de transição: a nacionalização do Mackenzie e sua vinculação eclesiástica. (1957-1973)*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016.

MENDONÇA, Antonio Gouvêia. *O protestantismo no Brasil e suas encruzilhadas*. *Revista USP*, São Paulo, n. 67, p. 48-67, setembro/novembro 2005

MÍGUEZ BONINO, José. *Toward a Christian Political Ethics*. Philadelphia, PA, USA: Fortress Press, 1983.

MUELLER, Enio R. "Princípio protestante e substância católica": subsídios para a compreensão de uma importante fórmula de Paul Tillich. *Revista Eletrônica Correlatio* n. 10 - Novembro de 2006. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/viewFile/1709/1698> (Acesso em 23/2/2019)

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Boas do; CABRAL, Newton Darwin de Andrade; SOUZA, José Roberto de. (orgs.). *Lideranças protestantes no Brasil: ensaios biográficos*. Recife: Editora UFPE, 2015.

OGLESBY, Carl e SHAULL, Richard. *Reação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

NORTE EVANGÉLICO. Edição de 10 e 15/6/1957.

O PURITANO. Edição de 10/02/1953. Disponível e consultado no arquivo do Centro de Documentação – CEDOC da IPB, em São Paulo-SP, no segundo semestre de 2018.

PADILLA, C. René. *Missão Integral: Ensaio sobre o Reino e a Igreja*. São Paulo: Temática Publicações e Fraternidade Teológica Latinoamericana – Setor Brasil, 1992.

PAIXÃO JUNIOR, Valdir Gonzales. *A Era do Trovão: poder e repressão na Igreja Presbiteriana do Brasil no período da ditadura militar (1966-1978)*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2000.

PIERSON, Paul E. *A Younger Church in Search of Maturity: Presbyterianism in Brazil from 1910 to 1959*. San Antonio, Texas: Trinity University Press, 1974.

PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

PY MURTA DE ALMEIDA, Fábio. *Lauro Bretones, um protestante heterodoxo no Brasil de 1948 a 1956*. ATeo, Rio de Janeiro, v. 21, n. 56, p. 372-388, mai./ago.2017.

Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318414572_LAURO_BRETONES_UM_PROTESTANTE_HETERODOXO_NO_BRASIL_DE_1948_A_1956 (Acesso em 25/2/19)

QUADROS, Eduardo Gusmão de. *Sem lenço, sem documento e com uma Bíblia nas mãos: o movimento estudantil evangélico nos anos sessenta*. HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, Belo Horizonte, p. 385-398, jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2012v10n26p385> (Acesso em: 23 fev. 2019).

QUEIROZ, Ana Maria Cassu. *Ong religiosa – Agente de transformação social?* São Paulo: Editora Reflexão, 2014.

REID, W. Stanford. *CALVINO e sua influência no mundo ocidental*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana S/C, 1990.

REVISTA PAZ E TERRA – Números 1 a 10 – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1966-1969.

REVISTA TEOLÓGICA – Seminário Teológico Presbiteriano de Campinas, nº ?, 1952.

REVISTA UNITAS – Instituto de Cultura Religiosa, São Paulo: 07/1952, 10/1952, 11/1952, 12/1952, 01/1953, Março/1953, Abril/1953, Junho/1953, Julho/1953, Agosto/1953, 11/1953, 12/1954.

SANCHEZ, Tomás Gutiérrez. *Protestantismo y Política en la vida y obra de John MacKay (1917-1936)*. Lima, Peru: Centro de Investigaciones y Publicaciones (CENIP) – Ediciones Puma, 2014.

SCHILLER, Friedrich. *A Educação Estética do Homem*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SCHMIDT, Daniel Augusto. *Protestantismo e Ditadura Militar no Brasil*. São Paulo: Editora Reflexão, 2014.

SENARCLENS, J. de. *Herdeiros da Reforma*. São Paulo: ASTE, 1970.

SHAULL, Richard. *O Cristianismo e a Revolução Social*. São Paulo: União Cristã de Estudantes do Brasil, 1953.

SHAULL, Richard. *Encounter with revolution*. New York: Association Press, 1955.

SHAULL, Richard. *Somos uma comunidade missionária*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1957.

SHAULL, Richard. *Alternativa ao Desespero*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1963.

SHAULL, Richard. *As Transformações Profundas à Luz de uma Teologia Evangélica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1968.

SHAULL, Richard. *Heralds of a New Reformation: The Poor of South and North America*, New York: Orbis Books, 1984.

SHAULL, Richard. *De dentro do furacão: Richard Shaull e os primórdios da Teologia da Libertação*. São Paulo: Sagarana, 1985.

SHAULL, Richard. *Naming the idols*. Oak Park, IL: Meyer-Stone Books, 1988.

SHAULL, Richard. *A Reforma Protestante e a Teologia da Libertação*. São Paulo: Livraria e Editora Pendão Real, 1993.

SHAULL, Richard & CESAR, Waldo. *Pentecostalismo e futuro das Igrejas cristãs*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SHAULL, Richard. *Surpreendido pela graça: memórias de um teólogo: Estados Unidos, América Latina, Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Helerson. *A era do furacão: história contemporânea da IPB (1959-1966)*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 1996.

SINCLAIR, John H. *John A. Mackay: um escocês com alma latina*. Manhumirim, MG: Didaquê, 1989.

SOUZA, Silas Luiz de. *Pensamento social e político no protestantismo brasileiro*. São Paulo; Editora Mackenzie, 2005.

STRECK, Danilo Romeu. “O Intelectual como Transgressor”: Richard Shaull e o pensamento educacional latino-americano. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 27-45, Maio./Ago. 2017. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> (Acesso em 4/12/17)

STRECK, Danilo Romeu. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2005.

STRECK, Danilo Romeu. CINCO RAZÕES PARA DIALOGAR COM PAULO FREIRE. *Revista e-Curriculum*, [S.l.], v. 7, n. 3, nov. 2011. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/7595/5545>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

STRECK, Danilo Romeu et alii.(orgs) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TAYLOR, M. *Paul Tillich: theologian of the boundaries*. Londres: Collins, 1987.

TROELTSCH, E. *El Protestantismo y el mundo moderno*. México: Fondo de Cultura Economica, 1951.

VAN TIL, Henry R. *O Conceito Calvinista de Cultura*. São Paulo: Cultura Cristã, 2010.

VIEIRA, Paulo Henrique. *Calvino e a educação: A configuração da pedagogia reformada no século XVI*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2008.

VIEIRA, Samuel. *O Império Gnóstico Contra-Ataca*. São Paulo: Cultura Cristã, 1992.

WILLIAMS, J. Roadman. *O Movimento Carismático e a Teologia Reformada*. Carapicuíba, SP, 1980.

ANEXO A – PRÓLOGO DE RICHARD SHAULL À EDIÇÃO AMERICANA DA OBRA DE PAULO FREIRE, PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E SUA TRADUÇÃO

Foreword

Richard Shaull

Over the years, the thought and work of the Brazilian educator Paulo Freire have spread from the North East of Brazil to an entire continent, and have made a profound impact not only in the field of education but also in the overall struggle for national development. At the precise moment when the disinherited masses in Latin America are awakening from their traditional lethargy and are anxious to participate, as Subjects, in the development of their countries, Paulo Freire has perfected a method for teaching illiterates that has contributed, in an extraordinary way, to that process. In fact, those who, in learning to read and write, come to a new awareness of selfhood and begin to look critically at the social situation in which they find themselves, often take the initiative in acting to transform the society that has denied them this opportunity of participation. Education is once again a subversive force.

In this country, we are gradually becoming aware of the work of Paulo Freire, but thus far we have thought of it primarily in terms of its contribution to the education of illiterate adults in the Third World. If, however, we take a closer look, we may discover that his methodology as well as his educational philosophy are as important for us as for the dispossessed in Latin America. Their struggle to become free Subjects and to participate in the transformation of their society is similar, in many ways, to the struggle not only of blacks and Mexican-Americans but also of middle-class young people in this country. And the sharpness and intensity of that struggle in the developing world may well provide us with new insight, new models, and a new hope as we face our own situation. For this reason, I consider the publication of Pedagogy of the Oppressed in an English edition to be something of an event.

Paulo Freire's thought represents the response of a creative mind and sensitive conscience to the extraordinary misery and suffering of the oppressed around him. Born in 1921 in Recife, the center of one of the most extreme situations of poverty and underdevelopment in the Third World, he was soon forced to experience that reality directly. As the economic crisis in 1929 in the United States began to affect Brazil, the precarious stability of Freire's middle-class family gave way and he found himself

sharing the plight of the "wretched of the earth." This had a profound influence on his life as he came to know the gnawing pangs of hunger and fell behind in school because of the listlessness it produced; it also led him to make a vow, at age eleven, to dedicate his life to the struggle against hunger, so that other children would not have to know the agony he was then experiencing.

His early sharing of the life of the poor also led him to the discovery of what he describes as the "culture of silence" of the dispossessed. He came to realize that their ignorance and lethargy were the direct product of the whole situation of economic, social, and political domination—and of the paternalism—of which they were victims. Rather than being encouraged and equipped to know and respond to the concrete realities of their world, they were kept "submerged" in a situation in which such critical awareness and response were practically impossible. And it became clear to him that the whole educational system was one of the major instruments for the maintenance of this culture of silence.

Confronted by this problem in a very existential way, Freire turned his attention to the field of education and began to work on it. Over the years, he has engaged in a process of study and reflection that has produced something quite new and creative in educational philosophy. From a situation of direct engagement in the struggle to liberate men and women for the creation of a new world, he has reached out to the thought and experience of those in many different situations and of diverse philosophical positions: in his words, to "Sartre and Mounier, Erich Fromm and Louis Althusser, Ortega y Gasset and Mao, Martin Luther King and Che Guevara, Unamuno and Marcuse." He has made use of the insights of these men to develop a perspective on education which is authentically his own and which seeks to respond to the concrete realities of Latin America.

His thought on the philosophy of education was first expressed in 1959 in his doctoral dissertation at the University of Recife, and later in his work as Professor of the History and Philosophy of Education in the same university, as well as in his early experiments with the teaching of illiterates in that same city. The methodology he developed was widely used by Catholics and others in literacy campaigns throughout the North East of Brazil, and was considered such a threat to the old order that Freire was jailed immediately after the military coup in 1964. Released seventy days later and encouraged to leave the country, Freire went to Chile, where he spent five years working with UNESCO and the Chilean Institute for Agrarian Reform in programs of

adult education. He then acted as a consultant at Harvard University's School of Education, and worked in close association with a number of groups engaged in new educational experiments in rural and urban areas. He is presently serving as Special Consultant to the Office of Education of the World Council of Churches in Geneva.

Freire has written many articles in Portuguese and Spanish, and his first book, *Educação como Prática da Liberdade*, was published in Brazil in 1967. His latest and most complete work, *Pedagogy of the Oppressed*, is the first of his writings to be published in this country.

In this brief introduction, there is no point in attempting to sum up, in a few paragraphs, what the author develops in a number of pages. That would be an offense to the richness, depth, and complexity of his thought. But perhaps a word of witness has its place here—a personal witness as to why I find a dialogue with the thought of Paulo Freire an exciting adventure. Fed up as I am with the abstractness and sterility of so much intellectual work in academic circles today, I am excited by a process of reflection which is set in a thoroughly historical context, which is carried on in the midst of a struggle to create a new social order and thus represents a new unity of theory and praxis. And I am encouraged when a man of the stature of Paulo Freire incarnates a rediscovery of the humanizing vocation of the intellectual, and demonstrates the power of thought to negate accepted limits and open the way to a new future.

Freire is able to do this because he operates on one basic assumption: that man's ontological vocation (as he calls it) is to be a Subject who acts upon and transforms his world, and in so doing moves toward ever new possibilities of fuller and richer life individually and collectively. This world to which he relates is not a static and closed order, a given reality which man must accept and to which he must adjust; rather, it is a problem to be worked on and solved. It is the material used by man to create history, a task which he performs as he overcomes that which is dehumanizing at any particular time and place and dares to create the qualitatively new. For Freire, the resources for that task at the present time are provided by the advanced technology of our Western world, but the social vision which impels us to negate the present order and demonstrate that history has not ended comes primarily from the suffering and struggle of the people of the Third World.

Coupled with this is Freire's conviction (now supported by a wide background of experience) that every human being, no matter how "ignorant" or submerged in the "culture of silence" he or she may be, is capable of looking critically at the world in a

dialogical encounter with others. Provided with the proper tools for such encounter, the individual can gradually perceive personal and social reality as well as the contradictions in it, become conscious of his or her own perception of that reality, and deal critically with it. In this process, the old, paternalistic teacher-student relationship is overcome. A peasant can facilitate this process for a neighbor more effectively than a "teacher" brought in from outside. "People educate each other through the mediation of the world."

As this happens, the word takes on new power. It is no longer an abstraction or magic but a means by which people discover themselves and their potential as they give names to things around them. As Freire puts it, each individual wins back the right to say his or her own word, to name the world.

When an illiterate peasant participates in this sort of educational experience, he or she comes to a new awareness of self, has a new sense of dignity, and is stirred by a new hope. Time and again, peasants have expressed these discoveries in striking ways after a few hours of class: "I now realize I am a person, an educated person." "We were blind, now our eyes have been opened." "Before this, words meant nothing to me; now they speak to me and I can make them speak." "Now we will no longer be a dead weight on the cooperative farm." When this happens in the process of learning to read, men and women discover that they are creators of culture, and that all their work can be creative. "I work, and working I transform the world." And as those who have been completely marginalized are so radically transformed, they are no longer willing to be mere objects, responding to changes occurring around them; they are more likely to decide to take upon themselves the struggle to change the structures of society, which until now have served to oppress them. For this reason, a distinguished Brazilian student of national development recently affirmed that this type of educational work among the people represents a new factor in social change and development, "a new instrument of conduct for the Third World, by which it can overcome traditional structures and enter the modern world."

At first sight, Paulo Freire's method of teaching illiterates in Latin America seems to belong to a different world from that in which we find ourselves in this country. Certainly, it would be absurd to claim that it should be copied here. But there are certain parallels in the two situations that should not be overlooked. Our advanced technological society is rapidly making objects of most of us and subtly programming

us into conformity to the logic of its system. To the degree that this happens, we are also becoming submerged in a new "culture of silence."

The paradox is that the same technology that does this to us also creates a new sensitivity to what is happening. Especially among young people, the new media together with the erosion of old concepts of authority open the way to acute awareness of this new bondage. The young perceive that their right to say their own word has been stolen from them, and that few things are more important than the struggle to win it back. And they also realize that the educational system today—from kindergarten to university—is their enemy.

There is no such thing as a neutral educational process. Education either functions as an instrument that is used to facilitate the integration of the younger generation into the logic of the present system and bring about conformity to it, or it becomes "the practice of freedom," the means by which men and women deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world. The development of an educational methodology that facilitates this process will inevitably lead to tension and conflict within our society. But it could also contribute to the formation of a new man and mark the beginning of a new era in Western history. For those who are committed to that task and are searching for concepts and tools for experimentation, Paulo Freire's thought will make a significant contribution in the years ahead.

Tradução:

Prólogo

Richard Shull

Ao longo dos anos, o pensamento e o trabalho do educador brasileiro Paulo Freire se espalharam do Nordeste do Brasil para um continente inteiro, e causaram um profundo impacto não apenas no campo da educação, mas também na luta global pelo desenvolvimento nacional. No exato momento em que as massas deserdadas na América Latina estão despertando de sua tradicional letargia e ansiosas por participar, como "Sujeitos", no desenvolvimento de seus países, Paulo Freire aperfeiçoou um método de ensino de analfabetos que contribuiu, de maneira extraordinária, para esse processo. De fato, aqueles que, ao aprenderem a ler e escrever, chegam a uma nova consciência da individualidade e começam a olhar criticamente para a situação social

em que se encontram, muitas vezes tomam a iniciativa de agir para transformar a sociedade que lhes negou essa oportunidade de participação. A educação é mais uma vez uma força subversiva.

Neste país, estamos gradualmente nos tornando conscientes do trabalho de Paulo Freire, mas até agora pensamos nisso principalmente em termos de sua contribuição para a educação de adultos analfabetos no Terceiro Mundo. Se, no entanto, examinarmos mais de perto, poderemos descobrir que sua metodologia, assim como sua filosofia educacional são tão importantes para nós quanto para os despossuídos na América Latina. Sua luta para se tornarem sujeitos livres e para participar da transformação de sua sociedade é semelhante, em muitos aspectos, à luta não só de negros e mexicanos-americanos, mas também de jovens de classe média neste país. E a nitidez e a intensidade dessa luta no mundo em desenvolvimento podem nos fornecer novos insights, novos modelos e uma nova esperança ao enfrentar nossa própria situação. Por essa razão, considero a publicação da Pedagogia do Oprimido em uma edição em inglês como algo de um evento.

O pensamento de Paulo Freire representa a resposta da mente criativa e da consciência sensível à extraordinária miséria e sofrimento dos oprimidos à sua volta. Nascido em 1921 em Recife, o centro de uma das mais extremas situações de pobreza e subdesenvolvimento do Terceiro Mundo, ele logo foi forçado a vivenciar essa realidade diretamente. Quando a crise econômica em 1929 nos Estados Unidos começou a afetar o Brasil, a estabilidade precária da família de classe média de Freire cedeu e ele se viu compartilhando a situação dos "miseráveis da terra". Isso teve uma influência profunda em sua vida quando ele conheceu as angustiantes dores da fome e ficou para trás na escola por causa da indiferença que produziu; também o levou a fazer um juramento, aos onze anos de idade, de dedicar sua vida à luta contra a fome, para que as outras crianças não precisassem conhecer a agonia que ele estava experimentando.

Sua partilha precoce da vida dos pobres também o levou à descoberta do que ele descreve como a "cultura do silêncio" dos despossuídos. Ele percebeu que sua ignorância e letargia eram o produto direto de toda a situação de dominação econômica, social e política - e do paternalismo - de que eram vítimas. Em vez de serem encorajados e equipados para conhecer e responder às realidades concretas de seu mundo, eles foram mantidos "submersos" em uma situação em que tal

percepção crítica e resposta eram praticamente impossíveis. E ficou claro para ele que todo o sistema educacional era um dos principais instrumentos para a manutenção dessa cultura do silêncio.

Confrontado por este problema de uma forma muito existencial, Freire voltou sua atenção para o campo da educação e começou a trabalhar nele. Ao longo dos anos, ele se envolveu em um processo de estudo e reflexão que produziu algo bastante novo e criativo na filosofia educacional. A partir de uma situação de engajamento direto na luta para libertar homens e mulheres para a criação de um novo mundo, ele chegou ao pensamento e à experiência daqueles em muitas situações diferentes e de diversas posições filosóficas: em suas palavras, "Sartre e Mounier, Erich Fromm e Louis Althusser, Ortega y Gasset e Mao, Martin Luther King e Che Guevara, Unamuno e Marcuse. " Ele fez uso dos insights desses homens para desenvolver uma perspectiva de educação que é autenticamente sua e que procura responder às realidades concretas da América Latina.

Seu pensamento sobre a filosofia da educação foi expresso pela primeira vez em 1959 em sua tese de doutorado na Universidade do Recife, e mais tarde em seu trabalho como professor de História e Filosofia da Educação na mesma universidade, bem como em seus primeiros experimentos com a ensino de analfabetos nessa mesma cidade. A metodologia que ele desenvolveu foi amplamente utilizada por católicos e outros em campanhas de alfabetização em todo o Nordeste do Brasil, e foi considerada uma ameaça à velha ordem de que Freire foi preso imediatamente após o golpe militar de 1964. Lançado setenta dias depois e encorajado a sair do país, Freire foi para o Chile, onde passou cinco anos trabalhando com a UNESCO e o Instituto Chileno de Reforma Agrária em programas de educação de adultos. Ele então atuou como consultor na Escola de Educação da Universidade de Harvard e trabalhou em estreita associação com vários grupos envolvidos em novos experimentos educacionais em áreas rurais e urbanas. Atualmente, ele atua como Consultor Especial do Escritório de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra.

Freire escreveu muitos artigos em português e espanhol, e seu primeiro livro, Educação como Prática da Liberdade, foi publicado no Brasil em 1967. Sua mais recente e mais completa obra, Pedagogia do Oprimido, é o primeiro de seus escritos a ser publicado em este país.

Nesta breve introdução, não há sentido em tentar resumir, em alguns parágrafos, o que o autor desenvolve em várias páginas. Isso seria uma ofensa à

riqueza, profundidade e complexidade de seu pensamento. Mas talvez uma palavra de testemunha tenha seu lugar aqui - um testemunho pessoal de por que eu acho um diálogo com o pensamento de Paulo Freire uma aventura emocionante. Fartos da abstração e da esterilidade de tantos trabalhos intelectuais nos círculos acadêmicos de hoje, sinto-me excitado por um processo de reflexão que se situa num contexto completamente histórico, que se desenvolve no meio de uma luta para criar uma nova ordem social e, assim, representa uma nova unidade de teoria e práxis. E sou encorajado quando um homem da estatura de Paulo Freire encarna uma redescoberta da vocação humanizadora do intelectual e demonstra o poder do pensamento de negar limites aceitos e abrir caminho para um novo futuro.

Freire é capaz de fazer isso porque ele opera em uma suposição básica: a vocação ontológica do homem (como ele o chama) é ser um sujeito que age sobre e transforma seu mundo, e ao fazê-lo move-se para possibilidades cada vez mais novas de mais rico e rico vida individual e coletivamente. Este mundo ao qual ele se refere não é uma ordem estática e fechada, uma dada realidade que o homem deve aceitar e a qual ele deve ajustar; em vez disso, é um problema a ser trabalhado e resolvido. É o material usado pelo homem para criar a história, uma tarefa que ele executa quando supera aquilo que é desumanizante em qualquer tempo e lugar em particular e ousa criar o qualitativamente novo. Para Freire, os recursos para essa tarefa no momento atual são fornecidos pela tecnologia avançada do nosso mundo ocidental, mas a visão social que nos impele a negar a ordem presente e demonstrar que a história não terminou vem principalmente do sofrimento e da luta de as pessoas do Terceiro Mundo.

Juntamente com isto está a convicção de Freire (agora apoiada por um amplo histórico de experiência) de que todo ser humano, não importa quão "ignorante" ou submerso na "cultura do silêncio" ele seja, é capaz de olhar criticamente para o mundo, em um encontro dialógico com os outros. Fornecido com as ferramentas adequadas para tal encontro, o indivíduo pode gradualmente perceber a realidade pessoal e social, bem como as contradições nela, tornar-se consciente de sua própria percepção dessa realidade e lidar criticamente com ela. Nesse processo, a velha relação professor-aluno paternalista é superada. Um camponês pode facilitar este processo para um vizinho mais efetivamente do que um "professor" trazido de fora. "As pessoas se educam através da mediação do mundo."

Quando isso acontece, a palavra assume um novo poder. Não é mais uma abstração ou magia, mas um meio pelo qual as pessoas descobrem a si mesmas e a seu potencial ao dar nomes às coisas ao seu redor. Como Freire coloca, cada indivíduo ganha de volta o direito de dizer sua própria palavra, nomear o mundo.

Quando um camponês analfabeto participa desse tipo de experiência educacional, ele ou ela chega a uma nova consciência do eu, tem um novo senso de dignidade e é estimulado por uma nova esperança. Repetidamente, os camponeses expressaram essas descobertas de maneira impressionante depois de algumas horas de aula: "Agora percebo que sou uma pessoa, uma pessoa instruída". "Nós éramos cegos, agora nossos olhos foram abertos." "Antes disso, as palavras não significavam nada para mim; agora elas falam comigo e eu posso fazê-las falar." "Agora não seremos mais um peso morto na fazenda cooperativa". Quando isso acontece no processo de aprender a ler, homens e mulheres descobrem que são criadores de cultura e que todo o seu trabalho pode ser criativo. "Eu trabalho e trabalhando eu transformo o mundo." E como aqueles que foram completamente marginalizados são tão radicalmente transformados, eles não estão mais dispostos a ser meros objetos, respondendo às mudanças que ocorrem ao seu redor. É mais provável que decidam assumir a luta para mudar as estruturas da sociedade, que até agora serviram para oprimi-las. Por esta razão, um destacado estudante brasileiro de desenvolvimento nacional afirmou recentemente que este tipo de trabalho educacional entre as pessoas representa um novo fator de mudança social e desenvolvimento, "um novo instrumento de conduta para o Terceiro Mundo, pelo qual pode superar estruturas tradicionais" e entrar no mundo moderno ".

À primeira vista, o método de Paulo Freire de ensinar analfabetos na América Latina parece pertencer a um mundo diferente daquele em que nos encontramos neste país. Certamente, seria absurdo afirmar que deveria ser copiado aqui. Mas há certos paralelos nas duas situações que não devem ser negligenciados. Nossa avançada sociedade tecnológica está rapidamente transformando objetos da maioria de nós e sutilmente nos programando em conformidade com a lógica de seu sistema. Na medida em que isso acontece, também estamos nos tornando submersos em uma nova "cultura do silêncio".

O paradoxo é que a mesma tecnologia que faz isso para nós também cria uma nova sensibilidade para o que está acontecendo. Especialmente entre os jovens, as novas mídias, juntamente com a erosão dos antigos conceitos de autoridade, abrem

o caminho para a consciência aguda dessa nova escravidão. Os jovens percebem que seu direito de dizer sua própria palavra foi roubado deles, e que poucas coisas são mais importantes do que a luta para reconquistá-lo. E eles também percebem que o sistema educacional hoje - do jardim de infância à universidade - é seu inimigo.

Não existe um processo educacional neutro. A educação funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade a ela, ou torna-se "a prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam criticamente e Criativamente com a realidade e descobrir como participar na transformação do seu mundo. O desenvolvimento de uma metodologia educacional que facilite esse processo levará inevitavelmente a tensão e conflitos dentro de nossa sociedade. Mas também poderia contribuir para a formação de um novo homem e marcar o início de uma nova era na história ocidental. Para aqueles que estão comprometidos com essa tarefa e buscam conceitos e ferramentas de experimentação, o pensamento de Paulo Freire dará uma contribuição significativa nos próximos anos.

ANEXO B – RELATÓRIO APRESENTADO POR SHAULL AO CONSELHO DELIBERATIVO DO INSTITUTO MACKENZIE

Relatório apresentado ao Conselho Deliberativo do Instituto Mackenzie pelo Vice-Presidente – por seu período de serviço de 10 de setembro de 1960 até 31 de dezembro de 1961.

De acordo com os estatutos do Instituto Mackenzie o vice-presidente tem apenas a responsabilidade de substituir o presidente na sua ausência. Em face da complexidade dos problemas que o Mackenzie enfrentava no ano passado, achou-se conveniente nomear um vice-presidente que pudesse dedicar a maior parte do seu tempo ao Instituto como membro da equipe administrativa, assumindo as responsabilidades que lhe fossem indicadas pelo presidente.

Devido a compromissos assumidos anteriormente, não me foi possível dedicar tempo integral ao Mackenzie. Como membro de uma comissão internacional de estudos tive que me ausentar do país em duas ocasiões por períodos de aproximadamente um mês; além disto, foi necessário, durante todo o período do meu serviço no Mackenzie, estar envolvido numa variedade de atividades, fora da instituição, das quais não me podia desligar quando assumi a vice-presidência. Certas áreas de estudo e de trabalho se me apresentaram nas quais, com o consentimento do presidente, Dr. Ricardo Waddell, eu me ocupei de uma forma mais direta.

Aproveito esta oportunidade para relatar os esforços feitos nestas diversas esferas durante a minha gestão, lembrando o fato de que, em quase todas estas áreas de responsabilidade, o vice-presidente estava colaborando com outros membros da Administração. Apresentamos aqui apenas a nossa maneira de encarar os diversos problemas que surgiram e as conclusões a que chegamos através desta experiência.

I – Responsabilidades do Instituto como entidade mantenedora da Universidade Mackenzie.

Quando a nova Administração entrou no Mackenzie descobriu logo que os problemas relacionados com a Universidade eram dos mais graves e exigiam estudo e ação. Em todo este processo em que procuramos encontrar o caminho certo para a sua solução, na parte que tocava à Entidade Mantenedora, pensamos, estudamos e trabalhamos juntos. Desta forma foi possível chegar a certas conclusões sobre o

significado da autonomia da Universidade, a melhor forma de nacionalização e a definição da responsabilidade da Igreja para com a mesma. No estudo desses pontos participei como um dos membros da Administração.

Ao mesmo tempo ficou entendido que eu daria atenção especial a certos aspectos desta relação do Instituto com a Universidade:

1) A definição da razão de ser de uma universidade particular.

Os acontecimentos dos últimos anos, tanto na vida nacional como no desenvolvimento do ensino no Brasil, contribuiriam para tornar mais urgente a definição do papel de uma universidade como o Mackenzie. Temos procurado estudar este problema através de livros publicados sobre o ensino universitário em outras partes do mundo, do estudo da situação brasileira e de contatos com professores e alunos em que foi possível trocar ideias sobre as finalidades da Universidade. Chegamos à conclusão de que a participação da Igreja Evangélica e de outros grupos particulares na entidade mantenedora da Universidade Mackenzie significa, em primeiro lugar, a possibilidade de desenvolver uma universidade livre, tanto do domínio burocrático do estado como do domínio clerical. Esta liberdade não é um fim em si mesmo, mas oferece uma possibilidade, ao Mackenzie, de se colocar numa posição de fronteira na educação de nível superior no Brasil, facilitando novas iniciativas e experiências. Isto exige que haja, além de recursos financeiros adequados, uma obra constante de planejamento em que todas as forças vivas da Universidade – administração, corpo docente e discente – participem dinamicamente. Tudo isto nos levou a sugerir a criação de uma comissão de planejamento na Universidade que se pudesse dedicar a esta tarefa e com a qual a entidade mantenedora poderia colaborar. Esta comissão, embora nomeada pelo Conselho Universitário, nunca funcionou, fato este que frustrou qualquer possibilidade de participação da entidade mantenedora no estudo, junto com a Universidade, da sua responsabilidade neste ponto.

2) Problema financeiro. Não precisamos indicar aqui a seriedade deste problema e a urgente necessidade de encontrar recursos adequados para manter e desenvolver a Universidade. Em todos os nossos estudos deste problema ficou evidente que nenhuma organização particular pode sustentar uma universidade no Brasil no momento atual e que, portanto, exige-se um apoio decidido e constante do Governo Federal e Estadual para poder manter um alto nível de ensino. Também ficou evidente que seria possível receber este tipo de apoio e ao mesmo tempo preservar certa liberdade de ação somente se contarmos com outras fontes de

recursos, além das taxas de alunos e das subvenções do governo. Isto significa um esforço de procurar apoio, tanto entre as diversas forças econômicas do país como entre fundações norte-americanas e europeias que têm interesse no ensino superior. Com a incumbência de estudar este problema, entramos em contato com ex-alunos, com industriais e com diversas organizações cívicas em Porto Alegre, no Rio e em São Paulo. Todos se mostraram muito interessados no Mackenzie e dispostos a colaborar num plano deste tipo. Tivemos contato com vários representantes do Ponto IV no Brasil e também com pessoas direta ou indiretamente relacionadas com as principais fundações educacionais norte-americanas. Chegamos a formular um plano para pedir a colaboração destas fundações num estudo das necessidades financeiras da Universidade Mackenzie e das possibilidades de contribuições para este fim.

Reconhecendo que pessoas mal-intencionadas poderiam interpretar esse plano como uma tentativa de entregar o controle da Universidade Mackenzie a grupos econômicos nacionais ou a certas organizações norte-americanas, procedemos com bastante cuidado. Procuramos manter o Reitor informado de todos os passos que estavam sendo tomados e também de fornecer esclarecimentos aos líderes estudantis sobre o que estava sendo feito e os objetivos deste esforço. Quando vários deles nos procuraram para conversar sobre o assunto, explicamos francamente o que estávamos fazendo. Eles declararam que não encontravam perigo nenhum em ter, para o Mackenzie, o mesmo tipo de financiamento de fundações norte-americanas, que outras Universidades brasileiras recebem. Ouvimos dizer, porém, que havia quem temesse as consequências deste esforço e resolvemos pedir esclarecimentos do Reitor acerca da conveniência de continuar esses entendimentos. Recebemos uma resposta, no dia 16 de novembro, informando-nos que o assunto seria “encaminhado ao Egrégio Conselho Universitário que, de acordo com as leis que regem as Universidades Brasileiras, é órgão consultivo e deliberativo, da direção superior das mesmas”. De acordo com esta carta suspendemos definitivamente todas as iniciativas neste sentido.

3) Contato com estudantes. Quando a nova administração assumiu a direção do Instituto Mackenzie descobriu-se que não existia comunicação entre a administração da Entidade Mantenedora e o corpo discente da Universidade e que, depois das greves havidas e em face dos problemas que ainda existiam, seria necessário um esforço sério de entrar novamente em contato com os estudantes e conseguir dialogar com eles sobre os diversos problemas que tinham surgido e as

possibilidades de solucioná-los. As relações da Entidade Mantenedora com a Universidade se realizam através das estruturas administrativas normais, sendo um elemento importante, nesta relação, o contato com o Diretório Central dos Estudantes. Uma das minhas responsabilidades como vice-presidente foi a de procurar fazer alguma coisa para estabelecer diálogo com o corpo discente. Esta responsabilidade não foi exclusivamente minha, já que todos os membros da Administração estavam em contato com os estudantes, mas ficou entendido que eu devia tomar certas iniciativas neste sentido.

Durante os últimos meses do ano passado todas as tentativas fracassaram. No começo do presente ano porém, surgiram oportunidades através do Departamento Cultural. Embora este departamento seja do Instituto, sem nenhuma relação oficial com a Universidade, um número cada vez maior de estudantes e especialmente de membros dos diretórios dos diversos Centros Acadêmicos entraram em contato com o mesmo e participaram em uma ou outra de suas atividades. O Departamento Cultural não foi criado para esse fim, mas proporciona um ponto de contato e a possibilidade de estabelecer uma relação de confiança mútua. Num ambiente de maior informalidade, conversando sobre problemas sociais e políticos, ou sobre a natureza e função da Universidade na atual conjuntura nacional foi possível dialogar com franqueza e seriedade sobre o Mackenzie. Pode ser que isso tenha contribuído em algo para a melhor compreensão dos problemas que enfrentamos, e das possibilidades de solucioná-los.

II – Trabalho realizado com os cursos médios diretamente subordinados ao Instituto.

O Instituto Mackenzie é uma instituição de ensino grande e complexa, com uma longa e rica tradição, que tem feito grandes contribuições para a formação de gerações de estudantes e que tem conquistado uma posição de prestígio em São Paulo e em todo o Brasil.

Nos últimos anos o número de alunos aumentou tremendamente ao mesmo tempo que as condições sociais e culturais da cidade de São Paulo mudaram radicalmente. Tudo isso criou uma situação nova para esta instituição educacional, uma situação que exige um trabalho constante de renovação de métodos de ensino e do programa total do instituto e de cada Escola. A questão decisiva que precisamos enfrentar é esta: o que significa a formação integral da pessoa humana na situação em que nós

nos encontramos atualmente? Quais são os meios pelo quais uma escola poderá atingir este objetivo? Esta questão assume uma significação especial para o Instituto Mackenzie que nunca se conformou com um ideal menos alto. Por esta razão, ele tem feito, através dos anos, um trabalho tão extraordinário de formação integral do aluno que é geralmente reconhecido e que se relaciona intimamente com o “espírito mackenzista”. Mas para poder continuar esta tradição é necessário um esforço tremendo de renovação de métodos e de programa para acompanhar a evolução do mundo em que estamos vivendo e para fazer, numa instituição de milhares de alunos, a mesma intensidade de trabalho que antes se fazia com centenas. Mais ainda, na tradição mackenzista, a instituição sempre procurou fazer um trabalho de fronteira no sentido de expressar, através do seu programa total e de novas experiências em diversos aspectos da vida educacional, o que significava ensino atualizado e adaptado às circunstâncias da época. Na situação atual de tão rápidas transformações sociais, uma obra de fronteira deste tipo é mais urgente ainda, e exige esforços maiores de todos os grupos que estão envolvidos na vida da instituição. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, o Instituto Mackenzie enfrenta uma situação nova que oferece novas possibilidades e aumenta ainda mais a sua responsabilidade.

A responsabilidade maior para a realização deste ideal mackenzista descansa sobre o presidente, que tem uma relação direta com todos os diretores, que pode dialogar constantemente com eles acerca do trabalho que cada Escola está fazendo, o que também tem que garantir os recursos necessários para pagar adequadamente os professores e oferecer as instalações e o equipamento mais essenciais. A nossa responsabilidade na vice-presidência visava complementar este esforço administrativo por meio de um programa de estudo e de ação que pudesse contribuir, de alguma maneira, para a definição mais clara da tarefa educacional do Mackenzie e para estimular professores e alunos a participarem mais ativamente neste esforço. Estamos convencidos de que, especialmente na atual situação, um trabalho deste tipo tem que ter prioridade no programa do Instituto. Precisamos reconhecer a necessidade deste tipo de estudo e ação, a importância de sempre estar fazendo novas experiências, reconhecendo que algumas delas poderão criar problemas ou fracassar. Só através de um esforço creativo, que sempre se expressa em novas formas, será possível viver, no Mackenzie, o tipo de renovação constante que permitirá a esta instituição cumprir sua missão. Por mais crítica que seja a situação financeira do Instituto, este esforço não pode parar sem prejudicar todo o serviço da

instituição. Só um Mackenzie que esteja vivendo numa posição de vanguarda na obra educacional em São Paulo, poderá encontrar os recursos necessários para o seu desenvolvimento.

Infelizmente assumimos esta responsabilidade num dos momentos mais críticos da instituição, do ponto de vista econômico. Por esta razão foi muito difícil arranjar os recursos mais essenciais para um programa mínimo neste sentido. O nosso plano de formar uma equipe para fazer diversas experiências nesta esfera se restringiu a colocação de uma assistente social, de tempo parcial, no Departamento de Serviço Social e à substituição do Rev. Jorge César Mota na direção do Departamento Cultural, por uma pessoa de tempo integral e outra de tempo parcial que juntas significavam para o Mackenzie aproximadamente a mesma despesa que anteriormente tinha com o ordenado do Rev. Mota, em regime de tempo integral. O Instituto pagou o ordenado destas pessoas. Suspendemos a publicação do jornal Mackenzie e outras atividades que anteriormente formavam parte do programa do Departamento Cultural mas exigiam despesas que não se justificavam num momento de crise econômica. Não recebemos nenhuma verba mensal do Instituto para as diversas atividades que mencionaremos aqui, e que visavam contribuir para a realização do objetivo mencionado acima. O que foi feito foi possível porque o Departamento Cultural recebeu contribuições por certas aulas e cursos que ofereceu e também devido ao fato de o vice-presidente dedicar a maior parte do dinheiro que recebeu do Mackenzie de setembro de 1960 até o fim de sua gestão para ajudar na realização deste programa mínimo.

1) Estudos Educacionais. Hoje toda a tentativa de renovação educacional exige estudo: dos problemas que enfrentamos na educação; das novas ideias e filosofias educacionais, de pesquisas, estudos e experiências que estão sendo feitos no Brasil como também em outras partes do mundo. Quando assumimos um cargo na Administração do Mackenzie ficamos convencidos de que seria possível fazer um trabalho neste sentido somente se existisse um pequeno núcleo de pessoas que estivessem dispostas a se dedicarem constantemente ao estudo destes problemas, em equipe. Desde o começo do ano encontramos algumas pessoas no Mackenzie que tinham esse desejo e que, durante alguns meses, se reuniram semanalmente com um professor que se dedica a pesquisas educacionais. Pudemos estudar com certo cuidado a tradição educacional do Mackenzie, a filosofia educacional de Horácio Lane e de outros mackenzistas, e ao mesmo tempo tentar

definir os objetivos de uma instituição de ensino deste tipo no momento que estamos vivendo. Encontramos, entre alguns diretores e um certo número de professores, interesse neste estudo e o desejo de ver no Mackenzie um seminário permanente de estudos educacionais que poderia envolver diretores e professores e conseguir formular a filosofia de educação para a instituição.

Já que a Igreja Presbiteriana do Brasil está relacionada mais diretamente com o Mackenzie, parece-nos que esta instituição poderia oferecer uma base quase ideal para um centro de estudos educacionais que serviria não apenas na definição da responsabilidade evangélica na educação do Brasil contemporâneo, como também na formação de professores com um profundo senso de missão e com a orientação necessária para cumpri-la.

2) Trabalho com professores. O professor é a pessoa chave em qualquer instituição de ensino. Especialmente no Mackenzie, a possibilidade de oferecer uma formação completa depende de ter maior número de professores com um senso definido de vocação, com o melhor preparo possível e com orientação definida quanto ao objetivo de seu trabalho. Na situação em que nós nos encontramos atualmente exige-se um trabalho constante com os professores, através de seminários de estudo e outras oportunidades de diálogo e de preparo. A Administração do Instituto Mackenzie tem uma grande responsabilidade de proporcionar, aos seus professores, oportunidades deste tipo. Fizemos, durante este ano, uma experiência com as professoras da Escola Americana. No mês de abril realizou-se o primeiro encontro de professoras da Escola Americana em que mais do que a metade delas dedicaram um fim de semana para estudo e discussão dos diversos aspectos de seu trabalho como professoras primárias. Todas as que participaram, ficaram muito satisfeitas com a experiência e pediram que fosse organizado, para as férias de janeiro e fevereiro, um seminário ou curso especial para as professoras da Escola Americana. Com a nossa saída do Mackenzie no fim do ano, não foi possível planejar e organizar este curso.

Conversamos, em várias ocasiões, com os diretores dos outros cursos sobre a possibilidade de organizar um programa deste tipo para professores das suas respectivas escolas. Todos os diretores reconheceram a importância destes cursos e seminários mas insistiram em que seria praticamente impossível conseguir a participação do professor secundário num programa desta natureza devido ao número excessivo de aulas que ele geralmente dá em vários colégios. Foi sugerido que o

único caminho para levar a cabo este plano seria pagando os professores por mais uma ou duas horas semanais que seriam dedicadas a este tipo de seminário. Ficamos, portanto, num impasse do qual ainda não encontramos saída.

3) Novas experiências educacionais. O progresso do Instituto Mackenzie depende de um esforço constante de fazer experiências novas, com novos métodos de ensino, novas formas de relações entre professores e alunos e modificações no programa e na estrutura das diversas escolas. Só assim será possível perceber como chegar mais perto ao ideal mackenzista na situação em que atualmente nos encontramos. Com este objetivo em mente procuramos examinar várias possibilidades:

a. Orientação educacional. Com a aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação, todos os Colégios particulares terão que ter orientadores educacionais a partir de 1963. Este novo cargo poderá criar problemas sérios para a instituição ou oferecer novas possibilidades de uma obra educacional mais frutífera. Se o orientador educacional vai fazer esta contribuição no Mackenzie, teremos que nos relacionar, imediatamente, com pessoas que têm o preparo e os dons para este trabalho, que compreendem o ideal mackenzista e que estejam dispostas a colaborar seriamente na sua realização. Temos estado em constante contato com os diretores do Colégio no estudo desse assunto e temos sugerido nomes de pessoas que poderiam colaborar nesta obra. Era o nosso desejo conseguir que um ou mais estudantes do curso de orientação educacional fizessem estágio no Mackenzie, durante este ano, oferecendo assim a base para a primeira experiência neste sentido. Não foi possível conseguir isto. Queremos insistir, porém, na necessidade de a Administração tomar medidas, durante o próximo ano, para organizar e desenvolver este programa.

b. Uso de métodos audiovisuais. No Instituto de Pesquisas Educacionais da Universidade de São Paulo existe um Centro Audiovisual em que uma equipe de especialistas brasileiros e norte-americanos colaboram no preparo de material audiovisual, no estudo de métodos de ensino por meios audiovisuais e no preparo de professores dos principais estabelecimentos educacionais do país para introduzir o uso destes métodos nas suas respectivas instituições. O trabalho deste Centro até o momento tem demonstrado que a introdução destes métodos pode servir como base para um programa total de renovação de métodos de ensino.

Estabelecemos contato com os diretores do Centro Audiovisual e encontramos neles a maior boa vontade de colaborar com o Mackenzie e também o desejo de fazer no mesmo uma experiência no uso de métodos audiovisuais que poderia servir como exemplo para outras escolas. Ofereceram também oportunidade, para um professor do Mackenzie, fazer o curso especial que eles estão proporcionando, com o objetivo de assumir depois a responsabilidade de introduzir novos métodos no Mackenzie e colaborar com o Centro neste sentido. Convidamos alguns diretores e professores interessados neste assunto a nos acompanhar numa visita ao Centro, que se realizou em outubro. A visita foi muito proveitosa e contribuiu para aumentar mais ainda o interesse dos diretores do Centro num programa neste sentido no Mackenzie. Infelizmente a situação financeira do Instituto Mackenzie não permitiu que cogitássemos nesta possibilidade e os nossos contatos com o Centro pararam neste ponto.

c. Ampliação das “Classes Experimentais”. Tem nos parecido que o aumento no número de classes experimentais poderia oferecer diversas possibilidades novas para o desenvolvimento do programa de ensino e de formação integral no Mackenzie. A flexibilidade deste programa oferece oportunidades excepcionais de introduzir novos métodos de ensino, de reduzir o número de alunos em cada classe, de estabelecer uma relação mais íntima entre professores e alunos e de ter os alunos na escola durante os dois períodos. Durante o ano estudamos com o diretor das classes experimentais e com a Administração a possibilidade de dar maior ênfase a estas classes e expandir o programa. Não foi possível encontrar uma maneira de fazê-lo. Vai ser criada, no ano que vem, uma nova turma de línguas modernas no curso clássico, mas isto está muito longe do que deveríamos estar fazendo, especialmente quando comparamos o nosso programa com o que outros colégios particulares estão fazendo neste sentido.

d. Grupos de estudo. No fim do primeiro semestre propusemos, à Administração, a realização de uma experiência nova através de grupos de estudo para alunos da 1ª e 2ª série ginásial que não estavam aproveitando bem as aulas. Reconhecemos a inconveniência de iniciar um trabalho deste tipo no segundo semestre, mas achamos que uma experiência de um semestre nos permitiria compreender tanto os problemas que surgiriam inevitavelmente com um curso deste tipo como também as possibilidades que ele ofereceria para um trabalho educacional mais completo. Embora em condições um tanto precárias, a experiência se realizou.

Sobre o seu significado apresentaremos, oportunamente, um relatório com as conclusões a que chegamos. Queremos salientar aqui apenas uma coisa: esse contato mais íntimo com um pequeno grupo de alunos mostrou, de uma forma assustadora, a natureza da tarefa que temos na formação dos estudantes que nos são confiados. Um grande número deles vem de famílias divididas, de lares em que reina uma falta quase total de comunicação entre pais e filhos, e tem profundos problemas psicológicos e de caráter moral, que atrapalham a sua vida toda, inclusive o seu aproveitamento na escola. Se queremos ser fiéis a nossa tradição mackenzista, não podemos ignorar esta situação; mais ainda, temos que reconhecer que o programa normal de vida escolar que atualmente seguimos não consegue, na maioria dos casos, nem atingir o problema, muito menos enfrentá-lo seriamente. Os grupos de estudo serviram para nos revelar esse profundo problema que tem que receber a nossa atenção. Conseguindo aprender dos erros desta primeira experiência e desenvolver um programa mais adequado, o Mackenzie tem nos grupos de estudo, uma base excelente para estudar existencialmente, a sua responsabilidade como instituição educacional e procurar novas formas de trabalho mais adequadas para a realização do seu ideal.

4) Serviço Social Escolar. A experiência que os grupos de estudo nos proporcionou, revelou de uma forma muito mais clara o fato de que uma obra educacional não pode mais se limitar a dar um certo número de aulas. O currículo é o centro da escola, mas a escola tem como finalidade formar pessoas. Muitas destas pessoas vivem num estado de desajustamento nas suas relações com a escola, a família e a comunidade. Este desajustamento prejudica o seu estudo e atrapalha todos os aspectos de sua vida. Para fazer uma obra educacional séria, temos que encontrar alguma maneira, dentro dos recursos limitados de que dispomos, de ajudar o aluno a se ajustar a realidade, às vezes bastante dura, que o rodeia. Para um começo de experiência, nesta esfera, a Administração aprovou a sugestão da encarregada do Departamento do Serviço Social, de acrescentar, a este departamento, uma assistente social com experiência neste tipo de trabalho.

Como acontece muitas vezes com iniciativas desta natureza, a maior parte do ano foi gasta em estabelecer relações com diretores, professores e alunos e em descobrir, através de uma variedade de atividades, a melhor maneira de atingir o nosso objetivo. Nos últimos meses, este esforço tem começado a dar resultados muito interessantes, demonstrando a tremenda importância deste tipo de trabalho numa instituição como

o Mackenzie. Um número bastante grande de alunos e de pais tem procurado a pessoa que se dedica a esta obra, solicitando a sua ajuda. Em vários casos o resultado tem sido uma modificação bastante notável na vida e no comportamento do aluno na escola. Achamos conveniente continuar este trabalho e estudar a melhor forma de relacioná-lo com o programa de orientação educacional quando for estabelecido no colégio.

5) O Departamento Cultural. Desde o começo da nossa gestão pensamos em fazer, do Departamento Cultural, um dos pontos principais de contato com os estudantes, onde seria possível completar o trabalho da escola com atividades que permitiriam uma formação mais completa e ajudariam o jovem a relacionar os conhecimentos recebidos na escola com a sua vida e com o meio em que vive. Para fazer isso, seria necessário manter, no Departamento Cultural, um ambiente em que o estudante sentisse toda a liberdade de expor os seus problemas e preocupações e encontrar compreensão e ajuda. Numa época em que a diferença entre as gerações é tão grande, esta possibilidade de contato se torna mais indispensável.

Para atingir este objetivo fizemos, no início do ano, um plano que foi aprovado pela Administração e que visava desenvolver uma variedade de atividades através da formação de grupos de teatro, cinema, música, etc., e também através do estudo e discussão de problemas e assuntos de importância na atualidade. Não foi possível desenvolver este plano como originalmente queríamos. Uma das pessoas com quem mais contávamos para este programa foi nomeada secretário particular do atual Ministro do Trabalho antes de iniciar as suas atividades no Mackenzie.

Por causa de excesso de trabalho no segundo semestre não me foi possível oferecer uma série de cursinhos e estudos que os estudantes secundários tinham pedido e que tínhamos programado. Foi possível, porém, fazer um começo e descobrir as atitudes e os interesses dos estudantes e formar uma ideia melhor de como proceder no futuro. Conseguimos formar vários grupos em que os estudantes têm participado ativamente e que parecem ter sido de algum valor para eles. Para o ano que vem os mesmos estudantes têm sugerido a conveniência de formar um plano de estudos da realidade brasileira e da responsabilidade da nova geração em face dos problemas que enfrentamos na atual conjuntura nacional.

Parece que o Departamento Cultural tem conseguido trazer bastante atenção ao nome do Mackenzie e ao trabalho da Instituição. Quase todas as notícias acerca do Mackenzie que saíram nos jornais de São Paulo nos últimos meses tratam de

atividades do Departamento Cultural. O programa que foi iniciado de estudos da língua e da cultura japonesa despertou extraordinário interesse nas colônias japonesas de todo o Estado e também em outros meios culturais da capital. Atraiu também a atenção do Ministério de Relações Exteriores. Na semana passada fomos convidados a participar numa reunião patrocinada pelo Consulado Japonês e um representante do Itamarati, com o propósito de fazer um plano de coordenação de atividades da Universidade de São Paulo com o Instituto Mackenzie, visando aumentar as possibilidades de intercâmbio cultural com o Japão.

O Departamento Cultural é um Departamento do Instituto sem nenhuma relação oficial com a Universidade. Ao mesmo tempo um número bastante grande de universitários tem participado em diversas atividades do departamento e em várias ocasiões os centros acadêmicos da Universidade pediram a colaboração do Departamento Cultural em diferentes atividades culturais. Ultimamente, representantes das diretorias de três destes centros nos procuraram para conversar sobre um plano de cooperação em 1962. No momento em que estamos separando Universidade e Instituto, parece-nos conveniente fazer todo possível para manter estes contatos entre o Instituto e os acadêmicos da Universidade Mackenzie.

6) Assistência religiosa. A influência cristã e evangélica sempre tem sido um fator decisivo na obra do Mackenzie. Isto nunca foi concebido em termos de proselitismo, mas no sentido mais amplo de fazer da fé cristã e dos ideais morais do cristianismo elementos vitais na vida da instituição e na formação do aluno. Em grande parte a tradição mackenzista tem a sua inspiração nesta realidade.

Com o rápido crescimento do Mackenzie e com as transformações que estão ocorrendo no mundo moderno, torna-se necessário descobrir novas maneiras de continuar esta influência cristã na vida da instituição. A experiência da administração anterior de atingir este alvo através de uma capelania não deu os resultados desejados por vários motivos, um dos principais sendo que este tipo de trabalho não está mais de acordo com a mentalidade e a situação atuais.

Durante este ano preocupamo-nos com este problema, procurando descobrir novas possibilidades de fazer real esta herança cristã na instituição. Chegamos à conclusão de que isto não pode ser feito através de cultos, assembleias e outras coisas desta natureza, mas que tem que ser o resultado da presença real do cristianismo na vida diária da escola, através de professores e alunos. Encontramos, no Mackenzie, um bom número de pessoas que estavam preocupadas com esta responsabilidade, mas

que insistiam na necessidade de receber, constantemente, orientação e estímulo para tornar mais viva esta presença do cristianismo no seu trabalho e na sua vida. Contamos com a colaboração, tempo parcial, de uma pessoa com preparo especial para este serviço e com vários anos de experiência com estudantes secundários. As experiências que fizemos não deram os resultados esperados. Não foi possível reunir um núcleo de estudantes que estivessem vivamente preocupados com o problema e que pudessem constituir a base para um trabalho maior. Além disso, descobrimos que antes de desenvolver um programa de atividade, era necessário conhecer bem a mentalidade e as preocupações da atual geração estudantil. Temos a impressão de que, neste sentido, houve um começo e que, aproveitando a experiência feita, deveria ser possível fazer uma obra mais eficiente no futuro.

Queremos terminar este relatório expressando uma opinião, baseada em nossa experiência muito limitada, sobre o papel do vice-presidente do Instituto Mackenzie. Quando a separação definitiva da Universidade e do Instituto se tornar uma realidade, será necessário fazer um reestudo da estrutura da Administração do Instituto e descobrir a maneira de reduzir as despesas neste campo. Do ponto de vista administrativo, poder-se-ia dispensar de uma boa parte do trabalho administrativo da vice-presidência depois de solucionado o problema da Universidade. Mas, haverá ainda um trabalho urgente a ser feito, o trabalho de um educador que se dedicaria a uma obra constante e criativa de renovação de métodos de ensino, de formulação de uma filosofia de educação, de realização de novas experiências educacionais. Só um educador, com preparo especial e com longa experiência na sua profissão poderá atender esta necessidade que constitui, ao nosso ver, uma das mais urgentes e mais importantes para o desenvolvimento do Instituto Mackenzie neste momento.

Ficamos muito satisfeito com a oportunidade que o Mackenzie nos proporcionou de servi-lo durante este breve período. Lamentamos, porém, que, não tendo nem o preparo especial nem a experiência de um educador, pudéssemos fazer tão pouco a favor desta instituição.

ANEXO C – CRONOLOGIA DE RICHARD SHAULL

1919. Em 24 de novembro, nasce Millard Richard Shaull em Felton, York County, Pensilvania, EUA.

1938. Graduação no *Elizabethtown College*. Diplomado em Sociologia.

1938-1941. Curso de Teologia em Princeton.

1941. Bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico de Princeton. Pastor da Igreja Presbiteriana de Wink, Texas.

1942. Enviado pela *United Presbyterian Commission on Ecumenical Mission and Relations* para atuar como missionário na Colômbia, onde permaneceu até 1950.

1945. Mestrado no Seminário Teológico de Princeton sob orientação de John A. Mackay (uma comparação entre Teresa de Ávila e o puritano inglês John Bunyan).

1949. Pastor da Igreja Presbiteriana de Bogotá até 1950.

1951-1952. Curso de Pós-Graduação no *Union Theological Seminary, New York*. (Grupo de Estudos sobre Comunismo)

1952. Início do doutorado, sob orientação de Paul Lehmann, Seminário Teológico de Princeton.

1952-1959. Professor de História da Igreja no Seminário Presbiteriano do Sul, da Igreja Presbiteriana do Brasil, em Campinas, São Paulo

1953. Publicação de *O cristianismo e a revolução social* (São Paulo, UCEB). Início da colaboração nos jornais *Mocidade* (CMP) e *Testimonium* (UCEB).

1955. Criação do Setor de Responsabilidade Social da Confederação Evangélica do Brasil (CEB); publicação de *Encounter with revolution* (New York, Association Press)

1956. Conferencista no IV Congresso Nacional da Mocidade Presbiteriana (Igreja Presbiteriana do Brasil), em Salvador, Bahia.

1957. Publicação de *Somos uma comunidade missionária – Oito estudos de preparação para o testemunho* (São Paulo, Imprensa Metodista).

1959. Finalização do Doutorado no Seminário Teológico de Princeton, com a tese *The church as missionary community, a study of the form of the church's life*. Professor no Seminário Presbiteriano do Centenário, em Governador Valadares, MG.

1960-1962. Vice-Presidente do Instituto Mackenzie, São Paulo (até final de 1961). Preletor na Conferência Mundial de Teologia em Estrasburgo, representando o Brasil (1960). Atuação na Junta Latino-Americana de Igreja e Sociedade (ISAL) e no Setor de Responsabilidade Social da Confederação Evangélica do Brasil, tendo sido o

inspirador da Conferência do Nordeste em 1962, em Recife, PE, com o tema: Cristo e o processo revolucionário brasileiro.

1962-1980. Professor de *Ecumenica* no Seminário Teológico de Princeton.

1962. União Cristã de Estudantes do Brasil, em São Paulo.

1962. Conferência Cristã da Paz, Praga

1963. Publicação de *Alternativa ao Desespero* (CEB, UCEB)

1966. Preletor na Conferência Mundial sobre Igreja e Sociedade no Conselho Mundial de Igrejas (CMI) em Genebra.

1966-1988. Organizador e presidente da *NACLA (North American Congress for Latin America)*.

1968-1973. Presidente da Federação Mundial Cristã de Estudantes, atuando nos Estados Unidos, Ásia, Europa e América Latina.

1980. Aposentadoria antecipada como professor de Princeton. Professor emérito. Cátedra Henry Winters Luce. Atuação na Nicarágua.

1982-1984. Diretor acadêmico do Instituto Pastoral Hispânico e professor adjunto de Igreja e Sociedade no *General Theological Seminary* de Nova Iorque. Atuação na América Latina.

1985. Retorno ao Brasil, após um impedimento de 20 anos. Professor convidado nos Seminários Presbiterianos da Guatemala, México e Costa Rica.

1990. Nicarágua. Preleções “Georges Casalis” no Centro Intereclesial de Estudos Teológicos e Sociais.

1993. Professor convidado dos Seminários Teológicos de São Paulo e Fortaleza, da Igreja Presbiteriana Independente do Brasil (IPI). Professor visitante no Curso de Pós-Graduação em Ciências da Religião da UMESP.

1995. Pesquisa sobre pentecostalismo no Rio de Janeiro.

2000. Memórias: *Surpreendido pela Graça*.

2001. Professor convidado do Seminário Teológico da Igreja Presbiteriana Unida (IPU).

2002. Falecimento em Ardmore, Pensilvania, Estados Unidos, em 25 de outubro.