

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**OMIR WESLEY ANDRADE**

**A EDUCAÇÃO METODISTA NO BRASIL**

**Uma leitura de Paul Ricoeur**

**PIRACICABA, SP  
2017**

**OMIR WESLEY ANDRADE**

## **A EDUCAÇÃO METODISTA NO BRASIL**

### **Uma leitura de Paul Ricoeur**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Maria de Paiva

Coorientadora: Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva

**PIRACICABA, SP**

**2017**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito. CRB-8/9128

Andrade, Omir Wesley  
A553e A Educação Metodista no Brasil : uma leitura de Paul Ricoeur / Omir  
Wesley Andrade. – 2017.  
205 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Maria de Paiva  
Coorientadora: Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva  
Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação,  
Piracicaba, 2017.  
Inclui Bibliografia.

1. Educação. 2. Hermenêutica. 3. Ideologia. 4. Educação Religiosa. 5.  
Educação - Utopia. I. Paiva, José Maria de. II. Silva, Luzia Batista de Oliveira.  
III. Título.

CDU – 37

**OMIR WESLEY ANDRADE**

## **A EDUCAÇÃO METODISTA NO BRASIL**

### **Uma leitura de Paul Ricoeur**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Maria de Paiva – Orientador – UNIMEP

Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva – Coorientadora – USF

Prof. Dr. Ely Eser Barreto César – UNIMEP

Profa. Dra. Cláudia da Silva Santana – UNIMEP

Prof. Dr. Allan da Silva Coelho – UNIMEP

**PIRACICABA, SP  
2017**

## DEDICATÓRIA

*Dedico esta Tese ao Prof. Dr. Ely Eser Barreto César – mestre-educador, pastor e amigo – que me acompanhou durante todo o processo de gestação, elaboração e redação final desta pesquisa. Sua contribuição foi fundamental para dar competência acadêmica às minhas reflexões sobre as Diretrizes em sua intrínseca relação com os desafios da educação metodista no século XXI. A ele, a minha sincera gratidão e o meu reconhecimento.*

## HOMENAGENS ESPECIAIS

*À memória do Prof. Dr. Almir de Souza Maia, exemplo de ética e compromisso social a serviço da educação metodista no Brasil.*

*Ao Revmo. Bispo Emérito João Alves de Oliveira Filho, exemplo de ética e seriedade pastoral e administrativa no exercício do episcopado na Igreja Metodista.*

## AGRADECIMENTOS

*Ao Deus Uno e Trino, que tem sustentado a minha vida com constantes e imerecidas manifestações do seu amor, da sua graça e da sua misericórdia, todo o louvor, toda a honra e toda a glória.*

*À minha amada Igreja Metodista, pelo privilégio do exercício do ministério pastoral e pela oportunidade do aperfeiçoamento acadêmico.*

*Aos meus pais, Omir Andrade e Ruth Mourão Andrade, exemplo de fidelidade aos valores do Evangelho de Jesus Cristo e aos princípios éticos, morais e espirituais do metodismo wesleyano.*

*À minha querida irmã Myrian Ruth, pelo amor fraternal que nos une e por nossas inesquecíveis conversas.*

*À minha querida esposa Maria Letícia, dádiva da graça e do amor de Deus à minha vida, pelo constante incentivo, pela amizade sincera, pela cumplicidade, pela troca de ideias e pelo amor incondicional.*

*Às minhas queridas filhas Débora, Talita e Daniela, frutos do amor, constante inspiração em minha vida, que muito me auxiliaram na digitação, na revisão e na apresentação gráfica desta Tese.*

*Ao Prof. Dr. José Maria de Paiva, meu Orientador, pela sincera amizade, pela hospitalidade, pelo companheirismo, pela solicitude, pela troca de experiências e pela orientação sempre serena, segura e competente.*

*À Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva, minha Coorientadora, que me acompanhou e me incentivou desde o início da minha pesquisa e, com inteligência, sabedoria e criatividade, teve a intuição inicial da possibilidade do “cruzamento” entre a filosofia hermenêutica de Paul Ricoeur e a filosofia educacional das Diretrizes.*

*Ao Prof. Dr. Rui de Souza Josgrilberg, pelas “pistas” que me permitiram vislumbrar com mais clareza as possíveis relações entre a hermenêutica de Paul Ricoeur e os dilemas, contradições e possibilidades da educação metodista em terras brasileiras nos dias de hoje.*

*À Profa. Dra. Claudia da Silva Santana, que leu minuciosamente a minha pesquisa e, como educadora metodista, compartilha comigo das mesmas angústias e esperanças em relação ao futuro da educação metodista no Brasil.*

*Ao Prof. Dr. Allan da Silva Coelho, que enxergou o conteúdo da minha pesquisa como um valioso instrumento de luta e esperança.*

*Aos alunos, alunas, professores e professoras do PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, pela oportunidade da saudável convivência acadêmica e pela competente orientação pedagógica e educacional.*

*À Elaine Xavier Pereira, Secretária da Coordenação de Mestrado e Doutorado em Educação da UNIMEP, e às demais funcionárias da Secretaria de Atendimento Integrado aos Cursos de Pós-Graduação da UNIMEP, pela presteza e correção sempre exemplares de suas providências e pelo atendimento sempre gentil e solícito.*

*Ao Prof. Dr. Fernando José Polito da Silva, Coordenador do Curso de Direito no “Campus” Lins da UNIMEP, pela cessão de duas amplas salas, equipadas com todos os recursos da informática, para a realização de minhas leituras e pesquisas.*

## RESUMO

Esta tese investiga como a perspectiva hermenêutica do filósofo francês Paul Ricoeur pode contribuir para a leitura e compreensão de um documento de natureza confessional, as DEIM – Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, possibilitando alternativas para a sua releitura no atual contexto sociocultural, econômico, político e histórico em que se encontram as Instituições Metodistas de Educação e, de forma mais ampla e abrangente, no contexto dos atuais desafios da educação brasileira. É, assim, uma interpretação textual que propõe uma nova leitura ao texto das DEIM, a partir da hermenêutica ricoeuriana. Inicialmente, acompanhamos Paul Ricoeur na sua análise crítica do surgimento da hermenêutica e de seus principais expoentes. A seguir, analisamos sua contribuição como filósofo da linguagem, especialmente na abordagem do texto como ação e da ação como texto. Na sequência, contamos a história da educação metodista no Brasil desde o final da década de 1950 até os anos de 1980, quando as DEIM foram aprovadas. Os primórdios da Educação Metodista no Brasil são também analisados, ao lado da hermenêutica que o filósofo francês propõe ao tema da *tradução*. O trabalho centraliza-se numa análise crítica da perspectiva ricoeuriana sobre o tema da ideologia e da utopia, correlacionado a uma leitura das DEIM em seus aspectos ideológicos e utópicos. Essa tese reflete a atuação pastoral e acadêmica do autor no contexto das igrejas locais e das escolas e universidades metodistas no Brasil durante os últimos 38 anos.

**Palavras-chave:** Educação. Hermenêutica. Ideologia. Utopia. Confessionalidade.

## ABSTRACT

This dissertation investigates how the hermeneutic approach brought by French philosopher Paul Ricoeur may contribute to the reading and comprehension of a confessional document, namely the Guidelines for Education in the Methodist Church (Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, DEIM). This provides rereading possibilities for this document in the current socio-cultural, economic, political, and historical setting in which the Methodist Educational Institutions are included, and more broadly, for considering the current challenges faced by Brazilian education field. Thus, this is a textual interpretation which suggests a novel reading to the DEIM text, based on ricoeurian hermeneutics. Firstly, we introduce Paul Ricoeur's ideas related to the onset of hermeneutics and its leading exponents. Next, we analyze his contribution as a philosopher of language, especially his approach of text as action and action as text. Following, we tell the history of Methodist education in Brazil since the end of the 1950's up to the 1980's, when the DEIM were approved. The beginnings of Methodist education in Brazil are also analyzed, along with the hermeneutics of *translation* proposed by Ricoeur. This work focuses on a critical analysis of the ricoeurian approach for ideology and utopia, correlating it to a reading for the DEIM in its ideological and utopical features. This dissertation reflects the pastoral and academic experience of the author within Methodist local churches, schools, and universities in Brazil in the last thirty eight years.

**Keywords:** Education. Hermeneutics. Ideology. Utopia. Confessionalism.

## RÉSUMÉ

Cette thèse présente comment la perspective herméneutique du philosophe Paul Ricoeur peut contribuer pour la lecture et compréhension d'un document d'origine de confession, les DEIM – Lignes Directrices pour l'Éducation dans l'Église Méthodiste. En plus, ce document donne des alternatives pour sa lecture dans le contexte socioculturel, économique, politique et historique courant dans lequel les Institutions Méthodistes de l'Éducation s'y sont mises et, d'une manière plus large, dans le contexte des défis actuels de l'éducation brésilienne. C'est aussi une interprétation textuelle qui suggère une nouvelle lecture du texte des DEIM à partir de la herméneutique de Paul Ricoeur. D'abord, ce texte accompagne Paul Ricoeur dans son analyse critique de la naissance de l'herméneutique et de ses principaux figures. Ensuite, sa contribution comme «philosophe de la langue», surtout dans l'approche du texte comme action et de l'action comme texte. Après, ce document raconte l'histoire de l'éducation méthodiste dans le Brésil de la fin de 1950, jusqu'à les années 1980, période dans laquelle les DEIM se sont approuvées. Le début de l'Éducation Méthodiste dans le Brésil est aussi analysé avec l'herméneutique que le philosophe français offre au sujet *traduction*. Le travail est basé sur une analyse critique de la perspective de Ricoeur sur la idéologie et l'utopie, avec une lecture des DEIM dans ses aspects idéologiques et utopiques. Finalement, cette thèse montre les actions pastoraux et académiques de l'auteur au sein des églises locaux et des écoles et universités méthodistes du Brésil dans les dernières 38 années.

**Mots clefs:** Éducation. Herméneutique. Idéologie. Utopie. Confessionnalité.



Minha declaração de amor à Igreja Metodista no Brasil:

*Aquilo que a memória ama, fica eterno.  
Te amo com a memória, imperecível.*

Adélia Prado

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Confederação Evangélica do Brasil
CMI	Conselho Mundial de Igrejas
CP	Colégio Piracicabano
COGEIME	Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação
DEIM	Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista
IEP	Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PA	Política Acadêmica [da UNIMEP]
PPCP	Projeto Político-Pedagógico [do Colégio Piracicabano]
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRCCH	Projeto de Reformulação Curricular do Curso de História [da UNIMEP]
PVMI	Plano para a Vida e a Missão da Igreja Metodista
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba

# SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	13
<i>CAPÍTULO I – A HERMENÊUTICA FENOMENOLÓGICA DE PAUL RICOEUR</i>	17
1. <i>Paul Ricoeur e a história da tradição hermenêutica</i>	20
1.1. <i>Das hermenêuticas regionais à hermenêutica geral</i>	20
1.2. <i>O primeiro “lugar” da interpretação</i>	20
1.3. <i>Friedrich Schleiermacher (1768-1834)</i>	21
1.4. <i>Wilhelm Dilthey (1833-1911)</i>	23
1.5. <i>Martin Heidegger (1889-1976)</i>	26
1.6. <i>Hans-Georg Gadamer (1900-2002)</i>	30
1.7. <i>Edmund Husserl (1859-1938)</i>	34
2. <i>Paul Ricoeur e o texto</i>	40
2.1. <i>A linguagem como discurso</i>	41
2.2. <i>O discurso como obra</i>	44
2.3. <i>A relação entre a fala e a escrita</i>	47
2.4. <i>O mundo do texto</i>	50
2.5. <i>Compreender-se diante da obra</i>	52
<i>CAPÍTULO II – CONTANDO A HISTÓRIA DO PVMI E DAS DEIM</i>	59
1. <i>Retrospectiva histórica</i>	59
2. <i>O esvaziamento do projeto educacional metodista</i>	61
3. <i>A crise do paradigma teológico e educacional</i>	62
4. <i>Os Planos Quadrienais de 1974 e 1978</i>	70
5. <i>A construção de um novo projeto missionário e educacional</i>	74
6. <i>As novas Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista</i>	76
<i>CAPÍTULO III – PAUL RICOEUR E AS DEIM COMO TRADUÇÃO DO SONHO METODISTA DE EDUCAÇÃO</i>	78
1. <i>Identidade e modernidade líquida</i>	78
2. <i>Identidade e narrativa</i>	84
3. <i>Identidade, cultura e civilização</i>	89
4. <i>A hermenêutica da tradução e a educação metodista</i>	95
5. <i>O dilema da educação metodista: civilizar é educar?</i>	101
6. <i>Confessionalidade e educação metodista</i>	102
7. <i>Educação metodista, espaço público e linguagem</i>	111
8. <i>Tradução e hospitalidade linguística</i>	115
<i>CAPÍTULO IV – PAUL RICOEUR, AS DEIM E A EDUCAÇÃO METODISTA: A IMAGINAÇÃO, A IDEOLOGIA E A UTOPIA</i>	121
1. <i>A imaginação</i>	121
2. <i>Imaginação e discurso</i>	122
3. <i>A imaginação, a ficção e a ação</i>	124

<i>4. A ideologia</i>	<i>131</i>
<i>5. A utopia</i>	<i>136</i>
<i>6. O imaginário social</i>	<i>174</i>
 <i>CONSIDERAÇÕES “QUASE” FINAIS: PAUL RICOEUR, AS DEIM E A EDUCAÇÃO COMO TAREFA INACABADA</i>	 <i>185</i>
 <i>REFERÊNCIAS</i>	 <i>197</i>

## INTRODUÇÃO

Esta Tese propõe uma reflexão sobre o método hermenêutico de Paul Ricoeur, enfatizando a leitura e a compreensão do texto e sua relevância na área da educação confessional. O texto a ser analisado é um documento oficial da Igreja Metodista denominado DEIM – Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, aprovado no Concílio Geral de 1982. Mediante uma atenta leitura da filosofia hermenêutica ricoeuriana, repensar-se-ão os critérios e princípios éticos que podem orientar a educação. Para Paul Ricoeur (2011, p. 202), a educação tem uma dimensão ética e sua primordial finalidade é a “vida boa, com e para os outros, em instituições justas”. É este também o sentido que buscamos nesta pesquisa, a partir da proposta de um diálogo possível entre a filosofia e a educação na perspectiva ricoeuriana.

Como hipótese para ser investigada, partimos do pressuposto de que existe uma crise institucional na Igreja Metodista, especialmente no que se refere à sua filosofia educacional. Por isso, nos pautaremos nas leituras das DEIM e de textos de educadores como Elias Boaventura, Bruno Pucci, Ely Eser Barreto César, Rui de Souza Josgrilberg, Paulo Ayres Mattos e Josué Adam Lazier, entre outros.

Neste Projeto de Pesquisa, a filosofia de Paul Ricoeur é a base teórica a partir da qual são feitas as leituras e análises das DEIM em seus aspectos éticos, teológicos e educacionais. Considerando que as DEIM formaram no passado uma “memória” relevante para a vida e a missão da Igreja Metodista na área da Educação, investigaremos os seguintes **problemas** nesta Tese de Doutorado: 1) será que essa “memória” ainda é relevante nos dias de hoje? 2) este documento continua vigente nas Instituições Metodistas de Educação? 3) seu conteúdo é relevante como norteador de práticas e ações educativas, nos momentos de crise institucional?

Considerando as noções de texto e de narrativa na perspectiva de Paul Ricoeur, outras importantes questões podem ser exploradas: como será que as DEIM são lidas e utilizadas pelas Instituições Metodistas de Educação,

especialmente em momentos de crise? será que alguns atores sociais querem “esquecer” ou querem “lembrar” a existência das DEIM como um documento relevante para a Educação Metodista?

Esta Pesquisa de Doutorado se justifica porque a crise institucional do metodismo brasileiro, na área da educação, é uma realidade histórica já constatada por vários pesquisadores. Trata-se de uma tentativa de examinar a crise educacional vivida pela Igreja Metodista a partir das perspectivas filosófica, ética e teológica de Paul Ricoeur, buscando discernir suas importantes implicações educacionais e reconhecendo que a educação sempre foi considerada pelos metodistas ao redor do mundo como parte inseparável de sua missão evangelizadora. Neste sentido, esta pesquisa investiga alguns caminhos e possibilidades para compreender e, quiçá, responder à atual crise educacional do metodismo brasileiro a partir da releitura das DEIM ancorada na leitura de Paul Ricoeur.

A obra filosófica de Paul Ricoeur é ampla, complexa e original, o que denota a pertinência de sua contribuição para esta Pesquisa de Doutorado, uma vez que há, em língua vernácula, relativamente poucas contribuições na literatura sobre as relações entre a perspectiva hermenêutica de Paul Ricoeur e a educação. Especificamente no que se refere a uma possível contribuição da hermenêutica de Paul Ricoeur para a releitura de textos da educação confessional metodista (como é o caso das DEIM), não há registro de textos publicados, o que demonstra uma vez mais sua relevância.

Para o desenvolvimento deste trabalho, a interpretação hermenêutica de Paul Ricoeur se fez fundamental, especialmente por ser uma fonte original e relevante para a discussão e apreensão do sentido da leitura e da escrita de textos pedagógico-educacionais, de natureza confessional. Silva (2011, p. 34) nos faz pensar que é possível, pela mediação simbólica da linguagem, estabelecer uma relação entre a perspectiva hermenêutica dos textos ricoeurianos e as DEIM, um texto educacional de natureza confessional e teológica, pois ambos constituem “mundos que se cruzam, que podem se entrelaçar, se complementar, ou simplesmente se contradizer”.

O objetivo desta Pesquisa de Doutorado é investigar como a hermenêutica de Paul Ricoeur pode ser aplicada na leitura de um texto de natureza confessional. A pesquisa é, na verdade, um ensaio sobre filosofia da educação e procurará indicar alternativas que possibilitem uma releitura pertinente e relevante das DEIM no atual contexto das Instituições Metodistas de Educação no Brasil e, também, contribuir para que a comunidade acadêmica conheça e se aproprie de aspectos fundamentais das ideias subjacentes ao fascinante universo conceitual da filosofia hermenêutica de Paul Ricoeur.

O referencial teórico desta pesquisa está alicerçado principalmente nos estudos de Paul Ricoeur reunidos nas obras *Do Texto à Ação* e *Sobre a tradução*. Lemos também com atenção as obras *O Si-Mesmo Como Um Outro* (em especial nos estudos sétimo, oitavo e nono), *Tempo e Narrativa* e *A ideologia e a utopia*, todas voltadas essencialmente ao estudo da dimensão ética da ação humana. Consultamos também outras obras do filósofo francês, na medida em que se aplicavam ao tema proposto neste trabalho. As ideias da filosofia hermenêutica de Paul Ricoeur, explícitas em suas obras e aplicadas à análise crítico-exegética das DEIM, deram o necessário subsídio para a construção da teoria de base que fundamenta epistemologicamente as nossas investigações. Aplicamos o método hermenêutico proposto por Paul Ricoeur numa análise exegética do texto das DEIM. Propusemos, assim, uma abordagem fenomenológico-hermenêutica, privilegiando a teoria reflexiva e a análise crítica de textos, documentos, discursos, narrativas e histórias de vida, com o propósito de buscar uma nova consciência e propor uma reinterpretação dos desafios ético-educacionais presentes nas DEIM a partir da perspectiva hermenêutica ricoeuriana, que apresenta o mundo e o ser humano como projetos em construção, marcados pela finitude e pelo inacabamento.

Esta Tese está assim dividida: Introdução, quatro capítulos e Considerações Finais ou “Quase” Finais. No primeiro capítulo, Paul Ricoeur nos apresenta uma breve história da hermenêutica e faz uma análise crítica da contribuição de seus principais expoentes. O capítulo apresenta também os principais conceitos por ele utilizados na construção de sua hermenêutica filosófica.

O segundo capítulo nos conta a história da educação metodista no Brasil até a aprovação do PVMI – Plano para a Vida e a Missão da Igreja e das DEIM – Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, documentos aprovados no Concílio Geral da Igreja Metodista realizado em 1982. O capítulo ressalta também a relevância das DEIM para a prática educacional das Instituições Metodistas de Educação.

O terceiro capítulo propõe uma análise crítica dos três estudos apresentados por Paul Ricoeur em sua pequena obra *Sobre a tradução*, correlacionando-os com os textos de Zygmunt Bauman sobre os dilemas, desafios e possibilidades da convivência humana na sociedade da modernidade líquida. O capítulo apresenta também uma síntese da história da chegada dos primeiros missionários e missionárias norte-americanos que trouxeram o metodismo ao Brasil, na segunda metade do século XIX, destacando os principais aspectos de sua inserção na sociedade brasileira por meio da educação.

O quarto capítulo analisa os conceitos de ideologia e utopia estudados por Paul Ricoeur, aplicando-os a uma análise crítica dos aspectos ideológicos e utópicos presentes nas DEIM.

As Considerações “Quase” Finais analisam alguns aspectos fundamentais da hermenêutica ricoeuriana, especialmente relacionados à dinâmica do texto e da ação e ao diálogo possível com o universo da educação brasileira em geral e da educação metodista em particular.



## CAPÍTULO I

### A HERMENÊUTICA FENOMENOLÓGICA DE PAUL RICOEUR

Paul Ricoeur (1913-2005), filósofo que atravessou o século XX e morreu no alvorecer do século XXI, é um dos mais importantes filósofos da linguagem do século XX. A compreensão do ser humano na complexa multiplicidade de suas relações – com Deus, com o mundo, consigo mesmo e com os outros – é a preocupação central do projeto hermenêutico de Paul Ricoeur. A hermenêutica é, para ele, um instrumento indispensável na busca incessante do ser humano pelo seu autoconhecimento. Em sua obra monumental, Ricoeur abordou com admirável lucidez e profundidade os grandes problemas da humanidade. Queremos, neste capítulo, explicitar algumas de suas mais importantes contribuições para o desenvolvimento da teoria da interpretação, nas obras em que o autor aponta as principais questões suscitadas pelo desenvolvimento de sua teoria hermenêutica.

Para Hilton Japiassu (2008, p. 7), “a originalidade de Ricoeur está em não fazer filosofia a partir da filosofia. Não reflete a partir de ideias. Seu pensamento não se abriga nem se repousa no pensamento dos outros. É um pensamento que recria, que se serve do pensamento dos outros como instrumento” (JAPIASSU, 2008, p. 7). Talvez possamos dizer que o tema fundamental da filosofia da linguagem ricoeuriana, a busca pelo esclarecimento do sentido da existência humana, resume-se em duas palavras: *interpretação* e *compreensão*. Ao que Japiassu pontua: “... o problema próprio a Ricoeur é o da hermenêutica, vale dizer, o da extração e da interpretação de sentido” (JAPIASSU, 2008, p. 7).

Paul Ricoeur (2008, p. 23) define a natureza da tarefa hermenêutica: “A hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos. A ideia diretriz será, assim, a da efetuação do discurso como texto” (RICOEUR, 2008, p. 23). O texto como ação e a ação como texto apontam para a constante dinâmica do movimento humano e revelam o caráter

fundamental da historicidade da experiência humana, sempre em constante construção. O que está em jogo é a compreensão do si e do mundo, numa relação de fecunda reciprocidade. Em todos os temas que aborda, o autor considera fundamental a dimensão ética da ação humana.

Ricoeur contribuiu decisivamente para a renovação da história da hermenêutica. Suas ideias vinculam-se à tradição que começa com a teoria reflexiva dos filósofos gregos e passa por Descartes, Kant, Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer e, principalmente, pela fenomenologia de Edmund Husserl:

Gostaria de caracterizar a tradição filosófica de que me reclamo com três traços: vem na linha de uma teoria reflexiva; habita o movimento da fenomenologia husserliana; e pretende ser uma variante hermenêutica desta fenomenologia (RICOEUR, 2000, p. 59).

O pensador francês propõe uma revisão e releitura crítica de todos esses pensadores, desde a hermenêutica romântica de Schleiermacher e Dilthey até a renúncia à subjetividade e ao idealismo da fenomenologia de Husserl. Ele se inspira em Heidegger e Gadamer para ultrapassar a perspectiva husserliana e elaborar os princípios de uma nova aproximação entre a fenomenologia e a hermenêutica: “Para lá da simples oposição, há entre fenomenologia e hermenêutica uma pertença mútua que importa explicitar” (RICOEUR, 1990, p. 50). A fenomenologia é, para Ricoeur, o pressuposto fundamental da hermenêutica e não pode se constituir se não se transformar numa teoria da interpretação. Fenomenologia e hermenêutica se completam numa relação de mútua e fecunda reciprocidade: “A fenomenologia permanece o inultrapassável pressuposto da hermenêutica. Por outro lado, a própria fenomenologia não se pode constituir sem um pressuposto hermenêutico” (RICOEUR, 1990, p. 50). Na primeira parte da obra *Interpretação e ideologias*, quando pontua sobre as funções e a tarefa da hermenêutica, Ricoeur nos convida a seguir a obra e o percurso intelectual de todos esses pensadores, oferecendo-nos assim uma breve e esclarecedora genealogia do pensamento hermenêutico.

Paul Ricoeur é um filósofo da linguagem. Os momentos da história da filosofia revelam, em seu encadeamento temporal, novas etapas rumo ao *desvelamento* do ser. Por isso, ao se aprofundar no estudo da linguagem, Ricoeur quer revelá-la na diversidade de suas dimensões:

Na esteira do adágio aristotélico ‘são vários os sentidos em que dizemos que uma coisa é’, e na radicalização linguística da questão, o ser está, para nós, nos diversos modos de dizê-lo. Ricoeur se lança ao estudo das diversas dimensões da linguagem, sejam elas lógicas, epistemológicas, antropológicas, culturais, ontológicas ou teológicas (SANTOS, 2004, p. 158).

Na busca da verdade, a filosofia não pode se afastar do horizonte do ser:

A busca da verdade – para falar muito simplesmente – acha-se por sua vez atraída por dois polos: de um lado, uma situação pessoal; de outro, um desígnio na direção do ser. De um lado tenho algo a descobrir por minha conta, algo que ninguém mais senão eu tem por tarefa descobrir; se minha existência possui sentido, se não é algo de vão, tenho uma situação no ser que é um convite à proposição de uma questão que ninguém pode efetuar em meu lugar; a estreiteza de minha condição, de minha informação, de meus contatos, de minhas leituras, já configura a perspectiva finita de minha vocação de verdade. E entretanto, por outro lado, buscar a verdade significa que aspiro a dizer uma palavra válida para todos, que se ergue do fundo de minha situação como um universal; não quero inventar, dizer o que me agrada, mas aquilo que é. Do fundo de minha situação, aspiro a ser ligado pelo ser. Que o ser se pensa em mim, tal é meu voto de verdade. Assim, a pesquisa da verdade está suspensa entre o caráter ‘finito’ de meu questionar e a ‘abertura’ do ser (RICOEUR, 1968, pp. 54-55).

O mais importante papel do filósofo, preceitua Ricoeur, é investigar e fazer perguntas: “... um grande filósofo é antes de tudo aquele que perturba a problemática anterior – que retalha as questões principais, segundo novas perspectivas. Mais radicalmente do que um homem que dá respostas, é ele o homem que pergunta” (RICOEUR, 1968, pp. 51-52). Desde Aristóteles, a filosofia afirma que o homem realiza e efetiva o seu “ser no mundo” por meio da *palavra*, da *linguagem*. E toda linguagem pressupõe, obviamente, a interpretação do seu significado. Aristóteles esboçou, especialmente nos textos **Metafísica** e **Da Interpretação**, uma *filosofia da linguagem*. O filósofo grego afirma que a linguagem só pode se tornar plenamente efetiva por meio da *interpretação*. Não há como negar, mesmo nos dias de hoje, a importância filosófica da argumentação aristotélica. Aristóteles foi o precursor da lógica formal moderna:

A partir deste ponto de vista, o texto do Livro IV da *Metafísica* se revela como uma peça de argumentação de extrema atualidade, especialmente no campo do que hoje é chamado de ontologia formal, sobretudo por colocar os princípios de verdade como estruturas simultaneamente lógicas, epistêmicas e ontológicas que tornam possível qualquer relação verdadeira ou falsa entre pensamento, discurso e mundo. Mostrar a ‘ossatura lógica’ do texto de Aristóteles, portanto, não significa querer atualizá-lo, mas mostrar justamente sua atualidade filosófica como texto que deve ainda hoje ser

tomado, ao menos, como uma peça de argumentação indispensável para todos os que se interessam pela relação entre epistemologia, lógica e ontologia (ALMEIDA, 2008, p. 9).

## 1. Paul Ricoeur e a história da tradição hermenêutica

Em sua obra **Interpretação e ideologias**, no artigo *A tarefa da hermenêutica*, Paul Ricoeur se propõe a estudar e descrever o estado do problema hermenêutico. Para orientar seu próprio trabalho, Ricoeur nos oferece uma primeira definição de hermenêutica: “A hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos. A ideia diretriz será, assim, a da efetuação do discurso como texto” (RICOEUR, 1990, p. 17).

### 1.1. Das hermenêuticas regionais à hermenêutica geral

Ao analisar a história recente da hermenêutica, Ricoeur aponta sua preocupação em *desregionalizar* e ampliar o seu próprio campo de ação e influência, incluindo todas as hermenêuticas *regionais* numa única hermenêutica *geral*; em segundo lugar, há uma redescoberta e conseqüente *radicalização* do papel *fundamental* da hermenêutica para a construção dos pressupostos da teoria do conhecimento:

Mas esse movimento de *desregionalização* não pode ser levado a bom termo sem que, ao mesmo tempo, as preocupações propriamente *epistemológicas* da hermenêutica, ou seja, seu esforço para constituir-se em saber de reputação científica, estejam subordinadas a preocupações *ontológicas* segundo as quais *compreender* deixa de aparecer como um simples modo de *conhecer* para tornar-se uma *maneira de ser* e de relacionar-se com os seres e com o ser (RICOEUR, 1990, p. 18).

### 1.2. O primeiro “lugar” da interpretação

A linguagem – e, de forma específica, a linguagem escrita – é o primeiro e mais importante “lugar” da hermenêutica. Para Ricoeur, a hermenêutica possui uma relação privilegiada com a linguagem porque as línguas naturais, em sua multiplicidade, são polissêmicas, isto é, possuem mais de um significado. Por isso

mesmo, as línguas naturais carecem de interpretação, de acordo com a seletividade dos diferentes contextos nos quais uma mensagem é veiculada por um locutor a um ouvinte. É necessário que tanto o locutor quanto o ouvinte sejam sensíveis ao contexto polissêmico no qual as palavras adquirem valor e significado na mensagem veiculada. Os interlocutores trocam mensagens seguindo o modelo do jogo da questão e da resposta, tentando assim decifrar o significado da mensagem relativamente unívoca construída pelo locutor a partir da base polissêmica do léxico comum. Identificar essa univocidade na troca de mensagens e produzir um discurso relativamente unívoco com palavras polissêmicas é, segundo Ricoeur, o desafio inerente a qualquer trabalho de interpretação. É exatamente no interior deste amplo círculo de mensagens trocadas que surgirá a linguagem escrita. Com o advento da linguagem escrita surgem, nas palavras de Wilhelm Dilthey, as “expressões da vida fixadas pela escrita” (RICOEUR, 1990, p. 19). E são essas expressões da vida fixadas pela escrita que exigirão o trabalho da interpretação:

[...] com a escrita, não se preenchem mais as condições da interpretação direta mediante o jogo da questão e da resposta, por conseguinte, através do diálogo. São necessárias, então, técnicas específicas para se elevar ao nível do discurso a cadeia dos sinais escritos e discernir a mensagem por meio das codificações superpostas, próprias à efetuação do discurso como texto (RICOEUR, 1990, p. 19).

### 1.3. Friedrich Schleiermacher (1768-1834)

Friedrich Schleiermacher foi, para Ricoeur, o iniciador do movimento de *desregionalização* da hermenêutica. Antes de Schleiermacher, estudava-se a filologia dos textos clássicos ou a exegese dos textos bíblicos. Inicia-se, com Schleiermacher, o esforço de enquadrar a filologia e a exegese em um mesmo patamar, subordinadas “à problemática geral do compreender” (RICOEUR, 1990, p. 20). Surge a hermenêutica moderna. Schleiermacher realiza assim, a exemplo de Kant, uma espécie de *revolução copernicana* na prática da interpretação, que deve agora se sujeitar a novas regras que condicionarão a possibilidade de compreensão do texto. Além dessa dimensão *crítica*, a hermenêutica proposta por Schleiermacher está marcada por um horizonte *romântico*, como se houvesse uma espécie de  *fusão*

*psicológica* entre o autor e o intérprete, levando o intérprete para além do próprio autor. O intérprete seria capaz, então, de “compreender um autor melhor do que ele mesmo se compreendeu” (RICOEUR, 1990, p. 21).

Para Schleiermacher, há duas possibilidades de interpretação: uma *gramatical* e outra *técnica*. A primeira, a *gramatical*, “apoia-se nos caracteres do discurso que são comuns a uma cultura; a segunda, a interpretação técnica, dirige-se à singularidade, até mesmo à genialidade, da mensagem do escritor” (RICOEUR, 1990, p. 22). Ricoeur explica:

A primeira interpretação é chamada de *objetiva*, pois versa sobre os caracteres linguísticos distintos do autor, mas também *negativa*, pois indica simplesmente os limites da compreensão; seu valor crítico refere-se apenas aos erros concernentes ao sentido das palavras. A segunda interpretação é chamada de *técnica*, sem dúvida por causa do projeto de uma *Kunstlehre*, de uma *tecnologia*. É nessa segunda interpretação que se realiza o projeto mesmo de uma hermenêutica. Trata-se de atingir a subjetividade daquele que fala, ficando a língua esquecida. A linguagem torna-se, aqui, o órgão a serviço da individualidade. Essa interpretação é chamada de *positiva*, porque atinge o ato de pensamento que produz o discurso (RICOEUR, 1990, p. 22).

Sendo práticas distintas, que revelam coisas distintas, não apenas uma possibilidade de interpretação acaba por excluir a outra, mas cada uma delas exige talentos distintos. Em seus últimos escritos, Schleiermacher dá primazia ao segundo procedimento hermenêutico, pois é por meio da interpretação técnica que se dá a interpretação propriamente dita:

Todavia, mesmo neles, a interpretação psicológica – este termo substitui o de interpretação técnica – jamais se limita a uma afinidade com o autor, mas implica motivos críticos na atividade de comparação: uma individualidade só pode ser apreendida por comparação e por contraste. [...] Não se apreende jamais diretamente uma individualidade, mas somente sua diferença com relação a outra e a si mesma (RICOEUR, 1990, p. 22).

Ricoeur aponta, ainda,

a dificuldade de se demarcar as duas hermenêuticas pela superposição, ao primeiro par de opostos, o *gramatical* e o *técnico*, de um segundo par de opostos, a *adivinhação* e a *comparação*. [...] Proponho-me a mostrar... que tais embaraços só podem ser superados se elucidarmos a relação da obra com a subjetividade do autor e se, na interpretação, deslocarmos a ênfase da busca patética das subjetividades subterrâneas em direção ao sentido e à referência da própria obra (RICOEUR, 1990, pp. 22-23).

#### 1.4. Wilhelm Dilthey (1833-1911)

É com Wilhelm Dilthey que a hermenêutica se torna *histórica*. Os grandes historiadores alemães do século XIX – entre eles L. Ranke e J. G. Droysen – tornaram a história uma ciência de primeira ordem. O texto a ser interpretado é a própria realidade, o mundo dos fatos dados, em seu *encadeamento*: “Antes da coerência de um texto, vem a da história, considerada como o grande documento do homem, como a mais fundamental *expressão da vida*. Dilthey é, antes de tudo, o intérprete desse pacto entre hermenêutica e história” (RICOEUR, 1990, p. 23).

O padrão para a legitimidade do conhecimento, à época de Dilthey, vinha sendo dado pelo modelo empírico-formal das ciências da natureza, não aplicável às ciências do espírito:

O tempo de Dilthey é o da completa recusa do hegelianismo e o da apologia do conhecimento experimental. Por conseguinte, o único modo de se fazer justiça ao conhecimento histórico parecia consistir em conferir-lhe uma dimensão científica, comparável à que as ciências da natureza haviam conquistado. Foi para replicar ao positivismo que Dilthey tentou dotar as ciências do espírito de uma metodologia e de uma epistemologia tão respeitáveis quanto as das ciências da natureza (RICOEUR, 1990, p. 24).

Neste contexto histórico, Dilthey perguntará: como o conhecimento histórico é possível? como as ciências do espírito são possíveis? Estas perguntas nos conduzem à grande oposição, que atravessará toda a obra de Dilthey, “entre a *explicação* da natureza e a *compreensão* da história” (RICOEUR, 1990, p. 24). A *explicação* seria o método próprio das ciências da natureza e a *compreensão* abarcaria a produção do conhecimento histórico. A hermenêutica se vê, assim, afastada das ciências naturais e empurrada cada vez mais para a psicologia, pressupondo a capacidade de transposição de uma vida psíquica para outra:

Toda *ciência do espírito* – todas as modalidades do conhecimento do homem implicando uma relação histórica – pressupõe uma capacidade primordial: a de se transpor na vida psíquica de outrem. No conhecimento natural, o homem só atinge fenômenos distintos dele, cuja coisidade fundamental lhe escapa. Na ordem humana, pelo contrário, o homem conhece o homem. Por mais estranho que o outro homem nos seja, não é um estranho no sentido em que pode sê-lo a coisa física incognoscível. A diferença de estatuto entre a coisa natural e o espírito comanda, pois, a diferença de estatuto entre explicar e compreender. O homem não é

radicalmente um estranho para o homem, porque fornece sinais de sua própria existência. Compreender esses sinais é compreender o homem. Eis o que a escola positivista ignora por completo: a diferença de princípio entre o mundo psíquico e o mundo físico (RICOEUR, 1990, pp. 24-25).

Dilthey é um filósofo neokantiano. Para ele, as ciências humanas estão centradas no indivíduo, mesmo levando em consideração suas relações sociais. Para Dilthey, tudo – a cultura, as relações sociais, a filosofia, a arte, a religião... – se constrói sobre a base da singularidade individual:

É porque a vida produz formas, exterioriza-se em configurações estáveis, que o conhecimento de outrem torna-se possível: sentimento, avaliação, regras de vontade, tendem a depositar-se numa *aquisição estruturada*, oferecida à decifração de outrem. Os sistemas organizados que a cultura produz sob forma de literatura constituem uma camada de segundo nível, construída sobre esse fenômeno primário da estrutura teleológica das produções da vida (RICOEUR, 1990, p. 25).

O problema de Dilthey está na resposta à seguinte questão: como trazer estes conceitos para a experiência concreta da vida? Para Dilthey, a resposta está na explicitação da noção de *encadeamento*:

A resposta é possível, porque a vida espiritual se fixa em conjuntos estruturados suscetíveis de serem compreendidos por outrem. [...] Considerada desse primeiro ponto de vista, a hermenêutica comporta algo de específico: visa a reproduzir um encadeamento, um conjunto estruturado, apoiando-se numa categoria de signos, os que foram fixados pela escrita ou por qualquer outro procedimento de inscrição equivalente à escrita (RICOEUR, 1990, p. 26).

Ricoeur, interpretando o pensamento de Dilthey, afirma a impossibilidade de apreensão imediata da vida psíquica de outrem, que só pode ser reproduzida e reconstruída por meio da interpretação:

Como em Schleiermacher, é a filologia, isto é, a explicação dos textos, que fornece a etapa científica da compreensão. Para ambos, o papel essencial da hermenêutica consiste no seguinte: 'estabelecer teoricamente, contra a intromissão constante da arbitrariedade romântica e do subjetivismo cético [...], a validade universal da interpretação, base de toda certeza em história'. A hermenêutica constitui, assim, a camada objetivada da compreensão, graças às estruturas essenciais do texto. [...] O que eu sou para mim mesmo só pode ser atingido através das objetivações de minha própria vida. O conhecimento de si mesmo já é uma interpretação que não é mais fácil que a dos outros; provavelmente, é mais difícil, porque só me compreendo a mim mesmo pelos sinais que dou de minha própria vida e que me são enviados



pelos outros. Todo conhecimento de si é mediato, através de sinais e de obras (RICOEUR, 1990, pp. 26-27).

De acordo com Dilthey, o homem só pode conhecer-se pelo desvio da compreensão. E a compreensão, em si mesma, não deixa de ser uma interpretação por meio da qual o indivíduo universaliza-se:

Se posso compreender os mundos desaparecidos, é porque cada sociedade criou seus próprios órgãos de compreensão, criando mundos sociais e culturais nos quais ela se compreende. A história universal torna-se, assim, o próprio campo hermenêutico. Compreender-me é fazer o maior desvio, o da grande memória que retém o que se tornou significativo para o conjunto dos homens. A hermenêutica é o acesso do indivíduo ao saber da história universal, é a universalização do indivíduo (RICOEUR, 1990, p. 28).

A proposta hermenêutica de Dilthey pressupõe que a compreensão do texto está subordinada à compreensão de outrem que nele se expressa:

Se o empreendimento permanece psicológico em seu fundo, é porque confere, por visada última, à interpretação, não *aquilo* que diz o texto, mas *aquela* que nele se expressa. Ao mesmo tempo, o objeto da hermenêutica é incessantemente deportado do texto, de seu sentido e de sua referência, para o vivido que nele se exprime (RICOEUR, 1990, p. 28).

Contudo, para Dilthey, a hermenêutica da vida é essencialmente histórica. Este fato, para Ricoeur, permanece incompreensível: “A passagem da compreensão psicológica à compreensão histórica supõe, com efeito, que o encadeamento das obras da vida não seja mais vivido nem experimentado por ninguém. É neste ponto que reside sua objetividade” (RICOEUR, 1990, pp. 28-29). Dilthey, porém, percebeu com clareza que era impossível objetivar os dados da vida sem levar em conta sua dimensão espiritual. A vida só pode ser pensada como espírito (*Geist*):

Do contrário, como compreendermos que seja na arte, na religião e na filosofia que a vida se exprime de modo mais completo, objetivando-se ao máximo? Não seria porque o espírito se encontra, aqui, em sua morada? Não seria ao mesmo tempo confessar que a hermenêutica só é possível como filosofia sensata mediante os empréstimos que faz ao conceito hegeliano? Torna-se, então, possível dizer da vida o que Hegel diz do espírito: *a vida apreende aqui a vida* (RICOEUR, 1990, p. 29).

Dilthey percebeu claramente as limitações da história para a compreensão do sentido da vida. A vida tem um sentido espiritual inacessível à abordagem

meramente histórica. É na *interpretação* que o mundo do texto abre e descobre dimensões que o fazem ultrapassar e transcender a finitude da vida:

Contudo, para levar adiante essa descoberta, será preciso que se renuncie a vincular o destino da hermenêutica à noção puramente psicológica de transferência numa vida psíquica estranha, e que se desvende o texto, não mais em direção a seu autor, mas em direção ao seu sentido imanente e a este tipo de mundo que ele abre e descobre (RICOEUR, 1990, p. 29).

Dilthey quer dotar as ciências do espírito de uma metodologia própria. Assim, a hermenêutica diltheyana está ligada à formulação de uma teoria do conhecimento onde a compreensão está estreitamente vinculada à relação comunicativa com outrem: “Em Dilthey, a questão da compreensão estava ligada ao problema de outrem; a possibilidade de se aceder, por transferência, a um psiquismo estranho, dominava todas as ciências do espírito, da psicologia à história” (RICOEUR, 1990, p. 31).

#### 1.5. Martin Heidegger (1889-1976)

O que surpreende Ricoeur, ao examinar o pensamento de Heidegger, é que a questão da compreensão não é de nenhum modo vinculada à relação com outrem. É o *ser*, em sua relação com o mundo, que deve ser interpretado: “A questão *mundo* toma o lugar da questão *outrem*. Assim, ao *mundanizar* o compreender, Heidegger o despsicologiza” (RICOEUR, 1990, p. 32).

Heidegger não está interessado no “como” do conhecimento, mas propõe uma nova questão:

... ao invés de nos perguntarmos como sabemos, perguntaremos qual o modo de ser desse ser que só existe compreendendo. [...] A teoria do conhecimento é, desde o início, transformada por uma interrogação que a precede e que versa sobre o modo como um ser encontra o ser, antes mesmo de se opô-lo como um objeto que faça face a um sujeito (RICOEUR, 1990, p. 30).

Paul Ricoeur explica que as meditações filosóficas heideggerianas devem ser interpretadas como uma reflexão sobre a *mundanidade do mundo*. O sujeito que quer conhecer é simplesmente um *habitante* do mundo. E é como habitante do mundo que o sujeito pode situar-se, compreender e interpretar a realidade. Em Heidegger, a teoria da compreensão é necessariamente precedida pelo reconhecimento da relação de enraizamento do homem com o mundo no qual ele vive a sua vida. O caráter existencial e mundano da vida é o ponto de partida para a compreensão do sentido do ser. O sistema linguístico dos livros e dos textos está fundamentado nesta relação primordial. Para orientar-se, o sujeito que habita o mundo precisa encontrar-se consigo mesmo, encontrar-se *no* mundo e sentir-se como um habitante do mundo. Como um habitante do mundo, o sujeito experimenta sentimentos como o medo e a angústia, vivenciando experiências que revelam sua ligação com a realidade. O sujeito é, no mundo, um ser *em situação*. E é este sentimento que orienta, ordena e organiza a sua relação com o mundo, condicionando sua capacidade de compreender e interpretar sua situação humana como um contínuo “poder-ser” que o projeta para o futuro:

A primeira função do compreender é a de nos orientar numa situação. O compreender não se dirige, pois, à apreensão de um fato, mas à de uma possibilidade de ser. Não devemos perder de vista este ponto quando tirarmos as consequências metodológicas dessa análise: compreender um texto, diremos, não é descobrir um sentido inerte que nele estaria contido, mas revelar a possibilidade de ser indicada pelo texto. [...] Por conseguinte, é somente em terceira posição, na tríade situação-compreensão-interpretação, que surge o momento ontológico que interessa ao exegeta (RICOEUR, 1990, p. 33).

Em Heidegger, explica Ricoeur, a interpretação é um desenvolvimento natural da compreensão do texto. Pela interpretação, a compreensão se torna o que ela é em si mesma. Outro conceito essencial no pensamento heideggeriano é o de *pré-compreensão*. Uma vez mais, Ricoeur nos explica:

‘Transposta para o domínio da teoria do conhecimento e avaliada segundo a pretensão de objetividade, a pré-compreensão recebe a qualificação pejorativa de preconceito. Para a ontologia fundamental, pelo contrário, o preconceito só é compreendido a partir da estrutura de antecipação do compreender’ (RICOEUR, citando Heidegger, 1990, pp. 34-35).

Em outras palavras, para Heidegger, a compreensão não é possível sem a pré-compreensão.

Por isso, a preocupação da filosofia heideggeriana está relacionada primeiramente ao equacionamento das questões relacionadas à tríade *situação, compreensão e interpretação*. Questões relacionadas à filosofia da linguagem serão introduzidas posteriormente. Contudo, Heidegger considera que a linguagem está enraizada na própria constituição do ser-aí. O discurso articula e explicita o que é compreensão: “O discurso é articulação ‘significante’ da estrutura compreensível do ser-no-mundo” (RICOEUR, 1990, p. 35). A compreensão é, na ontologia heideggeriana, uma estrutura do ser-no-mundo. É no modo como compreende que o *Dasein*, o ser-aí, se revela. A compreensão é o modo pelo qual o ser-aí é. A compreensão é essencialmente uma possibilidade de ser. A interpretação, segundo Heidegger, é o desenvolvimento da compreensão. É por meio da interpretação que o compreender pode apropriar-se, compreendendo, do compreendido:

O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de *interpretação* essa elaboração. Nela, a compreensão se apropria do que compreende. Na interpretação, a compreensão se torna ela mesma e não outra coisa. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão (HEIDEGGER, 2005, p. 204).

Interpretar, portanto, é primeiramente uma hermenêutica ou exegese das coisas antes da exegese textual. Por isso, Heidegger dá à interpretação também o nome de *explicitação*:

Contudo, antes da exegese do texto, aparece a exegese das coisas. De fato, a interpretação é, inicialmente, uma explicitação, um *desenvolvimento* da compreensão, desenvolvimento que ‘não a transforma em outra coisa, mas que a faz tornar-se ela mesma’ (p. 185). Fica, assim, previsto todo retorno à teoria do conhecimento. O que é explicitado é o *enquanto (als)* que se liga às articulações da experiência (RICOEUR, 1990, pp. 33-34).

Ricoeur faz referência, ainda, a uma “segunda filosofia” de Heidegger, diretamente interessada na análise do poder de manifestação da linguagem. Mesmo na obra *Ser e Tempo*, Heidegger parece priorizar o verbo *dizer (reden)* em relação ao verbo *falar (sprechen)*. O verbo *dizer* refere-se à constituição existencial da

linguagem, e o verbo *falar* ao seu aspecto mundano. Para o *dizer*, o mais importante é o *calar-se para ouvir* e não o *falar*. O entendimento e a compreensão só me são possíveis se sou capaz de ouvir. Assim, segundo o pensamento de Heidegger, minha primeira e mais importante relação com a palavra não é a sua produção por meio da fala, mas a sua recepção por meio da escuta:

'O ouvir é constitutivo do discurso' (p. 201). Esta prioridade da *escuta* estabelece a relação fundamental da palavra com a abertura ao mundo e ao outro. As consequências metodológicas são enormes: a linguística, a semiologia e a filosofia da linguagem mantêm-se inelutavelmente no nível do falar e não atingem o do dizer. Neste sentido, a filosofia fundamental não aperfeiçoa a linguística mais do que é capaz de acrescentar à exegese. Enquanto que o falar remete ao homem falante, o dizer remete às coisas ditas (RICOEUR, 1990, p. 36).

A principal objeção de Ricoeur à ontologia heideggeriana é que ela não atende às exigências e desvios da hermenêutica textual. Heidegger nos convida incessantemente a retornar aos fundamentos ontológicos do ser, mas não nos propõe nenhum caminho para retornar da ontologia à epistemologia. Ao contrário, a questão epistemológica é ignorada e colocada em segundo plano em relação ao *Dasein*, o ser que existe compreendendo. Para Heidegger, a ontologia transcende e ultrapassa a epistemologia. A epistemologia está subordinada à ontologia. Heidegger nos propõe a *via curta* de uma ontologia da compreensão sem qualquer outra mediação, rompendo assim o diálogo com as ciências e abstendo-se de analisar os problemas levantados pela crítica histórica e pela exegese do texto:

Ora, uma filosofia que rompe o diálogo com as ciências só se dirige a si mesma. Além do mais, é somente sobre o trajeto de retorno que se revela a pretensão de manter as questões de exegese e, em geral, de crítica histórica como questões *derivadas*. Enquanto não procedermos efetivamente a essa derivação, permanece problemática a própria ultrapassagem para as questões de fundação. Não aprendemos com Platão que a dialética ascendente é a mais fácil, e que é sobre o trajeto da dialética descendente que se manifesta a verdadeira filosofia? Para mim, a questão que permanece não resolvida, em Heidegger, é a seguinte: *como tomar consciência de uma questão crítica em geral no contexto de uma hermenêutica fundamental?* No entanto, é sobre esse trajeto de retorno que poderia atestar-se e revelar-se a afirmação segundo a qual o círculo hermenêutico, no sentido dos exegetas, está *fundado* sobre a estrutura de antecipação da compreensão no plano ontológico fundamental. Mas a hermenêutica ontológica parece incapaz, por razões estruturais, de desvendar essa problemática de retorno. [...] A preocupação em se enraizar

mais profundamente o círculo que toda epistemologia impede que se *repita a questão epistemológica após a ontologia* (RICOEUR, 1990, pp. 36-37).

Ricoeur argumenta que a grande falácia da hermenêutica de Heidegger é a sua tentativa de “dissolver” ontologicamente, sem resolvê-los, os problemas epistemológicos levantados pela crítica histórica e pela exegese textual (RICOEUR, 1977, p. 35). O caminho proposto por Ricoeur para a compreensão textual, ao contrário, passa necessariamente pela *via longa* da análise dos símbolos e da linguagem. A mediação para uma hermenêutica da compreensão se faz, então, por meio dos símbolos e da linguagem. Somente a linguagem nos pode revelar o compreender como um modo de ser.

#### 1.6. Hans-Georg Gadamer (1900-2002)

O questionamento que Ricoeur dirige a Heidegger é o ponto de partida e o problema central abordado pela filosofia hermenêutica de Gadamer em sua obra mais conhecida: *Wahrheit und Methode [Verdade e Método]*. O núcleo da obra é o escândalo do *distanciamento alienante*, pressuposto ontológico que define a objetividade das ciências do espírito, em relação ao acontecer da história. É certo que as ciências do espírito possuem um certo distanciamento em relação às ciências da natureza ou à história. Mas, pensa Gadamer, a compreensão tem necessariamente vínculos de pertença com o mundo e com a história. E o problema mais grave é que este distanciamento alienante pode destruir os vínculos de pertença que relacionam intrinsecamente as ciências do espírito com a história. Gadamer procura então “recuperar” a relação de pertença das ciências do espírito nas três esferas da experiência hermenêutica: a esfera estética, a esfera histórica e a esfera da linguagem. É Ricoeur quem nos explica:

Na esfera estética, a experiência de ser apreendido pelo objeto precede e torna possível o exercício crítico do juízo [...]. Na esfera histórica, a consciência de ser carregado por tradições que me precedem é o que torna possível todo exercício de uma metodologia histórica no nível das ciências humanas e sociais. Enfim, na esfera da linguagem, que de certa forma atravessa as duas precedentes, a co-pertença às coisas ditas pelas grandes

vozes dos criadores de discurso precede e torna possível todo tratamento científico da linguagem, como um instrumento disponível, e toda pretensão de se dominar, por técnicas objetivas, as estruturas do texto de nossa cultura (RICOEUR, 1990, p. 38).

A filosofia de Gadamer exprime a síntese entre os movimentos das hermenêuticas regionais à hermenêutica geral e da epistemologia das ciências do espírito à ontologia. Com uma novidade que, para Ricoeur, é alvissareira: Gadamer se propõe a fazer o exercício de retorno da ontologia à epistemologia, questionando a ontologia heideggeriana e revalorizando a historicidade da experiência humana. De novo, Ricoeur esclarece:

Com efeito, se Heidegger podia dirimir o debate com as ciências humanas por um movimento soberano de ultrapassagem, Gadamer, ao contrário, pode apenas mergulhar num debate sempre mais acalorado, justamente porque leva a sério a questão de Dilthey. A parte consagrada à consciência histórica é, a esse respeito, extremamente significativa. O longo percurso histórico que se impõe Gadamer, antes de expor suas próprias ideias, atesta que a filosofia hermenêutica deve começar por uma recapitulação da luta da filosofia romântica contra a *Alfklärung*, da diltheyniana contra o positivismo, da heideggeriana contra o neokantismo (RICOEUR, 1990, pp. 38-39).

A principal limitação do romantismo, apontada por Gadamer, é sua dependência de uma filosofia crítica cujos pressupostos hermenêuticos são, em última análise, definidos pela tradição. Não se trata de desconsiderar o papel e a importância da tradição na hermenêutica filosófica. Trata-se, mais precisamente, de reconhecer os limites do romantismo, aprisionado pela tradição e pela autoridade, reinterpretando e ultrapassando seu ponto de partida. O problema, aponta Ricoeur, é saber se a hermenêutica gadameriana conseguiu realmente ultrapassar as limitações do romantismo, uma vez que o próprio Gadamer admite que o ser humano é limitado e finito exatamente por situar-se primeiramente no interior das tradições.

O ponto de partida da hermenêutica de Dilthey, acentua Ricoeur, é a consciência de si. A consciência é dona de si mesma. A subjetividade é, para Dilthey, critério insubstituível e referência última da reflexão filosófica. Ricoeur ressalta ainda que Gadamer, com fina e penetrante argúcia, tem a clara percepção da principal contradição da hermenêutica diltheyniana:

A história me precede e se antecipa à minha reflexão. Pertença à história antes de me pertencer a mim mesmo. Ora, Dilthey não pôde compreender isso, porque sua revolução permaneceu epistemológica, e porque seu critério reflexivo prima sobre sua consciência histórica. Neste ponto, Gadamer é o herdeiro de Heidegger. É dele que recebe a convicção segundo a qual aquilo que chamamos de preconceito exprime a estrutura de antecipação da experiência humana (RICOEUR, 1990, p. 39).

A partir dessas múltiplas influências é que Gadamer construiu os pilares fundamentais de sua teoria da consciência histórica, culminando com sua reflexão filosófica sobre a fundação das ciências do espírito, por ele mesmo denominada *consciência-da-história-dos-efeitos*. Segundo Gadamer, o fato inescapável é que todos nós estamos expostos à ação da história. A própria ação da história sobre nós é um fenômeno histórico. Ricoeur cita o próprio Gadamer para explicitar o significado do conceito:

Quero dizer com isso, antes de tudo, que não podemos nos abstrair do devir histórico, situar-nos longe dele, para que o passado se torne, para nós, um objeto... Somos sempre situados na história. Pretendo dizer que nossa consciência é determinada por um devir histórico real, de tal forma que ela não possui a liberdade de situar-se em face do passado. Por outro lado, pretendo afirmar que, novamente, trata-se sempre de tomar consciência da ação que se exerce sobre nós, de tal maneira que todo passado, cuja experiência acabamos de fazer, leve-nos a nos responsabilizar totalmente, a assumir, de certo modo, sua verdade... (RICOEUR, 1990, p. 40).

A partir dessa perspectiva histórica, o problema que preocupa Ricoeur é este: se a consciência histórica de pertença se define pela recusa do distanciamento, como fazer para que ela se transforme numa consciência crítica? Obviamente, responde Ricoeur, fazendo com que esta consciência assuma os riscos de um exercício filosófico aparentemente contraditório e não se limite à recusa do distanciamento, mas aprenda a assumi-lo com todas as suas consequências. Estabelece-se, então, uma relação dialética entre a recusa e a participação no distanciamento. Como criar condições que possibilitem, ao mesmo tempo, o criativo exercício filosófico da recusa e da aceitação do distanciamento? A hermenêutica de Gadamer nos oferece, neste sentido, algumas “pistas” desafiadoras. Eis a primeira pista: se o conceito de “história eficiente” contém, em si mesmo, um elemento de



distância, a história dos efeitos sempre estará necessariamente condicionada à distância histórica:

A história dos efeitos é justamente a que se exerce sob a condição da distância histórica. É a proximidade do longínquo ou, para dizer a mesma coisa em outros termos, é a eficácia na distância. Portanto, há um paradoxo da alteridade, uma tensão entre o longínquo e o próprio essencial à tomada de consciência histórica (RICOEUR, 1990, pp. 40-41).

A segunda pista que nos é oferecida por Gadamer, no exame da dialética entre o distanciamento alienante e os vínculos de pertença, refere-se ao seu conceito de  *fusão de horizontes*. Se é verdade que o conhecimento da história é limitado por sua finitude, isso não significa que a minha criatividade para pensar e sonhar utopias deva deixar-se aprisionar pela admissão dogmática de um único ponto de vista. As situações da vida humana, muitas vezes contraditórias e conflitivas, são também marcadas por novos horizontes carregados de desafios e possibilidades:

Onde houve situação, haverá horizonte suscetível de se estreitar ou de se ampliar. Devemos a Gadamer essa ideia muito fecunda segundo a qual a comunicação à distância entre duas consciências diferentemente situadas faz-se em favor da fusão de seus horizontes, vale dizer, do recobrimento de suas visadas sobre o longínquo e sobre o aberto. [...] Este conceito significa que não vivemos nem em horizontes fechados, nem num horizonte único. Na medida mesma em que a fusão dos horizontes exclui a ideia de um saber total e único, esse conceito implica a tensão entre o próprio e o estranho, entre o próximo e o longínquo e, por conseguinte, fica excluído o jogo da diferença na colocação em comum (RICOEUR, 1990, p. 41).

A terceira pista que Gadamer nos dá para a compreensão da dialética da participação e do distanciamento é a própria filosofia da linguagem. Referindo-se ao significado do caráter “linguageiro” da experiência humana, Ricoeur nos explica uma vez mais a beleza e a complexidade do pensamento gadameriano: eu tenho vínculos de pertença indissolúveis que me fazem herdeiro de tradições culturais que eu não escolhi e que condicionam de forma inevitável a minha vida e a minha visão de mundo. A “tradução” desses vínculos de pertença passa necessariamente pela interpretação dos signos, das obras e dos textos nos quais essas tradições culturais se inscreveram. Gadamer nos adverte, entretanto, que a linguagem do mundo dos signos não é um instrumental que possamos manipular à vontade. Existe, na

linguagem, uma dimensão ética que nos desafia continuamente à descoberta de que, como seres humanos, *nós somos diálogo* ou não somos nada:

Toda a terceira parte de *Wahrheit und Methode [Verdade e Método]* é uma apologia apaixonada do *diálogo que somos* e da concórdia prévia que nos impulsiona. Mas a experiência 'linguageira' só exerce sua função mediadora porque os interlocutores do diálogo anulam-se reciprocamente diante das coisas ditas que, de certo modo, conduzem o diálogo. Ora, onde esse reino da coisa dita sobre os interlocutores seria mais aparente senão quando a *Sprachlichkeit* se torna *Schriftlichkeit*, ou seja, quando a mediação pela linguagem se converte em mediação pelo texto? Assim, o que nos faz comunicar à distância é a *coisa do texto*, que não pertence nem ao seu autor nem ao seu leitor" (RICOEUR, 1990, pp. 41-42).

Paul Ricoeur não está suficientemente convencido de que Gadamer tenha conseguido superar a antinomia da oposição entre o distanciamento alienante e os vínculos de pertença. As duas alternativas lhe parecem insustentáveis porque são mutuamente excludentes. Por isso mesmo, Ricoeur argumenta que a obra maior de Gadamer, ao invés de denominar-se *Verdade E Método*, deveria ter por título *Verdade OU Método*, pois nos coloca diante de um dilema insolúvel: "... ou praticamos a atitude metodológica, mas perdemos a densidade ontológica da realidade estudada, ou então praticamos a atitude de verdade, e somos obrigados a renunciar à objetividade das ciências humanas" (RICOEUR, 1990, p. 43). Ricoeur recusa esta alternativa gadameriana e procura ultrapassá-la por meio do texto enquanto problema hermenêutico. É o texto que deve ter o seu sentido elucidado. É o texto que deve ser interpretado:

O texto é, para mim, muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana: é o paradigma do distanciamento na comunicação. Por esta razão, revela um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância (RICOEUR, 1990, p. 44).

Assim, para Ricoeur, o texto – seja ele ficcional, poético ou narrativo – desvela o caráter essencialmente histórico da experiência humana.

### 1.7. Edmund Husserl (1859-1938)

Por que a vida e a obra de Edmund Husserl ocupam lugar tão importante e proeminente na filosofia hermenêutica de Paul Ricoeur? Acompanhamos, a seguir, a análise crítica proposta pela filósofa Constança Marcondes César, que ressalta os aspectos fundamentais da obra husserliana que contribuíram para a construção e formulação do pensamento hermenêutico de Paul Ricoeur. Em seus escritos, Ricoeur refere-se a Husserl de forma contínua e insistente. A importância decisiva de Husserl para a filosofia contemporânea reside na criação de um método cujo núcleo fundamental encontra-se nas noções de *intencionalidade*, *intuição*, *percepção* e *mundo da vida*. Afirma-se, na obra de Husserl, o primado da *percepção*. Ricoeur nos explica:

A intencionalidade, [no pensamento de Husserl], significa somente que a consciência se acha a título primeiro fora de si e que ela o está de múltiplas maneiras, das quais a objetividade lógica não passa de uma modalidade de segundo grau e a percepção, a modalidade mais fundamental. [...] a primeira verdade do mundo não é a da física matemática, mas justamente a da percepção. Ou melhor, a verdade da ciência se edifica como superestrutura em cima de um primeiro alicerce de presença e de existência, o do mundo vivido perceptivamente (RICOEUR, 2009, p. 14).

Portanto, para Husserl, o mundo vivido é derivado da experiência originária da percepção. O real é constituído pelo desdobramento, no plano reflexivo, das perspectivas originalmente vivenciadas de forma natural e irrefletida no mundo da percepção. Paul Ricoeur discerne, na última fase do pensamento de Husserl, uma importante discussão ética sobre o sentido da história e uma denúncia não menos importante da decadência do espírito:

... e ei-lo chegando à consciência de uma crise coletiva da humanidade, que não fala mais apenas do *ego* transcendental, mas do homem europeu, do seu destino, de sua decadência possível, do seu necessário renascimento, que situa a sua própria filosofia na história, com a convicção de ser ela responsável por esse homem europeu e de ser ela, apenas ela, capaz de lhe mostrar o caminho da renovação. Não contente em pensar a história, em se pensar na história, o fenomenólogo se descobre investido da tarefa surpreendente de fundar uma nova era, como Sócrates e Descartes (RICOEUR, 2009, p. 21).

Se a Humanidade, do ponto de vista filosófico, é o campo onde se desenvolvem consciências plurais, Husserl se propõe a buscar um sentido unificador para a História da Humanidade. Husserl entende que a razão filosófica, que surge na Europa, define um novo paradigma de compreensão para a vida da Humanidade.

Ricoeur afirma que, nos textos de Husserl, a Europa é o nome metafórico da Humanidade filosófica, uma criação espiritual que desvenda o significado do ser do homem em sua universalidade:

Só a Europa tem uma 'teleologia imanente', um 'sentido'. Enquanto a Índia e a China possuem apenas um tipo sociológico empírico, a Europa tem a unidade de uma figura espiritual. Ela não é um lugar geográfico, mas um vínculo espiritual, que é a visada de 'uma vida, de uma ação, de uma criação de ordem espiritual' (RICOEUR, 2009, p. 32)

Husserl entende que a filosofia é, para o homem, uma ideia e uma tarefa. A filosofia só se realiza no contexto da história. Sem história, não há filosofia. A crise da Europa é a crise da civilização, a crise da razão, porque quer, fundamentalmente, reduzir o projeto de saber, que deveria ser livre e universal, ao modelo de saber do objetivismo científico-matemático. Husserl se posiciona radicalmente contra esta tentativa reducionista. Tal tentativa, segundo ele, afeta tragicamente a intencionalidade do conhecimento humano. É preciso, então, retornar com urgência à reflexão filosófica. É somente por meio da reflexão filosófica que se tornará possível a redescoberta do sentido originário da razão. A razão, argumenta Husserl, é a própria essência da Humanidade, na sua tarefa de compreender a si e ao mundo. Essa tarefa interminável e infinita, que só pode ser desenvolvida na história e se faz por etapas, tem uma inescapável dimensão ética. O homem é responsável pela busca de sua própria racionalidade. Essa tarefa ética é sempre ameaçada pela precariedade da existência, pois os projetos humanos são sempre condicionados e limitados pelo inacabamento em seus esforços de realização. Husserl propõe, então, um dramático combate contra o objetivismo e o naturalismo e propugna pelo combate a favor da razão aberta e universal, na busca da felicidade humana. A razão, nos diz Husserl, "é o elemento específico do homem, o correlato de suas ideias e tarefas infinitas" (RICOEUR, 2009, p. 39). A vida humana feliz não existe sem a utilização da razão. Ricoeur nos explica a complexidade do pensamento husserliano:

Assim, a noção de homem qualifica existencial e historicamente a de razão, enquanto a razão torna o homem significante. O homem é a imagem de suas ideias, e as ideias são como o paradigma da existência. Por isso, uma crise que afeta a ciência em seu modo de ver, em sua ideia ou, como diz Husserl, em sua 'cientificidade' (*Wissenschaftlichkeit*) é uma crise de

existência: 'A ciência do fato gera o homem do fato'. [...] Assim anuncia Husserl a possibilidade, mediante uma filosofia da razão na história, de ligar uma filosofia crítica a um desígnio existencial. Para ele, 'toda tomada de consciência que procede de razões 'existenciais' é crítica por natureza'. [...] Portanto, não é inexato dizer que as considerações históricas de Husserl não passam de uma projeção, no plano do devir coletivo, de uma filosofia reflexiva já acabada no plano da interioridade: é compreendendo o movimento da história, como história do espírito, que a consciência alcança o seu próprio sentido. Assim como a reflexão dá o 'guia intencional' para ler a história, poder-se-ia dizer que a história dá o 'guia temporal' para reconhecer na consciência a razão infinita que combate para humanizar o homem (RICOEUR, 2009, pp. 40, 41 e 42).

Ricoeur destaca, ao examinar o pensamento filosófico de Husserl, a correlação entre a razão e a liberdade. Não existe liberdade humana sem liberdade de pensamento. Como Husserl interpreta a crise da modernidade? Para ele, os principais traços desta crise são o *objetivismo* (representado por Galileu) e o *transcendentalismo* (representado por Descartes). Husserl propôs a superação do objetivismo e do transcendentalismo pela fenomenologia enquanto método e filosofia. A filosofia moderna vive, no combate entre o objetivismo e o transcendentalismo, um único dilema que define o seu propósito maior:

Esta interpretação da filosofia moderna como um *único* combate entre transcendentalismo e objetivismo não deixa lugar a problemáticas estritamente singulares. Os filósofos são colocados em perspectiva, situados nesta única história, confrontados com um único dilema: ou o objeto ou o *cogito*. Só a unidade da problemática filosófica permite salvaguardar o princípio de uma *teleologia* da história e, no fim das contas, a possibilidade de uma filosofia da história. [...] A crise em pauta está relacionada com a 'significação das ciências para a vida'. [...] Acha-se no nível da Ideia, do projeto do homem. Crise de razão que significa crise de existência (RICOEUR, 2009, p. 43).

De acordo com o pensamento de Husserl, ao recusar-se a dar importância ao papel da consciência na constituição do mundo, o ser humano entra em crise existencial. Esta crise existencial consiste basicamente na ruptura entre epistemologia e ética. Ao "matematizar" a natureza, o ser humano abandona toda e qualquer referência ao meio ambiente vital. É verdade que Descartes pôs em evidência o papel da consciência em relação a seus objetos e fez a crítica do dogmatismo naturalista. Mas ele valorizou excessivamente a física e as matemáticas,

estabelecendo assim uma ruptura radical entre a *res extensa* e a *res cogitans*. Como a Humanidade pode sair desta crise? Husserl só vê duas saídas possíveis:

... ou a 'alienação crescente' no 'ódio do espírito e na barbárie' ou o renascimento da Europa por uma nova compreensão e uma nova afirmação do *sentido* da história a continuar. Brilha, aqui, a responsabilidade do filósofo, quando reconhece a baixa dominante de todos esses desenvolvimentos: 'Somos... pela nossa atividade filosófica, os funcionários da humanidade' (RICOEUR, 2009, p. 51).

Para Paul Ricoeur, a noção de História proposta por Husserl omite todos os aspectos de outras leituras filosóficas que não se coadunem com a sua leitura unificadora da história. Além disso, a noção husserliana de História implica num paradoxo:

... por um lado, ela se torna incompreensível se não for uma *única* história, unificada por um sentido, mas, pelo outro, perde a sua própria historicidade se não for uma aventura imprevisível. Por um lado, não haveria mais filosofia da história; pelo outro, não haveria mais história. Ora, se a unidade da história é concebida vigorosamente por Husserl, em compensação, nele a própria historicidade da história constitui uma dificuldade (RICOEUR, 2009, p. 54)

A debilidade da noção husserliana de História, nos diz Ricoeur, reside exatamente na sua interpretação esquemática da História da filosofia, sacrificando a problemática singular abordada por cada filósofo à sua própria leitura unificadora da história.

Essa perspectiva tem seus perigos: omitem-se todos os aspectos de um filósofo que não se coadunem com essa leitura unificadora da história; e a interpretação do filósofo por ele mesmo é considerada como menosprezável. Pode-se, no entanto, perguntar se o caráter singular, incomparável de cada filósofo, não constitui um aspecto da história tão importante quanto a racionalidade da história em que se inscreve. Compreender um filósofo não será, *também*, alcançar a questão com a qual só ele se deparou, que só ele pôs, a questão pensante e pensada que é ele mesmo? Não será procurar coincidir com ele, por uma espécie de 'luta amorosa', bastante parecida com o esforço que despendemos para nos comunicar com nossos amigos? (RICOEUR, 2009, pp. 54-55).

Ricoeur, no entanto, reconhece que Husserl, especialmente na última fase de seu pensamento, procurou superar os paradoxos de seu próprio pensamento ao formular o conceito de *meio ambiente vital* (esfera última da vida e da experiência) e conceber um *idealismo intencional*:

A noção de intencionalidade permite, em última instância, fundar o homem sobre a história e a história sobre minha consciência. Sua pretensão final: justificar uma verdadeira transcendência da história sobre o fundamento de um subjetivismo transcendental (RICOEUR, 2009, p. 60).

Com a noção de *Lebenswelt* (mundo da vida), e atribuindo-lhe uma função ao mesmo tempo epistemológica e ontológica, Husserl propõe um complexo retorno à ciência e à razão, na tentativa de superar o objetivismo científico da modernidade. A consciência já não é mais a origem e o sentido último do mundo. Na concretude do “mundo da vida”, Husserl descobre que há uma relação dialética entre o mundo real e a ideia de ciência:

Noutras palavras, vivemos em um mundo que precede toda questão de validade. Mas a questão de validade precede todos os nossos esforços para dar sentido às situações em que nos encontramos. Uma vez que começamos a pensar, descobrimos que vivemos já em e por meio de ‘mundos’ de representações, de idealidades e normas. Neste sentido, estamos nos movendo em dois mundos: o mundo pré-dado, que é o limite e o solo do outro, e um mundo de símbolos e regras, em cuja grade o mundo já fora interpretado quando começamos a pensar (RICOEUR, 2009, p. 348).

Ao romper com a identificação cartesiana entre consciência e consciência de si, possibilitando assim a crítica ao racionalismo, a noção husserliana de *intencionalidade* se transforma num dos eixos fundamentais para a elaboração da filosofia hermenêutica de Paul Ricoeur. A grande inspiração da obra de Husserl para a reflexão ricoeuriana foi “a crítica da consciência imediata de si, imediatamente transparente a si, pela reflexão sobre si alcançada indiretamente por meio da meditação a respeito do mundo da cultura” (MARCONDES CÉSAR, 2011, p. 68). Isso significa, em outras palavras, que a reflexão sobre o mundo da cultura condiciona e modifica a consciência de si.

Ao ler Husserl, Ricoeur desenvolve a percepção da hermenêutica como um discurso que interpreta a realidade. Com Husserl, Ricoeur aprende que a hermenêutica não é apenas um método, mas a expressão de uma ontologia, uma decifração das angústias e esperanças humanas no “mundo da vida”. É também à luz das reflexões husserlianas, unindo hermenêutica e fenomenologia, que Ricoeur aprofunda suas próprias reflexões sobre o enigma da natureza humana e se

aventura no novo campo da linguagem simbólica, ampliando os horizontes de sua investigação hermenêutica e se transformando num filósofo da linguagem.

Ricoeur examina cuidadosamente a filosofia do último Husserl e aponta a dupla contribuição de sua fenomenologia à hermenêutica: a *contribuição crítica* e a *contribuição positiva*. A *contribuição crítica* é a sua crítica ao objetivismo, contestando a pretensão epistemológica das ciências naturais de fornecer o único modelo metodológico cientificamente válido às ciências humanas. A *contribuição positiva* é a sua noção de *Lebenswelt* (mundo da vida), uma verdadeira ontologia da compreensão humana, anterior à relação sujeito-objeto. Ricoeur assinala também a contribuição do primeiro Husserl, ao caracterizar o sujeito como polo intencional e correlacioná-lo ao mundo como campo de significações onde se expressam os valores éticos da cultura. Assim, Husserl tornou possível uma primeira contestação do objetivismo, radicalizando-a ao vincular o problema da compreensão e da verdade à questão da historicidade, entendida como categoria ontológica e não apenas epistemológica. Segundo Ricoeur, Husserl contribuiu decisivamente para a constituição de uma ontologia hermenêutica.

## 2. Paul Ricoeur e o texto

Paul Ricoeur organiza a problemática hermenêutica do texto dividindo-a em cinco tópicos principais: a) a linguagem como discurso; b) o discurso como obra; c) a relação entre a fala e a escrita; d) o mundo do texto; e) a compreensão de si diante da obra. Esses tópicos constituem o que ele chama de *critérios da textualidade*. Como elemento central desses critérios de textualidade está a questão da escrita. Mas a questão da escrita não é o único problema hermenêutico do texto. Existem outros problemas ligados à hermenêutica textual, que Ricoeur procura enumerar. Primeiramente, o problema hermenêutico está ligado não à escrita, mas à questão da relação dialética entre a fala e a escrita. Em segundo lugar, essa relação dialética é construída sobre uma dialética mais antiga que pertence ao discurso oral primitivo



enquanto discurso. Esse discurso oral primitivo é a base, a raiz matricial de todas as dialéticas que serão posteriormente construídas. Em terceiro lugar, entre a linguagem como discurso e a dialética da fala e da escrita, Ricoeur julga necessário acrescentar a noção do discurso enquanto obra estruturada. Ao objetivar-se nas obras discursivas, a linguagem inscreve o discurso na escrita. As obras de literatura, por exemplo, são principalmente obras nas quais o discurso se explicita como texto escrito, oferecendo ao leitor a possibilidade de descobrir, por trás das palavras, o projeto de um novo mundo, o mundo da obra:

Mas isso não é tudo: a tríade discurso-obra-escrita ainda não constitui senão o tripé que suporta a problemática decisiva, a do projeto de um mundo, que eu chamo de o mundo da obra, e onde vejo o centro de gravidade da questão hermenêutica. Toda a discussão anterior servirá apenas para preparar o deslocamento do problema do texto em direção ao do *mundo* que ele abre. Ao mesmo tempo, a questão da compreensão de si, que, na hermenêutica romântica, ocupara um lugar de destaque, vê-se transferida para o fim, como fator terminal, e não como fator introdutório ou, menos ainda, como centro de gravidade (RICOEUR, 1990, p. 44).

Vamos, pois, conhecer melhor os problemas da hermenêutica textual abordados por Paul Ricoeur examinando detalhadamente cada um dos critérios de textualidade por ele propostos:

### *2.1. A linguagem como discurso*

Para Ricoeur, todo e qualquer discurso está marcado pelo distanciamento dialético entre o evento e a significação. Isso significa que existe uma mediação entre o caráter efêmero ou transitório do evento e o caráter duradouro da significação. O discurso transmitido produzirá seu próprio sentido na significação. O evento e a significação constituem oposições dialéticas, mas a produção de sentido do discurso depende da mediação entre ambos para existir. O fenômeno do distanciamento dialético entre o que é transmitido e o que é interpretado suscita uma relação crítica com o presente, abrindo ao ser humano possibilidades de acesso a novas formas de ver o mundo e novos modos de ser no mundo. O discurso se dá como evento, pois alguma coisa *acontece* quando alguém fala. Assumir o discurso como evento, no entanto, implica obrigatoriamente na escolha entre uma linguística

da língua e uma linguística do discurso. Ricoeur esclarece a origem da distinção entre essas duas “linguísticas”:

A distinção tem sua origem, como se sabe, em Ferdinand de Saussure e em Louis Hjelmslev. O primeiro distingue a ‘língua’ e a ‘fala’; o segundo distingue o ‘esquema’ e o ‘uso’. A teoria do discurso tira todas as consequências epistemológicas dessa dualidade. Enquanto a linguística estrutural limita-se a colocar entre parênteses a fala e o uso, a teoria do discurso suspende o parêntese e afirma a existência de duas linguísticas, repousando sobre leis diferentes. Foi o linguista francês Émile Benveniste quem mais se aprofundou nessa direção. Para ele, a linguística do discurso e a linguística da língua se constroem sobre unidades diferentes. Se o ‘signo’ (fonológico e léxico) é a unidade de base da língua, a ‘frase’ é a unidade de base do discurso (RICOEUR, 1990, pp. 45-46).

A partir dos estudos de Saussure, Hjelmslev e Benveniste, estabeleceu-se a distinção entre a *linguística da língua* e a *linguística do discurso*. A linguística da língua se baseia apenas no signo léxico e fonológico. A linguística do discurso, por sua vez, está baseada na frase: “É a linguística da frase que suporta a dialética do evento e do sentido, de onde parte nossa teoria do texto” (RICOEUR, 1990, p. 46).

Segundo Ricoeur, o discurso é constituído por dois polos: o polo do *evento* e o polo da *significação*. Podemos compreender o discurso como evento em quatro sentidos. Primeiramente, o discurso é um evento porque é realizado aqui e agora, no tempo presente. Os sistemas linguísticos, ao contrário, são basicamente virtuais e atemporais (RICOEUR, 1990, p. 46)

Em segundo lugar, o discurso é um evento porque está vinculado inescapavelmente a seu locutor, à pessoa daquele que fala. Quando alguém usa da palavra e fala, o evento acontece (RICOEUR, 1990, p. 46).

Em terceiro lugar, o discurso é um evento porque se refere a um mundo e tem a pretensão de descrevê-lo, exprimi-lo ou representá-lo. Assim, por meio do discurso, o evento traz à linguagem um mundo. O evento torna visível, por meio da linguagem, o mundo que o discurso quer desvelar. O evento transforma o discurso em acontecimento histórico (RICOEUR, 1990, p. 46).

Em quarto lugar, o discurso é um evento porque acontece no tempo e no espaço e tem uma dimensão dialógica. Enquanto a língua estabelece apenas os códigos que tornam possível a comunicação, é no discurso que se dá a troca de

mensagens e o encontro entre o locutor e o interlocutor. O discurso pressupõe a existência e a participação de uma outra pessoa à qual se dirige. O evento é o fenômeno temporal da troca que torna possível o estabelecimento de uma relação dialógica entre o locutor e o interlocutor (RICOEUR, 1990, p. 46).

São esses, de acordo com Ricoeur, os traços constitutivos do discurso como evento. Ao examiná-los em conjunto, notamos que tais traços só se revelam explicitamente quando a língua se efetua em discurso. É no discurso que a nossa competência linguística se atualiza em *performance* (RICOEUR, 1990, p. 46).

Paul Ricoeur examina, a seguir, o outro polo constitutivo do discurso: o polo da significação. Os polos do evento e da significação, em constante tensão, é que tornam possível a produção do discurso como obra, a dialética da fala e da escrita e os demais traços do texto que enriquecem o conteúdo do conceito ricoeuriano de distanciamento.

O que se pretende compreender não é o evento, mas a sua significação. Há uma mútua articulação entre evento e significação na linguística do discurso. E é exatamente nesta articulação que Ricoeur identifica o núcleo do problema hermenêutico:

Assim como a língua, ao articular-se sobre o discurso, ultrapassa-se como sistema e realiza-se como evento, da mesma forma, ao ingressar no processo da compreensão, o discurso se ultrapassa, enquanto evento, na significação. [...] Se a linguagem é um *meinen*, uma visada significativa, é precisamente em virtude dessa ultrapassagem do evento na significação (RICOEUR, 1990, p. 47).

Se a linguagem, no discurso, “ultrapassa” o evento na significação, o primeiro distanciamento que a hermenêutica deve incorporar é o distanciamento do dizer no dito. Tal distanciamento nos leva a questionamentos que problematizam a articulação entre o evento e o seu significado: o que é dito? como interpretar e traduzir o que é dito? como compreender o que é dito? Na tentativa de responder a essas questões e equacionar o problema, a hermenêutica deve recorrer à linguística do discurso e também à teoria dos atos da fala (a teoria do *Speech-Act*), que é explicitada e exemplarmente demonstrada nos estudos de J. L. Austin e J. R. Searle. Segundo esses autores, pontua Ricoeur, o ato do discurso é constituído por três

níveis: o ato locucionário, que o ato *de* dizer e se exterioriza nas frases que pronunciamos, identificado por sua estrutura predicativa; o ato ilocucionário, que é o que fazemos *ao* dizer, expressando uma ordem, um desejo ou uma promessa, identificado no discurso oral pela mímica e pelos gestos e exteriorizando-se por meio de paradigmas gramaticais (como os modos verbais indicativo e imperativo, por exemplo); e o ato perlocucionário, o aspecto menos inscritível do discurso, que caracteriza preferencialmente o discurso oral. É o “menos discurso”, o que fazemos *pelo fato de falar*, gerando estímulos que podem provocar efeitos emocionais como alegria ou medo, por exemplo. Os atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário – em ordem decrescente – é que tornam possível, ao se exteriorizarem intencionalmente, a inscrição pela escrita. Tais atos, vistos em conjunto, explicitam o *noema do dizer*, isto é, a significação do ato de discurso e, codificados e regulados por paradigmas, podem ser identificados e reidentificados com a mesma significação. Assim, o termo *significação* inclui todos os aspectos e níveis da exteriorização *intencional* que possibilita a inscrição do discurso, enquanto texto, na obra e nos escritos (RICOEUR, 1990, pp. 47-49).

## 2.2. O discurso como obra

Segundo Ricoeur, a obra – na música, na arte, na poesia, na religião, na literatura – é um instrumento criado pela cultura para comunicar ao ser humano, por meio de mediações, a compreensão da essência de sua própria natureza. Uma obra existe, enquanto manifestação cultural, para ser compreendida e interpretada. O sujeito só se compreende, na obra, pela mediação da cultura. No caso da obra literária, “o texto é a mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos” (RICOEUR, 1990, p. 57).

A noção de obra, para Ricoeur, possui três traços distintos: a) *a obra como uma sequência mais longa que uma frase* (o que suscita novos problemas relacionados à sua compreensão); b) *a obra submetida a uma forma de codificação aplicada à própria composição* (o que faz do discurso um relato, um poema, um ensaio etc), situando-a como um gênero literário específico; c) *a obra enquanto*

*receptora de uma configuração única* (o que a relaciona a um autor que tem o seu próprio estilo). Em outras palavras, composição, pertença a um gênero literário e estilo individual são categorias que distinguem e caracterizam o discurso como obra (RICOEUR, 1990, pp. 49-50), sem prescindir da hermenêutica enquanto arte que tem a pretensão de discernir o seu sentido por meio da análise estrutural da própria obra.

É assim que, na obra literária, o discurso se torna objeto de uma *práxis* e de uma *techné*, onde o trabalho do espírito e o trabalho manual se completam numa mútua realização. A própria etimologia da palavra *obra* identifica tais categorias como pertencentes ao mundo da produção e do trabalho. O trabalho do espírito e o trabalho manual são, aqui, mutuamente complementares e se realizam conjuntamente, constituindo-se na principal estrutura de uma atividade prática que se objetiva em obras.

Neste contexto, a linguagem impõe uma forma à matéria, submetendo a produção a determinados gêneros e produzindo um indivíduo que será o autor da obra. Assim configurada, a obra literária será necessariamente “o resultado de um trabalho que organiza a linguagem” e adquirirá o que Ricoeur denomina de *estilo*. Por meio do discurso, o ser humano individualiza as obras literárias. A noção de significação se transfere para as obras literárias que, individualizadas, são agora passíveis de interpretação. O estilo valoriza o fenômeno significante da obra enquanto tal. Ricoeur, a partir dos estudos do filósofo e epistemólogo francês G. G. Granger, define a estilística como “uma meditação sobre as obras humanas”, que busca no trabalho individual do autor as condições que tornam possível a descoberta do estilo da obra literária em questão. A estilística, portanto, pressupõe um trabalho literário estruturado na prática individual do autor (RICOEUR, 1990, p. 50).

Como esses princípios afetam os traços do discurso? Se o discurso é efetuado como evento e compreendido como significação, como a noção de obra pode situar-se em relação a este paradoxo? Ricoeur argumenta que, depois da introdução no discurso das categorias próprias ao mundo da produção e do trabalho, a noção de obra surge como mediação prática entre a irracionalidade do evento e a racionalidade da significação. O evento já é, em si mesmo, a estilização e está em relação dialética com a complexidade de uma situação concreta que apresenta suas

próprias tendências e conflitos. A estilização, embora surja no contexto de uma experiência discursiva já estruturada, admite novas aberturas, novas possibilidades de jogo e indeterminações. Por isso mesmo, a apreensão de uma obra como evento é análoga à apreensão da relação entre a situação e o projeto no processo de reestruturação do próprio evento. Explicando melhor: se a obra como evento está estruturada, nada impede que surjam novas questões que impliquem na sua desestruturação e posterior reestruturação. A obra de estilização pressupõe a existência de uma espécie de acordo entre uma situação anterior não resolvida, aberta e repentinamente desfeita, e uma estratégia que tem por objetivo reorganizar o que restou da antiga estruturação.

Se o evento é fugidio, a significação é identificável e repetível. Este paradoxo encontra sua mediação na noção de obra. A noção de estilo, por sua vez, acumula as duas características paradoxais do evento e da significação. Citando o filósofo e crítico literário norte-americano W. K. Wimsatt, Ricoeur afirma que o estilo se manifesta temporalmente como um indivíduo único, inscrevendo-se no material da linguagem pela aquisição da aparência de uma ideia sensível, de um universal concreto. O estilo, acentua Ricoeur, ilustra e enaltece o discurso enquanto acontecimento apresentado na forma da obra. Se não é possível apreender teoricamente o indivíduo, ele pode ser reconhecido na singularidade de uma construção textual discursiva, respondendo a situações determinadas que facilitam a compreensão do significado ético de suas atitudes ou decisões (RICOEUR, 1990, p. 51).

Quando o discurso se torna obra, a noção de estilo enriquece e oferece uma nova dimensão à noção de sujeito da obra literária. O estilo individualiza o trabalho do autor. O autor é um artesão da linguagem. A noção de autor qualifica a noção de sujeito de discurso e é correlativa à noção de individualidade da obra. As obras literárias trazem a marca e a assinatura de um autor individual. Porque o estilo, pontua Ricoeur, produz o individual e é a marca da originalidade do trabalho do autor:

Assim, o termo autor pertence à estilística. Autor diz mais que locutor: é o artesão em obra de linguagem. Ao mesmo tempo, porém, a categoria do autor é uma categoria da interpretação, no sentido em que é contemporânea

da significação da obra como um todo. A configuração singular da obra e a configuração singular do autor são estritamente correlativas. O homem se individua produzindo obras individuais. A assinatura é a marca dessa relação (RICOEUR, 1990, p. 52).

A composição é, para Ricoeur, a consequência mais importante da introdução da categoria de obra. A organização e estrutura da composição e o distanciamento pela escrita são os elementos que tornam possível a objetivação do discurso mediante a análise estrutural. O advento da análise estrutural marca o surgimento de um novo tempo para a hermenêutica. Está superada a oposição diltheyniana entre a explicação, própria das ciências da natureza, e a compreensão, própria das ciências do espírito. A explicação é, agora, o caminho obrigatório da compreensão. Não se trata, obviamente, de eliminar a compreensão pela explicação. O discurso é objetivado numa obra estruturada. Mas não podemos esquecer que todo discurso é basicamente constituído por uma conjunção de frases, onde uma pessoa diz algo a uma outra pessoa a respeito de alguma coisa. A hermenêutica continua sendo, para Ricoeur, a arte de discernir o discurso na obra. Mas este discurso acontece nas estruturas da obra e é por elas explicitado. A tarefa da interpretação é, então, replicar ao distanciamento que o ser humano constrói ao objetivar-se nas obras discursivas que ele mesmo inventa, com inteligência e criatividade. Tais obras de discurso, afirma Ricoeur, são comparáveis à objetivação do ser humano nas obras da cultura, expressões singulares de seu trabalho e de sua arte (RICOEUR, 1990, p. 50-52).

### *2.3. A relação entre a fala e a escrita*

Ao refletirmos sobre a relação entre a fala e a escrita, é importante que aprendamos da sabedoria que nos foi legada pela filosofia grega. Os antigos gregos, com sua linguagem mítica, nos contam a estória de *Mnemósine*, a deusa da memória, responsável pela construção de narrativas orais sobre o tempo que passou. Antes da escrita, o passado era presentificado e fixado unicamente pela memória. *Mnemósine* era a mãe de uma musa que se chamava *Clio*, a musa da história. Logo acontece, porém, um conflito entre a mãe e a filha. *Mnemósine*

presidia, pelo poder da memória oral, a rememoração sobre as coisas que já haviam acontecido. No entanto, um dos principais atributos de sua filha *Clio* era o de registrar, por meio da escrita, todas as coisas que haviam acontecido. Descobre-se, então, que o discurso oral é circunstancial e transitório. O texto escrito, ao contrário, é marcado pela fixidez e pela permanência. As narrativas sobre o passado são agora fixadas pela escrita, inaugurando uma nova forma de temporalidade. A escrita do passado toma o lugar do que aconteceu, substituindo o passado e transmitindo textualmente (e não mais oralmente) a sua versão do que aconteceu. Esta estória, herança da mitologia grega, tem muito a nos ensinar. Os deuses perdem o seu poder. O homem, e não mais os deuses, pode pensar e filosofar. O ser humano adquire progressivamente a percepção de que ele mesmo pode *fixar* o que fala por meio da escrita, tornando-se autônomo e prescindindo do auxílio da memória.

A partir deste exemplo, voltemos ao texto de Ricoeur. Ele nos pergunta o que acontece quando o discurso passa da fala à escrita. A escrita fixa o evento do discurso e impede a sua destruição. Mas o problema mais importante, como pontua Ricoeur, é este: assim como, para os antigos gregos, a descoberta da escrita decreta a sua autonomia em relação aos deuses, a escrita confere ao texto autonomia em relação à intenção do autor. O “mundo” do *texto* e o mundo do *autor* constituem dois universos diferentes. Graças à escrita, o “mundo” do *texto* e o mundo do *autor* se dissociam:

O que o texto significa não coincide mais com aquilo que o autor quis dizer. Significação verbal, vale dizer, textual, e significação mental, ou seja, psicológica, são doravante destinos diferentes. [...] nessa autonomia do texto já está contida a possibilidade de aquilo que Gadamer chama de a ‘coisa’ do texto ser subtraída ao horizonte intencional finito de seu autor. Em outras palavras, graças à escrita, o ‘mundo’ do *texto* pode fazer explodir o mundo do *autor* (RICOEUR, 1990, p. 53).

A obra literária, assim como qualquer outra obra de arte, deve transcender as condições psicológicas ou sociológicas de sua produção e abrir-se de forma ilimitada à possibilidade de múltiplas leituras, levando em conta a diversidade dos contextos socioculturais em que é apresentada. Assim, pelo ato da leitura, o texto da obra literária ganha autonomia de voo, no sentido de que pode descontextualizar-se de uma determinada situação, recontextualizando-se numa nova situação. A escrita



descontextualiza a fala. A leitura recontextualiza o ouvir, abrindo-lhe novas possibilidades. O discurso escrito se dirige, naturalmente, a um leitor. Se o diálogo oral é determinado pela relação entre falar e ouvir, o discurso escrito é marcado pela relação entre escrever e ler. O discurso escrito, assim, se dirige a todo aquele que sabe ler e não pode mais ser “aprisionado” pela oralidade do diálogo interpessoal (RICOEUR, 1990, p. 53):

O que a apologia unilateral do diálogo desconhece é a extraordinária promoção que o discurso conhece ao passar da fala para a escrita. Ao libertar-se da presença corporal do leitor, o texto se liberta de seu autor, isto é, ao mesmo tempo da intenção que se espera que o texto deva exprimir, da psicologia do homem por trás da obra, da compreensão que este homem tem de si mesmo e de sua situação, de sua relação de autor com o seu primeiro público, destinatário originário do texto. Esta tripla independência do texto – em relação ao autor, ao seu contexto e ao seu destinatário primeiro – explica que os textos estejam abertos para incontáveis recontextualizações pela escuta e pela leitura, em réplica à descontextualização contida potencialmente no próprio ato de escrever ou, mais exatamente, de publicar (RICOEUR, 1996, pp. 183-184).

A autonomia do texto tem duas importantes consequências hermenêuticas. Em primeiro lugar, o fenômeno do texto como escrita é constituído por seu distanciamento. Em segundo lugar, o distanciamento é a condição da interpretação. Não existe interpretação sem distanciamento. O distanciamento (ou a *Verfremdung*, termo utilizado por Gadamer) “não é somente aquilo que a compreensão deve vencer, mas também aquilo que a condiciona”. Assim, na passagem da fala à escrita, descobrimos que a relação entre *objetivação* e *interpretação* é muito menos dicotômica e muito mais complementar do que aquela que a tradição romântica havia estabelecido. O mundo do texto faz surgir uma referência de segundo nível. O discurso escrito destrói o discurso falado, instaurando uma referência de segundo nível, muito mais profunda que a referência de primeiro nível. Pois, para Ricoeur, a referência de segundo nível tem o poder de afetar o mundo de forma transformadora:

Minha tese consiste em dizer que a abolição de uma referência de primeiro nível, abolição operada pela ficção e pela poesia, é a condição de possibilidade para que seja liberada uma referência de segundo nível, que atinge o mundo, não mais somente no plano dos objetos manipuláveis, mas no plano que Husserl designava pela expressão *Lebenswelt*, e Heidegger pela de ‘*ser-no-mundo*’ (RICOEUR, 1990, p. 56).

Mas o que acontece com a referência quando o discurso se torna texto? Para Ricoeur, a escrita e a estrutura da obra problematizam a noção de referência. No discurso oral, como vimos, este problema não existe, pois a referência tem um caráter ostensivo, mostrando claramente uma realidade que é comum aos interlocutores. O “aqui” e o “agora” são a referência última do discurso oral. Com a escrita, entretanto, não há mais uma situação comum que une o escritor ao leitor. As condições concretas do ato de mostrar não mais existem, pois a escrita destrói o caráter ostensivo ou mostrativo que caracterizava o discurso oral. Estão, assim, criadas as condições para o surgimento do fenômeno que denominamos “literatura”:

Este é, me parece, o papel da maior parte da nossa literatura: destruir o mundo. Isto é uma verdade da literatura de ficção – conto, mito, romance, teatro –, bem como de toda literatura denominada de poética, onde a linguagem parece glorificada em si mesma, em detrimento da função referencial do discurso ordinário. No entanto, não há discurso de tal forma fictício que não vá ao encontro da realidade, embora em outro nível, mais fundamental que aquele que atinge o discurso descritivo, constataativo, didático, que chamamos de linguagem ordinária (RICOEUR, 1990, pp. 55-56).

Ricoeur, citando os estudos de Frege, distingue entre o *sentido* e a *referência* do discurso: o *sentido* é o seu valor de verdade e a *referência* é o objeto por ele visado. A passagem da fala à escrita afeta o discurso de várias maneiras, pois já não é mais possível mostrar que a coisa sobre a qual se fala pertence a uma situação comum aos interlocutores de um diálogo, como acontecia com o discurso oral. A escrita substitui o diálogo. Altera-se o funcionamento da referência. A referência, agora, é o “mundo do texto” (RICOEUR, 1990, pp. 53-54).

#### 2.4. O mundo do texto

Com a noção de “mundo do texto”, Ricoeur pretende ultrapassar não apenas a visão do historicismo psicologizante da hermenêutica romântica de Dilthey, mas também o estruturalismo que faz da obra literária apenas uma “coisa” sem vida que deve ser estruturalmente reconstituída. Ricoeur explica que não nos é mais possível alcançar a genialidade e a intenção do autor da obra e nem reconstituir a estrutura

da obra. Como a tarefa hermenêutica pode “escapar” dessas duas alternativas? Ricoeur responde a essa questão afastando-se das duas alternativas e afirmando que a tarefa hermenêutica fundamental está vinculada à noção de “mundo do texto”:

[O ‘mundo do texto’] prolonga o que acima chamamos de a referência ou denotação do discurso: em toda proposição podemos distinguir, com Frege, seu *sentido* e sua *referência*. Seu sentido é o objeto real que visa; este sentido é puramente imanente ao discurso. Sua referência é seu valor de verdade, sua pretensão de atingir a realidade. Por esse caráter, o discurso se opõe à língua, que não possui relação com a realidade, as palavras remetendo a outras palavras na ronda infindável do dicionário. Somente o discurso, dizíamos, visa às coisas, aplica-se à realidade, exprime o mundo (RICOEUR, 1990, p. 55).

Assim, a obra literária, seja ela poética ou ficcional, tem uma dimensão referencial absolutamente original que a identifica incondicionalmente com o “mundo do texto”. Não é mais possível, como vimos, definir a hermenêutica pela procura das intenções psicológicas de um autor que se esconde por detrás do texto e nem reduzi-la a uma mera desmontagem estrutural. Então, pergunta Ricoeur, o que é interpretar? Ele mesmo responde: “Interpretar é explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado *diante* do texto” (RICOEUR, 1990, p. 56). Interpretar é explicitar a proposta de mundo que está presente, de forma única e original, no texto. É a partir da leitura do texto que eu descobro que posso habitar o mundo de uma forma diferente:

Apenas a escrita pode, ao dirigir-se a qualquer um que saiba ler, referir-se a um mundo que não está aí entre os interlocutores, a um mundo que é o mundo do texto e que todavia não está no texto. [...] [A coisa do texto] não está nem atrás do texto como autor presumido, nem dentro do texto como a sua estrutura, mas desdobrada diante dele (RICOEUR, 1996, pp. 185-186).

Dialogando com Heidegger, Ricoeur nos recorda de que a teoria da compreensão, na obra *Ser e Tempo*, é uma estrutura do ser-no-mundo e não está vinculada à compreensão de outrem. O momento do “compreender”, para Heidegger, responde dialeticamente ao ser em situação e é a projeção dos possíveis mais adequados ao âmago dos dilemas e situações que vivenciamos. Aplicando esta ideia heideggeriana à teoria do texto, Ricoeur conclui:

Dessa análise, retenho a ideia de 'projeção dos possíveis mais próximos' para aplicá-la à teoria do texto. De fato, o que deve ser interpretado, num texto, é uma *proposição de mundo*, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um de meus possíveis mais próprios. É o que chamo de o mundo do texto, o mundo próprio a este texto único (RICOEUR, 1990, p. 56).

O mundo do texto não coincide com o mundo da linguagem cotidiana, mas constitui um novo tipo de distanciamento entre o real e o si mesmo. Porque a ficção literária propõe um novo tipo de distanciamento que transforma a nossa apreensão da realidade. O referente do texto literário – seja ele um conto, um relato ou um poema – estabelece uma ruptura com o referente da linguagem cotidiana. Por meio da ficção e da poesia abrem-se novas possibilidades de ser-no-mundo. A maneira de enxergarmos a nossa inserção na realidade cotidiana é radicalmente transformada pelo poder da imaginação e da mimetização:

Ficção e poesia visam ao ser, mas não mais sob o modo do ser-dado, mas sob a maneira do poder-ser. Sendo assim, a realidade cotidiana se metamorfoseia em favor daquilo que poderíamos chamar de variações imaginativas que a literatura opera sobre o real. [...] a ficção é o caminho privilegiado da descrição da realidade, e a linguagem poética é aquela que, por excelência, opera o que Aristóteles, refletindo sobre a tragédia, chamava de a *mimesis* da realidade. A tragédia, com efeito, só imita a realidade, porque a recria através de um *mythos*, de uma "fábula", que atinge sua mais profunda essência (RICOEUR, 1990, p. 57).

## 2.5. Compreender-se diante da obra

Como já ressaltamos, o texto, para Ricoeur, "é a mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos" (RICOEUR, 1990, p. 57). Compreender-se diante da obra expõe o leitor diante de sua própria subjetividade. Todo e qualquer discurso se dirige a alguém. No entanto, ao contrário do discurso oral, no qual o diálogo entre o locutor e o interlocutor acontece no encontro cara a cara, o discurso escrito cria o seu próprio universo subjetivo por meio de uma obra que se oferece à interpretação de seus leitores. Na leitura, o leitor se apropria do texto e aplica-o à sua situação presente.

O problema hermenêutico da apropriação tem, para Ricoeur, quatro aspectos principais. Em primeiro lugar, a apropriação está dialeticamente ligada ao

distanciamento característico da escrita. Não há mais afinidade afetiva com a intenção psicológica de um autor. Exatamente por isso é que a apropriação pode ser entendida como uma compreensão pela distância e à distância. O distanciamento não apenas é positivo, mas necessário. Em segundo lugar, a apropriação está ligada dialeticamente à objetivação da *obra* e passa por todas as objetivações estruturais do texto. A apropriação não mais responde ao autor, mas ao *sentido* da obra:

Contrariamente à tradição do *cogito* e à pretensão do sujeito de conhecer-se a si mesmo por intuição imediata, devemos dizer que só nos compreendemos pelo grande atalho dos sinais de humanidade depositados nas obras de cultura. O que saberíamos do amor e do ódio, dos sentimentos éticos e, em geral, de tudo o que chamamos de o *si*, caso isso não fosse referido à linguagem e articulado pela literatura? O que parece mais contrário à subjetividade, e que a análise estrutural faz aparecer como a textura mesma do texto, é o próprio *médium* no qual, apenas, podemos nos compreender (RICOEUR, 1990, p. 58).

Fica claro, portanto, que Ricoeur refuta a pretensão cartesiana de que o sujeito possa conhecer a si mesmo por algum tipo de intuição imediata. Para ele, o sujeito só pode se conhecer por meio dos sinais da cultura. Porque o sujeito é historicamente constituído. Ele está na história, atua na história, é parte da história, mas não pode ser considerado, em si mesmo, um ponto de partida para a filosofia, porque, antes de qualquer sujeito, existe um mundo já construído que é independente de sua vontade e de sua existência. Ao nascer, o sujeito já está inescapavelmente inserido no mundo e é por ele condicionado. Por isso mesmo, o sujeito é desafiado à tarefa de compreender o mundo. Ao tentar compreender o mundo, o sujeito faz filosofia, interrogando a si mesmo sobre o seu estar no mundo. Mas o sujeito não faz filosofia a partir de si mesmo; ele a faz a partir da realidade maior do mundo em que vive, a qual é independente de sua vontade.

O sujeito, portanto, só pode compreender a sua humanidade por meio dos sinais da cultura, o que inviabiliza a construção de uma filosofia do *cogito* à semelhança daquela proposta por Descartes. O sujeito não é transparente a si mesmo. O sujeito não pode conhecer-se a si mesmo de forma evidente e insofismável. O *cogito* cartesiano, assim ferido, se esfacela. O conhecimento de si é impossível sem a intermediação de uma hermenêutica que interpreta os sinais

culturais. O sujeito idealista de Descartes não mais existe. O sujeito que existe é aquele que está presente e age no mundo que lhe foi dado conhecer. O mundo antecede o sujeito. É exatamente este mundo que o sujeito deve compreender. O desafio, para o sujeito, é ainda maior: além de compreender o mundo, ele deve compreender-se como ser-no-mundo:

Esta insistência na mediação da escrita teve pelo menos o mérito de, a meu ver, ter destruído, definitivamente, o ideal cartesiano, fichteano e, de um certo modo, husserliano, da transparência do sujeito para si mesmo. A este propósito, a subjetividade do leitor não é mais dona do sentido do texto que a subjetividade do autor. A autonomia semântica do texto é a mesma, em ambos os contextos. Para o leitor, compreender-se a si próprio é compreender-se a si mesmo perante o texto e obter através dele as condições para um si em vez do eu que inicialmente chega à leitura (RICOEUR, 1997, p. 108).

Para Ricoeur, compreender-se perante o texto significa que, após a leitura, o sujeito obtém as condições necessárias para ultrapassar o “eu” solitário do *cogito* cartesiano e ter acesso a um *si* muito mais enriquecido para a construção de sua própria identidade.

Em terceiro lugar, a apropriação pressupõe necessariamente “o mundo da obra”. A obra literária me confronta e me convida à apropriação de uma proposição de mundo. Esta proposição está *diante* do texto e tem um caráter subjetivo e existencial. A proposição de mundo é aquilo que a leitura da obra desvenda para mim, me faz descobrir, revela especialmente para mim:

Por conseguinte, compreender é *compreender-se diante do texto*. Não se trata de impor ao texto sua própria capacidade finita de compreender, mas de expor-se ao texto e receber dele um *si* mais amplo, que seria a proposição de existência respondendo, da maneira mais apropriada possível, à proposição de mundo. A compreensão torna-se, então, o contrário de uma constituição de que o sujeito teria a chave. A este respeito, seria mais justo dizer que o *si* é constituído pela ‘coisa’ do texto (RICOEUR, 1990, p. 58).

A relação entre o mundo do texto e a subjetividade do leitor, entretanto, é mais complexa. Se a ficção é uma dimensão fundamental da referência do texto, a subjetividade do leitor também o é. O mundo do texto só é real na medida em que é fictício. Explicando melhor: tanto a linguagem poética como a linguagem ficcional,

abolindo o caráter meramente descritivo da referência de primeira ordem, nos apresentam uma referência muito mais profunda, de segunda ordem, que nos revela as múltiplas maneiras de pertencer ao mundo e agir sobre ele de forma transformadora. Porque a subjetividade do leitor só se manifesta quando, colocada em suspenso, é potência irrealizada, assim como o mundo que o texto manifesta. A leitura convida o leitor a “perder-se” nas variações imaginativas criadas pelo *ego*. Traduzindo: ao “apropriar-se” do sentido do texto, o leitor se desapropria de si mesmo e, assim, retorna a si mesmo mais enriquecido. “Perdendo-se” no que a obra lhe diz, o leitor se encontra e se compreende diante dela. Por isso, compreender é compreender-se diante do texto. O texto é a mediação irrecusável para a compreensão de si. Por isso, afirma Ricoeur, a metamorfose do mundo é também a metamorfose lúdica do *ego*. Esta metamorfose do *ego* implica um momento de distanciamento até na relação de si para si, fazendo da compreensão tanto uma desapropriação como uma apropriação. Tudo isso significa, para Ricoeur, que uma crítica bem fundamentada das ilusões do sujeito, à maneira marxista e freudiana por exemplo, deve ser necessariamente incorporada à compreensão de si. Como a nossa autocompreensão é, via de regra, construída a partir de equívocos e enganos, conscientes ou não, Ricoeur afirma que interpretar é também desenvolver a arte da suspeita e da denúncia. Desmascarar o sentido como ilusão, racionalização e vontade de poder é exigência ética de uma hermenêutica de si, na qual se exercite também a crítica da falsa consciência, como nos ensinaram os “mestres da suspeita” Marx, Nietzsche e Freud:

A consequência, para a hermenêutica, é importante: não podemos mais opor hermenêutica e crítica das ideologias. A crítica das ideologias é o atalho que a compreensão de si deve necessariamente tomar, caso esta deixe-se formar pela coisa do texto, e não pelos preconceitos do leitor (RICOEUR, 1990, p. 59).

A hermenêutica tem, para Ricoeur, uma dimensão crítica da qual não pode se furtar. A hermenêutica tem a tarefa ética de explicitar os equívocos, as motivações suspeitas, as ilusões e as racionalizações da (in)consciência humana. A hermenêutica ricoeuriana propõe uma reflexão mediada pelas ricas expressões culturais nas quais a vida se objetiva. É, neste sentido, uma filosofia da consciência

que convida o sujeito a “perder-se” como *ego* cartesiano para “reencontrar-se” como um *si* enriquecido pela alteridade de suas experiências vitais e transformadoras no mundo da cultura.

A obra escrita, argumenta Ricoeur, é um texto que se apresenta a nós e, por meio da leitura, é dirigido a nós e requer a nossa interpretação. A leitura da obra nos coloca diante do texto e possibilita que façamos do próprio texto um novo evento, no qual somos confrontados com a proposta de um novo modo de ser e estar no mundo. A apropriação, para Ricoeur, não significa qualquer tipo de egolatria, na qual o sujeito considera o texto como um mero objeto que pode manipular de acordo com a sua vontade. Inversamente, é o mundo do texto que alcança o leitor, atingindo-o de forma transformadora. Ao abrir-se à mensagem do texto, o leitor é convidado a vivenciar um genuíno processo de conversão pessoal. Por meio do texto, o leitor pode agora conhecer melhor a si mesmo. Neste sentido, pois, não é o sujeito que se apossa do texto; antes, diante do texto, o sujeito é convidado a despojar-se de seu egoísmo natural:

A apropriação deixa assim de surgir como uma espécie de posse, como um modo de agarrar as coisas; implica antes um momento de despojamento do ego egoísta e narcisista. Este processo de despojamento é obra do tipo de universalidade e temporalidade realçada nos procedimentos explicativos. E, por seu turno, semelhante universalidade está ligada ao poder desvelante do texto como distinto de qualquer tipo de referência ostensiva. Só a interpretação que obedece à injunção do texto, que segue a ‘flexa’ do sentido e que tenta pensar em conformidade com ela, inicia uma nova autocompreensão. Nesta autocompreensão, eu oporia o Si mesmo, que parte da compreensão do texto, ao ego, que pretende precedê-lo. É o texto, com o seu poder universal de desvelamento de um mundo, que fornece um Si mesmo ao ego (RICOEUR, 1987, p. 106).

A apropriação nos apresenta o projeto de um mundo e nos propõe o modo de ser no mundo que o texto desvela diante de si mesmo. Conseqüentemente, na perspectiva ricoeuriana,

[...] a interpretação é o processo pelo qual o desvelamento de novos modos de ser – ou, se preferirmos Wittgenstein a Heidegger, de novas formas de vida – proporciona ao sujeito uma nova capacidade de a si mesmo se conhecer. Se a referência do texto é o projeto de um mundo, então, não é o leitor que primeiramente a si mesmo se projeta. O leitor é antes alargado na sua capacidade de autoprojeção, ao receber do próprio texto um novo modo de ser (RICOEUR, 1987, p. 106).



Ricoeur conclui afirmando que a dialética da *objetivação* e da *compreensão* – antes percebida no nível do texto, de suas estruturas, de seu sentido e de sua referência – deve ser reconduzida ao âmago da compreensão de si. Em outras palavras, Ricoeur nos desafia a examinar criticamente o próprio conceito de “apropriação”, na medida em que tal conceito se opõe ao conceito de distanciamento. Para Paul Ricoeur, esta oposição entre apropriação e distanciamento na verdade não existe. O problema é que o conceito de distanciamento é muitas vezes apresentado como um paradoxo: ele é necessário para dar cientificidade à leitura do texto, mas parece arruinar nossa relação primordial de pertença ao mundo. O conceito de distanciamento parece, ao mesmo tempo, estimular e limitar a compreensão (ou até mesmo impedi-la). Exatamente para superar este paradoxo, Ricoeur introduz a categoria “mundo do texto”, onde o distanciamento é elemento essencial da compreensão de si e da proposta de mundo presente no texto. Assim, ele nos apresenta uma visão positiva do distanciamento. O distanciamento é o método da compreensão. Mais do que isso: a partir da categoria “mundo do texto”, o distanciamento é a condição da compreensão. Para Ricoeur, portanto, não há compreensão sem distanciamento (RICOEUR, 1990, p. 59).

Ao final deste capítulo, ressaltamos as quatro principais ênfases que nos permitem compreender, em linhas gerais, a hermenêutica ricoeuriana e algumas de suas consequências. Em primeiro lugar, referindo-se à história da tradição hermenêutica e analisando criticamente o pensamento de alguns de seus principais expoentes, Ricoeur deixa claro que, muito mais do que um método de conhecimento, ultrapassando a visão do *ego* cartesiano individualista e solitário, a hermenêutica é o meio privilegiado do conhecimento de si, mas um *si* enriquecido pelo contato do sujeito com a alteridade e a diversidade das produções culturais da sociedade humana.

Em segundo lugar, Ricoeur enfatiza que a relação primordial do ser humano é com o mundo. O homem pertence ao *mundo da vida*, como diria Husserl. O homem é um *ser-no-mundo*, como diria Heidegger. Nada é mais importante para o ser humano do que a sua relação de pertença ao mundo, como diria Gadamer.

Em terceiro lugar, o distanciamento hermenêutico é encarado por Ricoeur como uma realidade positiva. O distanciamento é necessário, pois só ele possibilita a compreensão. Ambos, o distanciamento do discurso escrito e o distanciamento de si, são necessários para que o sujeito se conheça mais profundamente. Como aprendemos com Ricoeur, o leitor só pode “se encontrar” quando “se perde” no texto que lê.

Em quarto lugar, o “desvio” dos sinais da cultura é essencial para a autocompreensão do sujeito. Para Paul Ricoeur, a ficção e a poesia transcendem o discurso meramente racional e são meios insubstituíveis para o conhecimento da realidade. O texto sempre traz consigo uma proposta de mundo. O leitor é convidado a se conhecer e a se compreender melhor por meio da proposta de mundo apresentada pelo texto. Assim também as DEIM apresentam uma “proposta de mundo” que convida a educação metodista no Brasil a uma releitura de sua história e de sua tarefa missionária. Assim como simplesmente não é possível que o leitor continue o mesmo e habite o mundo da mesma maneira depois de viver a experiência de ler um texto de Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis ou Guimarães Rosa, as DEIM têm a pretensão de oferecer uma proposta alternativa de educação que permita ao metodismo brasileiro “habitar o mundo” da educação em terras brasileiras a partir de uma perspectiva radicalmente transformadora.

## Capítulo II

### CONTANDO A HISTÓRIA DO PVMI E DAS DEIM

O PVMI – Plano para a Vida e a Missão da Igreja e as DEIM – Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista são documentos temporalmente localizados e influenciados por circunstâncias históricas que já não são as mesmas nos dias de hoje. Estes documentos foram e são importantes enquanto marco referencial para nortear a caminhada missionária da Igreja Metodista, tanto na área eclesial como na área educacional. Tais documentos trabalham as questões relacionadas à educação a partir de uma perspectiva libertadora. As DEIM, por exemplo, afirmam textualmente que a ação educativa da Igreja Metodista tem como um de seus objetivos “o respeito e a valorização da cultura dos participantes do processo educativo, na medida em que estejam de acordo com os valores do Reino de Deus” (DEIM, 1996, p. 54). Além disso, as DEIM ressaltam que

[...] o Reino de Deus alcança qualquer tipo de pessoa, quaisquer que sejam suas ideias, suas condições sociais, culturais, políticas, econômicas ou religiosas. Alcança igualmente as pessoas como um todo: corpo, mente e espírito, com todas as suas exigências (DEIM, 1996, p. 51).

Para que possamos compreender adequadamente o porquê do surgimento do PVMI e das DEIM como iniciativas missionárias do metodismo brasileiro na década de 1980, é necessário que façamos uma leitura retrospectiva que nos leve a conhecer melhor os sonhos, esperanças e utopias que mobilizaram a Igreja Metodista nos anos de 1960.

#### 1. Retrospectiva histórica

No final dos anos de 1950, mais precisamente em 1959, aconteceu no Brasil uma grande *Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública*, em decorrência da

divulgação do texto do *Manifesto de 1959*, preparado sob a liderança de Anísio Teixeira e assinado por um grupo representativo de educadores e educadoras brasileiros, reivindicando mudanças estruturais na educação brasileira e assumindo a defesa da escola pública. Por ocasião desta *Campanha*, estava reunido, de 10 a 20 de julho de 1960, nas dependências do Instituto Granbery, em Juiz de Fora, MG, o 8º Concílio Geral da Igreja Metodista. O Gabinete Episcopal, em sua mensagem ao Concílio, em consonância com o texto do *Manifesto*, criticou a monopolização do ensino e fez, ao mesmo tempo, a defesa da liberdade de ensino e da escola pública:

[...] Não sustentaremos nenhum monopólio, venha de onde vier, e por meio qualquer que seja. Queremos a liberdade de ter as nossas escolas particulares, se as quisermos manter, como um direito que nos garante a liberdade tão decantada neste nosso País. E sustentaremos a existência da escola pública, também sem monopólio do Estado para o ensino, porque todo monopólio é execrável. A Igreja Metodista sempre advogou a instrução pública livre para todos como vital para os interesses do povo brasileiro. Tal educação tem sido experimentada e justificada por sua contribuição à sociedade. A instrução pública é um dos maiores bastiões de defesa da liberdade, da democracia e do verdadeiro patriotismo (IGREJA METODISTA DO BRASIL, 1960, pp. 39-40).

Também a mocidade metodista não se calou diante da intensa mobilização nacional gerada pela *Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública*. Reunidos em Congresso Regional, na cidade de Campinas, SP, em fevereiro de 1961, os jovens metodistas da Quinta Região Eclesiástica, apoiados por lideranças representativas entre os presbiterianos e os espíritas, se posicionaram, de forma até mais explícita que o próprio Colégio dos Bispos, contra o anteprojeto da nova *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e em defesa da escola pública.

Embora o Gabinete Episcopal e a mocidade metodista se tenham posicionado em relação à *Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública*, nessa época as escolas metodistas já estavam em decadência e pouco participaram deste debate, limitando-se a reproduzir o modelo proposto pela legislação educacional vigente, em troca dos benefícios estatais que garantiam a sua manutenção. Não havia novas propostas educacionais a oferecer à sociedade brasileira. As escolas metodistas não mais ocupavam uma posição de vanguarda na educação brasileira, mas cultivavam

uma relação de dependência e subserviência ao Estado brasileiro, que aperfeiçoava e aprimorava seu sistema educacional.

## *2. O esvaziamento do projeto educacional metodista*

Embora nas quatro primeiras décadas do século XX a educação metodista, fiel às suas origens, ainda se notabilizasse por suas características inovadoras (valorização da mulher no processo educacional, combate à escravidão, práticas laboratoriais de última geração, introdução das classes mistas e da educação física...), a partir da segunda metade dos anos de 1950 começa o processo de esvaziamento do projeto educacional metodista no Brasil. A Igreja Metodista vai, progressivamente, perdendo o seu protagonismo na área da educação e, cada vez mais, se torna mera repetidora e reprodutora das propostas e projetos educacionais do Estado. Aos poucos, a Igreja Metodista Episcopal do Sul – que sustentara a obra missionária do metodismo norte-americano no Brasil desde as duas últimas décadas do século XIX – vai deixando a gestão administrativa e pedagógica das escolas nas mãos de educadores e educadoras metodistas brasileiros, diminuindo também sensivelmente suas contribuições para o sustento econômico-financeiro da obra educacional metodista no Brasil. Se antes as escolas eram construídas e financiadas com o dólar norte-americano, agora os metodistas brasileiros são obrigados a encarar o desafio crescente da gestão administrativa e pedagógica de suas escolas, sem a possibilidade de contar com os recursos humanos e financeiros dos metodistas norte-americanos.

Nessas condições, as escolas metodistas se veem diante da necessidade de lutar por sua própria sobrevivência, competindo no mercado educacional com outras escolas privadas, confessionais ou públicas, e começam a enfrentar também crises periódicas de ordem financeira e administrativa, com o constante decréscimo de suas matrículas e o fechamento de seus famosos internatos, antes tão procurados pelas classes média e alta da sociedade brasileira:

No Concílio Geral de 1960, além do problema financeiro, pela primeira vez houve notícias sobre a estagnação da matrícula das escolas metodistas, quadro que se manteve inalterado no quinquênio seguinte, quando o crescimento verificado foi somente entre as escolas paroquiais. Era o sinal claro e inconfundível de que muitas de nossas escolas tinham passado a conviver com crises frequentes. A partir daí a história da maioria dos nossos educandários é uma sucessão de momentos de grandes êxitos e períodos de angustiantes crises. A maioria das crises tem sido de ordem administrativa e financeira, mas também têm havido aquelas em que estas se encontram combinadas com as de ordem política e ideológica. Raras são as instituições que têm usufruído, através de sua história, de estabilidade administrativa, pedagógica e política (MATTOS, 2000, p. 64).

Os primeiros sinais de esgotamento do projeto missionário e civilizatório do metodismo norte-americano no Brasil, claramente influenciado pelas ideias da teologia liberal, começaram a se manifestar no decorrer da década de 1960. Se, no início do século XX, o liberalismo norte-americano era uma novidade saudada com entusiasmo por políticos e educadores brasileiros, a partir da segunda metade dos anos de 1950 ele deixa de ser novidade. Mesmo as práticas norte-americanas de assistência social, nas igrejas locais e nas escolas, começam a ser questionadas. Mais do que mero assistencialismo, os metodistas brasileiros querem agora promover práticas de ação social que conduzam as pessoas à sua própria emancipação. A Junta Geral de Ação Social, que na década de 1960 passa a ser liderada por pastores brasileiros (primeiro o Rev. Almir dos Santos e depois o Rev. João Parahyba Daronch da Silva), é um exemplo marcante dessa mudança de postura ideológica.

### *3. A crise do paradigma teológico e educacional*

Em 1959, os protestantes brasileiros sentem mais fortemente a necessidade de se unirem em torno de projetos de ação missionária comuns às diversas denominações – a Igreja Evangélica Congregacional, a Igreja Presbiteriana do Brasil, a Igreja Presbiteriana Independente, a Igreja Episcopal, a Igreja Luterana e a Igreja Metodista – e decidem redinamizar a CEB – Confederação Evangélica do Brasil,

criada em 1934, dando nova dimensão ao seu papel profético e social na transformação da sociedade brasileira e marcando de forma mais significativa a presença do protestantismo no Brasil.

Incentivada e financiada pelo CMI – Conselho Mundial de Igrejas, a CEB criou em sua estrutura organizacional o Departamento de Estudos, ao qual estava vinculado o Setor de Responsabilidade Social da Igreja, cuja realização mais expressiva e de maior alcance social e político foi a famosa *Conferência do Nordeste*, realizada na cidade de Recife, PE, de 22 a 29 de julho de 1962, presidida pelo Rev. Almir dos Santos, à época o Secretário Geral de Ação Social da Igreja Metodista.

Exatamente neste período, entre o final da década de 1950 e os primeiros anos da década de 1960, começa no Protestantismo Brasileiro – e na Igreja Metodista em particular – uma “onda” conservadora. A cúpula conservadora se opunha a qualquer prática ou manifestação que denotasse rejeição ou protesto ao “modo de ser igreja” – e também ao “modo de ser escola” – que a Igreja Metodista havia aprendido com os missionários e missionárias norte-americanos. Missão e evangelização eram ainda entendidas a partir de uma leitura quase literal da ética pietista, predominantemente individualista, separando a Igreja do mundo e alienando-a de qualquer preocupação com questões políticas ou sociais, mimetizando o modelo característico da ação evangelística e educacional dos primeiros missionários e missionárias metodistas norte-americanos, no Brasil da segunda metade do século XIX. A pregação do Evangelho tinha objetivos meramente conversionistas e se caracterizava pelo anti-catolicismo velado ou explícito. Nessa época, o Gabinete Episcopal e a cúpula se posicionavam de forma firme e declarada contra qualquer tipo de manifestação pentecostal ou carismática dentro da Igreja Metodista.

A Igreja Metodista redescobre, já no início da década de 1960, a importância de resgatar os aspectos fundamentais da teologia wesleyana. Na comunidade eclesial ou na escola, o metodismo brasileiro toma consciência da necessidade de reexaminar criticamente seu projeto missionário à luz da espiritualidade wesleyana.

Pois era preciso voltar a John Wesley para tornar possível o reconhecimento das diferenças entre a tradição missionária norte-americana e a tradição missionária do metodismo primitivo, na Inglaterra do século XVIII. É de 1960, por exemplo, a primeira edição do livro **Coletânea da Teologia de João Wesley**, de Robert W. Burtner e Robert E. Chiles, traduzido pela Junta Geral de Educação Cristã. Os metodistas brasileiros descobrem, a partir de então, que seus esforços missionários estavam a serviço de uma visão de mundo liberal imposta pelo metodismo norte-americano, baseada na afirmação de uma pretensa superioridade étnica, cultural e religiosa. Os metodistas brasileiros descobrem também que a herança teológica do metodismo original, legada pelos irmãos John Wesley e Charles Wesley, tinha uma fantástica dimensão libertadora e se diferenciava radicalmente da teologia liberal do metodismo norte-americano (aliás, a propósito, o PVMI e as DEIM – que serão aprovados em julho de 1982 – se fundam na tradição wesleyana original, que propõe a elevação do pobre, explorado e destituído, à condição de sujeito de sua própria história). A partir da década de 1960, pode-se dizer que a ação pastoral e a reflexão teológica do metodismo brasileiro buscam a sua inserção missionária de forma mais significativa e relevante na sociedade brasileira:

O momento nacional era de fortalecimento dos movimentos de trabalhadores rurais e urbanos, assim como de estudantes. O Brasil era marcado por intensas articulações políticas, muitas delas de inspiração socialista ou de ênfases similares. Com isso, crescia o respectivo debate político-ideológico, que influenciava as igrejas e a reflexão teológica. A temática da responsabilidade social da Igreja, a valorização dos elementos da cultura nacional e o despertar de movimentos de renovação eclesial, em especial entre a juventude, faziam com que se fortalecesse o desejo de maior substancialidade teológica, e, para isso, a herança metodista era sobretudo realçada (RIBEIRO; LOPES, 2002, pp. 10-11).

Já na segunda metade dos anos de 1960, o Gabinete Episcopal da Igreja Metodista não mais conseguia estabelecer canais de diálogo e entendimento com a mocidade e com a liderança clériga e leiga mais jovem, que possuíam uma visão teológica mais aberta, ecumênica e progressista. Propostas de construção de uma nova sociedade e de uma nova Igreja estavam em ebulição:



Nesse período pipocaram no Brasil muitos movimentos [...] de proposta de uma nova sociedade e de uma nova Igreja. A nossa proposta não era somente política, mas de renovação da Igreja também. Renovação teológica, do ensino da educação cristã, da responsabilidade social da Igreja. Era um movimento de reavivamento das origens do protestantismo. O protestantismo que não se calava frente às injustiças e que sempre se renovava à luz dos contextos novos. Os grandes teólogos eram nossos inspiradores. Havia uma leitura intensa da Bíblia. [...] O movimento começou a se estender por muitas denominações. Na Igreja Metodista através da turma de seminários, das próprias publicações da Igreja. Eu me lembro da [revista] Cruz de Malta. Na Igreja Presbiteriana, o Seminário de Campinas; na Igreja Congregacional e na Igreja Batista... [...] Essa onda renovadora se espalhava, não só no Rio de Janeiro, mas em outros lugares do País (RAMALHO, 2007, p. 145).

O isolacionismo da Igreja Metodista diante dos desafios da realidade brasileira na década de 1960 passou a ser crescentemente questionado por sua mocidade:

Mas, pergunto-me a mim mesmo: 'Nossos jovens estão diante de algum desafio?' Se não me engano, o que vemos é o inverso, é uma apatia de nossos jovens diante da situação atual de nosso mundo e de nossa Igreja. Parece que a mocidade metodista não se encontra desafiada pelo caos do nosso mundo presente e pela missão de nós cristãos enviados a este mundo sofredor e angustiado. Você bem sabe que a fé cristã é um contínuo desafio para aqueles que a possuem, mas será o movimento metodista no Brasil um desafio para os seus membros? Nisto tudo vejo a necessidade premente de restauração da Igreja como missão de Deus enviada ao mundo (MATTOS, 1965, p. 21).

Instala-se a partir de então, já na segunda metade da década de 1960, uma crise missionária de graves proporções na Igreja Metodista e em suas instituições educacionais. O Concílio Geral de 1965 é marcado por indefinições políticas e missiológicas. A mocidade e a jovem liderança clériga e leiga confrontam as autoridades maiores da Igreja Metodista. O confronto se prolonga e se radicaliza cada vez mais nos anos subsequentes (1966, 1967 e 1968), culminando com a intervenção do Gabinete Episcopal na Faculdade de Teologia, em 1968, que decretou a demissão de todos os seus professores e a expulsão de todos os seus alunos. Diante da crise instalada, os missionários e missionárias norte-americanos, que ainda atuavam na cúpula da Igreja Metodista e em suas escolas, decidem retornar aos Estados Unidos, abrindo espaço para a atuação de uma liderança brasileira.

Em julho de 1964, preocupada com suas escolas, a Igreja Metodista elabora o documento *Esboço de Filosofia de Educação dos Educandários da Igreja Metodista*. Este documento explicita e reproduz, de forma quase literal, os conceitos liberais que haviam orientado a proposta educacional dos missionários e missionárias norte-americanos que trouxeram o metodismo ao Brasil. O documento, decepcionante em relação à apresentação de uma nova proposta educacional para as escolas metodistas, não reflete de forma alguma o novo momento que a Igreja Metodista já estava vivendo, em especial nas áreas de evangelização e ação social, discutindo sobre a natureza missionária de seu envolvimento com os graves problemas sociais e políticos que afligiam a sociedade brasileira, com o engajamento de sua juventude e parte de sua liderança clériga e leiga (incluindo algumas de suas escolas) nas lutas populares pela transformação das estruturas sociais da realidade brasileira. Praticamente três anos depois, no dia 22 de abril de 1967, é criado o COGEIME – Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino, constituído nesta mesma data como sociedade civil, em encontro histórico que reuniu Diretores Gerais, Reitores e Presidentes dos Conselhos Diretores de todas as Instituições Metodistas de Educação. Neste encontro, explicitaram-se os principais motivos para a criação do COGEIME:

[...] com a evolução do processo educacional brasileiro e do sistema de legislação federal no mesmo campo, face também à problemática financeira do ensino particular diante das injunções fiscais e trabalhistas, havia necessidade de um organismo que, congregando nossos colégios, por eles falasse diante das autoridades de ensino, defendesse seus interesses e procurasse integração mais efetiva das instituições de ensino da Igreja (Revista EDUCARE, nº 9, Campinas, COGEIME, junho de 1980, p. 1).

Em fevereiro de 1968, a Junta Geral de Ação Social da Igreja Metodista, sob a coordenação de seu Secretário Executivo, Rev. João Parahyba Daronch da Silva, publica um pequeno livreto de 47 páginas, intitulado **Doutrina Social da Igreja Metodista**, e faz severas críticas ao conteúdo do Credo Social aprovado pela Igreja Metodista em seu 9º Concílio Geral, em 1965, quando os militares haviam praticamente acabado de assumir o poder no Brasil. Fica clara a crise do paradigma missionário do metodismo brasileiro:

Nos anos 60 ocorria na Igreja Metodista a crise do paradigma missionário, até então sob a influência da teologia liberal. A ação missionária era orientada à salvação do indivíduo, ao céu e ao porvir, pouco ocupada do mundo concreto, seus dilemas e precariedades. Tal paradigma caracterizava-se no trinômio “Deus – Igreja – Mundo”. Com sua crise, provocada pela [nova] teologia da missão (orientada à ação no presente), paulatinamente ocorreu a mudança na identidade missionária para “Deus – Mundo – Igreja”. O foco da missão passa a ser o mundo (CARDOSO, 2003, pp. 230-231)

Uma nova teologia da missão estava em construção na Igreja Metodista. O foco das preocupações missionárias da Igreja Metodista deveria ser deslocado para o mundo. Assim, em seu próximo Concílio Geral, realizado em duas fases, nos anos de 1970-1971, a Igreja Metodista aprova um novo, surpreendente e revolucionário texto para o seu Credo Social, desafiando os metodistas brasileiros a uma releitura mais atenta, ousada e corajosa da realidade brasileira. Em meio a todas essas preocupações de natureza missionária, o COGEIME também havia se mobilizado: em 1968, promoveu um encontro de educadores e educadoras metodistas no IAL – Instituto Americano de Lins, SP, e convidou representantes de todas as escolas metodistas para participar de um ano de “renovação educacional”. Inicia-se, então, nos anos de 1968 e 1969, um profundo e minucioso estudo das escolas metodistas, para diagnosticar a sua real situação e propor novas alternativas de avaliação e planejamento. Ainda em 1969, o COGEIME apresenta um relatório do estudo realizado, juntamente com uma detalhada análise da situação atual de cada uma das escolas metodistas no Brasil. As propostas e conclusões deste relatório foram posteriormente reelaboradas pelo COGEIME, na forma de um novo documento, encaminhado à apreciação do 10º Concílio Geral, que se reuniria em 1970, com diretrizes e orientações que deveriam nortear a filosofia educacional da Igreja Metodista nos anos seguintes. Alvim faz referência ao encontro de 1968 e aos seus desdobramentos educacionais:

O COGEIME (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino), criado em 1967, promoveu, dois anos após sua fundação, uma avaliação das escolas metodistas, que serviu de base para os debates havidos no X Concílio Geral da Igreja Metodista do Brasil, realizado em 1970, cujos resultados mais diretos foram as sensíveis modificações introduzidas em seu “Credo Social”. Pela primeira vez, apareceu em importante documento da

Igreja menção à autonomia universitária, nos seguintes termos: “A família, a igreja, a universidade, associações com fundamentos próprios, demandam proteção do Estado e não o controle estatal em sua vida interna” (Item 4, letra d) (ALVIM, 1993, pp. 67-68).

O novo Credo Social, de conteúdo libertador, clamava pela participação profética da Igreja Metodista nos problemas econômicos, políticos e sociais então vividos pela sociedade brasileira, principalmente em face da dramática situação de penúria e miséria da grande maioria do povo brasileiro:

O homem do nosso tempo está mergulhado na mentira e torna-se culpado pelo simples fato de viver na sociedade. É claro, argumentam muito, que as pessoas ‘de bem’ não cometem crimes e homicídios. Mas estaremos nós certos ao pensar que não temos nas mãos as ‘marcas do sangue do nosso irmão que foi assassinado’? Não extraímos nós vantagens de uma ordem político-social e econômica que garante a abundância de poucos e determina a miséria de muitos? Não temos empunhado armas numa guerra injusta? Escandaliza-nos a corrida armamentista, mas o egoísmo e o orgulho, as formas ocultas da violência contra o bem-estar do nosso semelhante, não têm nenhuma relação com os crimes e as tensões internacionais? Acima de tudo, podemos estar sucumbindo diante da pior das tentações, isto é, a da indiferença pelo sofrimento humano e do pecado de que essa indiferença é a causa, e tudo isso numa época em que os homens caem como vítimas de estruturas políticas não ordenadas à finalidade verdadeira (SILVA, 1968, p. 3).

Na sequência do texto, o documento torna-se ainda mais enfático, ao discutir a intrínseca e “inquebrável” relação que deve existir entre o testemunho cristão e o amor ao próximo diante de uma realidade brasileira marcada pela opressão e pela injustiça social:

Podem os cristãos ‘passar de largo’ pelas feridas humanas neste País? A fé cristã, resposta a Deus, implica, por sua natureza, o encontro com o próximo na sua situação histórica. Jesus Cristo já respondeu a pergunta mais importante sobre a questão do ‘próximo’ (Lucas 10.21-37; Mateus 25.31ss)! O próximo aparece em uma situação de pobreza estrutural: é pobre não por mera insuficiência pessoal para sair da pobreza, mas por causa das estruturas sociais dentro das quais existe. Este ‘próximo’ exige do cristão, que toma a sério as implicações de sua fé, uma atuação em sociedade que o liberte dessa pobreza estrutural mediante mudanças, não só de sua situação individual, mas das estruturas que o tornaram pobre! (SILVA, 1968, pp. 46; 4-5).

Assim, a Igreja Metodista começa a formular, de forma mais acentuada e decidida a partir da segunda metade dos anos de 1960, novos paradigmas para a sua reflexão teológica e para a sua política educacional. Uma nova perspectiva missionária estava em construção, levando a Igreja Metodista a repensar seriamente os critérios de sua ação e presença na sociedade brasileira, redescobrendo especialmente a importância do mundo no plano salvífico de Deus:

Nunca será demais recordar que o mundo é criação do 'Verbo de Deus' e o alvo concreto do amor que Jesus Cristo revelou (João 1.1-14; 3.16; Gênesis 1 e 2). A importância verdadeira da Igreja não está na própria Igreja. Está na competência do seu serviço ao mundo. Em outras palavras, a importância da Igreja está na importância que o mundo representa para o próprio Deus. A única razão de ser da Igreja é a missão e o propósito de Deus para o mundo. Ela existe em função dessa missão que Deus cumpre dentro do mundo e com o mundo. Assim, a Igreja está completamente condicionada ao fato básico de que Jesus Cristo é que é 'a luz do mundo' (SILVA, 1968, p. 46).

Este processo de ressignificação e reinterpretação bíblico-teológica continuou no 10º Concílio Geral da Igreja Metodista, realizado em duas fases, nos anos de 1970 e 1971. Para os metodistas brasileiros, não era mais possível ignorar o mundo e omitir-se do socorro às suas mais urgentes necessidades. Por isso, ao questionar e buscar a superação de seu modelo anterior de evangelização e ação missionária, de índole liberal e excessivamente preocupado com a salvação individual, a Igreja Metodista afirmará, agora de forma mais explícita e incisiva, que a sua missão é "participar da ação de Deus no seu propósito de salvar o mundo (CÂNONES, 1971, p. 11).

O COGEIME, que havia se organizado como sociedade civil em 1967, encaminha pela primeira vez seu relatório ao Concílio Geral de 1970-1971, após ter questionada a legitimidade de sua criação pelo Gabinete Episcopal da Igreja Metodista. Este mesmo Concílio Geral foi também o responsável pela oficialização da criação do COGEIME, inclusive com a aprovação de seus estatutos, atendendo pedido formalmente encaminhado pelos Diretores Gerais e Presidentes dos Conselhos Diretores das instituições educacionais da Igreja Metodista.

Por iniciativa do próprio COGEIME, o 10º Concílio Geral aprovou um novo documento orientador da filosofia educacional da Igreja Metodista: *Objetivo – Filosofia Educacional das Instituições de Ensino da Igreja Metodista*. Este documento, ainda de índole claramente liberal, não incorpora em seu conteúdo temas que vinham sendo amplamente discutidos na conturbada e conflitiva vivência missionária da Igreja Metodista naquele período histórico, tais como democracia, direitos humanos, participação popular, compromisso com os pobres e oprimidos e justiça social. Mas este documento foi importante na história da educação metodista no Brasil porque, pela primeira vez, nele encontramos o sinal de que a Igreja Metodista finalmente começa a adquirir nova consciência de seu compromisso com a sociedade brasileira. Esta nova consciência de compromisso e responsabilidade social é traduzida na surpreendente afirmação de que “a Igreja não construiu escolas para se servir delas, mas para com elas se por a serviço da sociedade”.

#### 4. Os Planos Quadrienais de 1974 e 1978

Os anos de 1970 foram difíceis para a Igreja Metodista, que buscava alternativas para a sua vida e missão em meio aos desafios da sociedade brasileira, ainda sob o jugo opressor do regime militar. Procurando responder especialmente aos desafios que clamavam pela redemocratização do País, a Igreja Metodista levanta sua voz profética aprovando dois Planos Quadrienais, nos Concílios Gerais de 1974 e 1978, importantes documentos precursores dos futuros PVMI e DEIM, que seriam aprovados no Concílio Geral de 1982:

Em busca de uma proposta global para a Igreja que pudesse ao mesmo tempo marcar a identidade metodista em termos nacionais e responder mais adequadamente aos desafios que a sociedade brasileira, em franco processo de redemocratização, apresentava a ela, foram elaborados os Planos Quadrienais (1975-1978 e 1979-1982). O contexto de renovação teológica e pastoral próprio dos anos de 1980, especialmente a elaboração do *Plano para a Vida e a Missão*, é fruto, pelo menos em parte, dos esforços em torno da constituição dos Planos acima referidos (RIBEIRO; LOPES, 2002, p. 12, grifos dos autores).

Em 1974, por ocasião do 11<sup>o</sup> Concílio Geral, aprovou-se o primeiro Plano Quadrienal, com o tema “Missão e Ministério”. Neste Plano, a Igreja Metodista reconhece que “não tem dado a devida atenção à sua missão” simplesmente porque “não tem consciência clara de sua missão” (PLANO QUADRIENAL, 1975, pp. 8 e 9). Esta constatação levou a Igreja a reformular uma vez mais a natureza de sua ação missionária, introduzindo o conceito bíblico-teológico de “Reino de Deus” como categoria explicativa da ação salvífica e transformadora de Deus no mundo:

O propósito de Deus é libertar o ser humano de todas as coisas que o escravizam, concedendo-lhe uma nova vida à imagem de Jesus Cristo, através de ação e poder do Espírito Santo, a fim de que, como Igreja, constitua, neste mundo e neste momento histórico, sinais concretos do Reino de Deus. A missão da Igreja é participar da ação de Deus nesse seu propósito (PQ, 1975, p. 9).

O Reino de Deus é o alvo último do Deus Trino e significará o surgimento definitivo do mundo novo, da nova vida, do perfeito amor, resultados da ação do Espírito Santo. Por isso, fecundada no presente pelo penhor do Espírito Santo, a Igreja manifesta, nas ambiguidades da história, os sinais deste mundo definitivo, na medida em que ela permanece fiel à sua missão. Resumindo, afirmamos que a missão é de Deus, que salvou e salva o mundo em Jesus Cristo, e a missão é também da Igreja, na medida em que ela participa na totalidade do testemunho dessa ação de Deus no mundo, sempre atualizada pelo Espírito Santo (PQ, 1975, p. 11).

Priorizando a missão da Igreja e o seu compromisso com a radical transformação de suas próprias estruturas internas, os metodistas brasileiros afirmarão, a partir do Concílio Geral de 1974, a imperiosa necessidade de que

[...] tudo na Igreja Metodista (ministérios, instituições educacionais e de serviço, igrejas locais, congregações, sociedades e grupos e o próprio patrimônio) passe a existir em função da missão e do testemunho cristão, em todas as áreas de ação da Igreja (PQ, 1975, p. 8).

Nas duas fases do seu 10<sup>o</sup> Concílio Geral, em 1970 e 1971, a Igreja Metodista deu seus primeiros passos na direção de sua efetiva autonomia em relação ao metodismo norte-americano. Uma nova teologia, com uma nova filosofia de ação missionária, buscava expressar-se concretamente na vida e missão da Igreja Metodista no Brasil. O Plano Quadrienal aprovado em 1974 marcou efetivamente um

“momento novo” para a Igreja Metodista, com o redimensionamento e a reconfiguração bíblico-teológica de sua natureza e consciência missionárias:

Desencadeado o processo, com as modificações estruturais, logo mais a nova filosofia subjacente busca sua expressão, o que vai acontecer em 1974, com a elaboração do primeiro Plano Quadrienal, realmente brasileiro, e que representa uma nova teologia, numa nova visão missionária, chamando por mais renovadas formas institucionais. A missão é a fonte, o Reino de Deus é o ponto de chegada, a libertação e o ministério de todos são a dinâmica, o Brasil e a sua cultura são o lugar e a forma da missão libertadora do evangelho de Cristo (OLIVEIRA, 1982, p. 44).

Esta nova postura missiológica – que levava em consideração a necessidade de se estabelecer uma relação dialógica entre a Igreja, o mundo, a cultura e a realidade brasileiras – possibilitou também o questionamento e a releitura crítica da filosofia educacional da Igreja Metodista. As escolas passam a ser entendidas, a partir de então, como agências missionárias disseminadoras de uma filosofia educacional cristã e metodista:

Que uma filosofia cristã de educação seja o critério efetivo e prática de vida e ação da escola, através dos quais se encontre o meio de fazer da escola a agência efetiva da missão, em todas as suas áreas de ação (PQ, 1975, p. 22).

Que se estabeleça uma filosofia educacional, segundo os princípios e tradição metodistas, visando nortear a ação educativa secular da Igreja (PQ, 1975, p. 23).

O Concílio Geral de 1978 reafirmou e aperfeiçoou, por meio da aprovação de um novo Plano Quadrienal, cujo tema foi “Unidos pelo Espírito, Metodistas Evangelizam”, as bases bíblico-teológicas para o exercício da missão da Igreja Metodista e as principais ênfases de sua filosofia educacional, já explicitadas no Plano Quadrienal de 1974:

A missão de Deus no mundo é estabelecer o seu Reino. Participar da implantação do Reino de Deus em nosso mundo, pelo Espírito Santo, constitui-se na tarefa evangelizante da Igreja. [...] O Reino de Deus é o alvo do Deus Trino e significa o surgimento do novo mundo, da nova vida, do perfeito amor, da justiça plena, da autêntica liberdade e da completa paz. [...] Consequentemente, o propósito de Deus é libertar o ser humano de todas as coisas que o escravizam, concedendo-lhe uma nova vida à imagem de Jesus Cristo, através da ação e poder do Espírito Santo, a fim de que, como



Igreja, constitua neste mundo e neste momento histórico sinais concretos do Reino de Deus (PQ, 1979, p. 10)

De quais ênfases estaríamos precisando, hoje, na vida e trabalho da Igreja Metodista no Brasil? É necessário reafirmar que tudo é e existe para a missão, e que todos estão em missão. É preciso reconhecer que a atuação do Espírito Santo proporciona crescimento e unidade, impelindo a Igreja ao testemunho, serviço e evangelização no mundo, campo no qual a Igreja vive e opera. Deve-se recordar que, como Igreja, não estamos desvinculados de nossas raízes históricas – metodismo – e que somos participantes da problemática social, cultural, política e econômica do mundo de hoje, em especial do país em que vivemos (PQ, 1979, p. 13).

No campo específico da educação secular, o Plano Quadrienal de 1978 reafirmou que as escolas metodistas deviam ser entendidas, prioritariamente, como “agências missionárias”, na perspectiva do compromisso dos metodistas brasileiros com a sinalização dos valores do Reino de Deus, o que na prática significava uma profunda reavaliação da importância do envolvimento da Igreja Metodista com a sociedade brasileira por meio de suas instituições educacionais:

[A educação secular] visa proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania, à luz do Evangelho de Jesus Cristo (PQ, 1979, p. 31).

Reafirma-se que as escolas metodistas foram aqui estabelecidas com o objetivo de servir à sociedade brasileira e, em especial, os pobres e socialmente marginalizados. Este envolvimento dos metodistas brasileiros com a educação, segundo o Plano Quadrienal de 1978 (que repete quase literalmente o que já afirmava o Plano Quadrienal de 1974), tinha por finalidades:

[...] participar da comunidade; manter permanente o desafio para integração do educando na comunidade da fé; testemunhar a presença da Igreja; colaborar com o Estado e outras agências, observados os princípios cristãos; responder às necessidades através da criação de escolas em áreas geográficas em desenvolvimento e em áreas carentes; propiciar possibilidades de estudo a alunos carentes; desenvolver o espírito ecumênico (PQ, 1979, p. 31).

Ademais, é importante ressaltar que estes dois Concílios Gerais, em 1974 e em 1978, marcaram o início do processo de gestação e elaboração de uma nova

filosofia educacional para a Igreja Metodista no Brasil. Neste sentido, o Concílio Geral de 1978 decidiu fortalecer o COGEIME, atribuindo-lhe o importante papel de estabelecer a filosofia e a política de ação das instituições educacionais da Igreja Metodista (SCHÜTZER, 2003, p. 73).

##### *5. A construção de um novo projeto missionário e educacional*

Após o Concílio Geral de 1978, acentuou-se ainda mais na Igreja Metodista o debate sobre a necessidade de rediscutir as bases filosófico-teológicas de seu projeto educacional. Foi feita com este objetivo, no ano de 1979, uma pesquisa coordenada pelo Conselho Geral, envolvendo diversas igrejas locais e instituições educacionais metodistas espalhadas pelo Brasil nas diferentes Regiões Eclesiásticas. Depois desta pesquisa, o Conselho Geral convocou o *Seminário Nacional para uma Educação Metodista Brasileira*, que reuniu as principais lideranças metodistas que já militavam na área da educação. Este Seminário, que ficou conhecido como o Seminário do Rio, foi realizado em julho de 1980, na cidade do Rio de Janeiro, RJ, nas dependências do Instituto Metodista Bennett, e os seus participantes foram os responsáveis pela elaboração do documento *Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista*. O documento, voltado para as instituições de educação secular e de educação teológica, provocou polêmica e muita discussão na Igreja Metodista e, especialmente, em suas escolas e universidades. Seu conteúdo, de caráter explicitamente libertário, era um convite para que as instituições educacionais do metodismo brasileiro passassem por uma radical transformação e assumissem uma nova postura diante dos desafios e oportunidades da realidade brasileira:

[...] uma postura de libertação e compromissadas com a educação formal e não formal, com vistas a libertar os pobres, os oprimidos, os desvalidos e os opressores do jugo das estruturas opressivas. [...] A prática educativa deverá, portanto, ser libertadora e procurará transformar o educando em agente positivo da libertação (FUNDAMENTOS..., 1980, p. 5).

Motivado pela celebração dos 50 anos de Autonomia da Igreja Metodista, em 2 de setembro de 1980, o Conselho Geral promoveu a *Consulta Nacional “Vida e Missão”*. Foi enviado primeiramente um questionário aos pastores e pastoras e lideranças leigas das igrejas locais e das instituições educacionais, mas o retorno não foi satisfatório: as poucas respostas devolvidas não poderiam representar a opinião da Igreja Metodista como um todo. Por isso, o Conselho Geral decidiu promover esta *Consulta Nacional* reunindo as lideranças leigas e clérigas dos diversos segmentos da Igreja Metodista num grande encontro, realizado entre os dias 29 de outubro e 2 de novembro de 1981, na antiga Sede Geral da Igreja Metodista, na Chácara Flora, em São Paulo, SP. Como o já mencionado Seminário do Rio, realizado em 1980, havia elaborado diretrizes para a educação secular e teológica, os participantes desta Consulta Nacional elaboraram as diretrizes para a educação cristã na Igreja Metodista. Surgiu, assim, o documento *A educação cristã: um posicionamento metodista*.

O Conselho Geral, diante do resultado da *Consulta*, entendeu que o texto final do documento *Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista*, aprovado em 1980, deveria contemplar e integrar as três áreas de educação nas quais a Igreja Metodista atua: a educação secular, a educação teológica e a educação cristã. Com este objetivo, em janeiro de 1982, o Conselho Geral promoveu o *Seminário “Diretrizes para um Plano Nacional de Educação”*, realizado nas dependências do Instituto Metodista de Ensino Superior, em Rudge Ramos, São Bernardo do Campo. Neste encontro, o texto do referido documento foi reexaminado e amplamente discutido, mas não se chegou a um consenso sobre a sua redação final. Os debates, marcados pelo confronto aberto de posições bíblico-teológicas e ideológicas conflitantes, foram tão acalorados e tensos que a comissão eleita para redigir o texto final do documento decidiu renunciar. Os participantes do *Seminário* decidiram, então, nomear entre eles um grupo de trabalho, com representantes das diversas Regiões Eclesiásticas, que teve a responsabilidade de elaborar a redação final do documento. O documento, com a nova redação, foi posteriormente discutido e aprovado pelo 13º Concílio Geral da

Igreja Metodista, que se reuniu em Belo Horizonte, no mês de julho de 1982, preservando o mesmo título sugerido pelo grupo de trabalho: *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista*. Castro, que participou deste grupo de trabalho e foi testemunha ocular dos acontecimentos, assim se expressa:

O documento que chegou ao 13º Concílio Geral, em julho de 1982, foi basicamente o resultado desse grupo de trabalho, que procurou incorporar as diretrizes estabelecidas pelo plenário do seminário, sempre na busca de um consenso mínimo. Nesse sentido, o texto preparado, apesar de conservar o tom político numa perspectiva progressista, era bem menos ideológico do que aquele preparado no Seminário do Rio (CASTRO, 2002, p. 57).

#### 6. As novas *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista*

Surgiram assim, oficialmente, as *DEIM – Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista*, ainda hoje o documento norteador da filosofia educacional das Instituições Metodistas de Educação. O principal propósito deste documento é o oferecimento, às pessoas e às comunidades, de uma educação qualitativamente diferenciada, compreendendo a vida e a sociedade a partir do compromisso com uma prática libertadora.

A prática libertadora é a principal ênfase das *Diretrizes* e o seu principal objetivo, de forma análoga, consiste na proposta de um novo projeto educacional para as escolas e universidades metodistas no Brasil, que devem agora comprometer-se com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde os direitos humanos são efetivamente respeitados e os pobres, a grande maioria da população brasileira, têm acesso a uma educação de qualidade, rompendo assim as cadeias da ignorância, da pobreza e da miséria. Como desenvolver esta prática educacional libertadora? As *Diretrizes* afirmam, de forma explícita, que a única maneira de exercitar, de forma concreta, esta prática educacional libertadora é buscando uma maior identificação com a cultura brasileira e com as necessidades prementes do povo brasileiro. Só assim as escolas e universidades metodistas

podem descobrir a dimensão missionária de sua tarefa educativa e tornar-se efetivamente sinal do Reino de Deus na sociedade brasileira.

As DEIM surgiram em meio a este cenário de profundas necessidades e transformações na área da educação. Diante dos novos desafios e oportunidades apresentados pela realidade brasileira, mais e mais se sentia a necessidade da elaboração de orientações e diretrizes que pudessem abrir novas perspectivas de atuação missionária para a educação metodista no Brasil. Foi neste contexto sócio-político-econômico, educacional e religioso que as DEIM foram elaboradas e aprovadas pelo metodismo brasileiro em 1982.

## CAPÍTULO III

# PAUL RICOEUR E AS DEIM COMO TRADUÇÃO DO SONHO METODISTA DE EDUCAÇÃO

Nosso objetivo, neste capítulo, é propor uma análise crítica dos três estudos apresentados por Paul Ricoeur em sua pequena obra **Sobre a tradução**, em correlação com os textos de Zygmunt Bauman sobre os dilemas, desafios e possibilidades da convivência humana na sociedade contemporânea. Neste contexto, complementando a abordagem apresentada no Capítulo II, contaremos também a história da chegada do metodismo ao Brasil, destacando os principais aspectos de sua inserção na sociedade brasileira por meio da educação.

### *1. Identidade e modernidade líquida*

O filósofo e sociólogo anglo-polonês Zygmunt Bauman, em seus estudos, sublinha que o mundo de hoje é o mundo da “modernidade líquida”. As mudanças acontecem num ritmo desenfreado, atingindo drasticamente as relações humanas e as instituições sociais – incluindo, naturalmente, as escolas e universidades. Nada mais é sólido e permanente. Parece que tudo se desmancha no ar: valores, crenças, referências éticas e estilos de vida são líquidos e readaptáveis ao contexto social como a água em diferentes recipientes. A vida humana é transformada num objeto de consumo, coisificando o ser humano e transformando-o também num objeto descartável de consumo. Se na modernidade sólida as comunidades eram éticas, compreensivas e duradouras, com normas e objetivos claros que visavam a sua manutenção e permanência, na modernidade líquida as comunidades são estéticas e só se reúnem em função do lazer e do entretenimento, jamais oferecendo às pessoas que delas participam laços duradouros de amor, afetividade e comunhão. As comunidades estéticas não estão preocupadas em criar condições que propiciem a sociabilidade e a convivência contínua e duradoura entre as pessoas.

Nessas condições, as perspectivas de longo prazo não têm mais sentido. Tudo está em constante mutação e as pessoas devem descobrir por si mesmas a melhor forma de viver e sobreviver numa sociedade hedonista marcada pelo imediatismo e pelo prazer instantâneo. A vida tem um caráter episódico e fragmentado e a identidade pessoal não tem mais parâmetros éticos, morais ou espirituais que definam o que cada pessoa é em si mesma. As pessoas já não sabem mais quem são, pois a modernidade líquida oferece a elas a possibilidade infindável de experimentar diversas identidades. Como afirma Bauman, “perguntar ‘quem você é’ só faz sentido se você acredita que pode ser outra coisa além de você mesmo” (BAUMAN, 2005, p. 25). Na modernidade líquida, a formação da identidade dos indivíduos é um processo contínuo e incessante de formação de novas identidades, muitas vezes contraditórias e opostas entre si. Os indivíduos estão sobrecarregados de identidades. A escolha das identidades, na dinâmica da sociedade líquida, é sempre “negociável e revogável” (BAUMAN, 2005, p. 17). É por isso que falamos de *identidades*, no plural mesmo, e não mais da escolha de uma identidade pessoal perene, marcada pela singularidade:

Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados. Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma “comunidade de ideias e princípios”, sejam genuínas ou supostas, bem-integradas ou efêmeras, de modo que a maioria tem problemas em resolver (para usar os termos cunhados por Paul Ricoeur) a questão da *la mêmète* (a consistência e continuidade da nossa identidade com o passar do tempo). Poucos de nós, se é que alguém, são expostos a apenas uma “comunidade de ideias e princípios” de cada vez, de modo que a maioria tem problemas semelhantes com a questão da *l’ipséite* (a coerência daquilo que nos distingue como pessoas, o que quer que seja). [...] As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. [...] Pode-se até começar a sentir-se *chez soi*, “em casa”, em qualquer lugar – mas o preço a ser pago é a aceitação de que em lugar algum se vai estar total e plenamente em casa (BAUMAN, 2005, pp. 19-20).

Além de tudo, na modernidade líquida inexistente o compromisso do indivíduo com outras pessoas ou com causas sociais. Em todos os níveis, a noção de

compromisso se modifica, tornando-se cada vez mais volátil e precária. Para o indivíduo, não há mais a necessidade de construir ou preservar vínculos humanos. Do ponto de vista pessoal, ninguém mais quer comprometer-se com relacionamentos fixos e duradouros, que podem atrapalhar ou impedir que relacionamentos mais vantajosos se estabeleçam. Todos aprendem a levar vantagem em tudo. As comunidades calorosas e solidárias, que compartilhavam amor e amizade sincera, também não existem mais. Tais comunidades são substituídas pelas “comunidades guarda-roupa”. Nesse contexto, as identidades devem ser portadas como

um manto leve pronto a ser despido a qualquer momento. Lugares em que o sentimento de pertencimento era tradicionalmente investido (trabalho, família, vizinhança) são indisponíveis ou indignos de confiança, de modo que é improvável que façam calar a sede por convívio ou aplaquem o medo da solidão e do abandono. [...] As comunidades guarda-roupa são reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides. Suas vantagens em relação à “coisa genuína” são precisamente a curta duração de seu ciclo de vida e a precariedade do compromisso necessário para ingressar nelas e (embora por breve tempo) aproveitá-las (BAUMAN, 2005, p. 37).

Na modernidade líquida, o indivíduo é desafiado a construir diversas identidades. Não se admite que o indivíduo tenha uma identidade sólida. Se o indivíduo insistir em preservar a solidez de sua identidade, com um projeto de vida único, ele será humilhado e estigmatizado pelo mercado como um fracassado que não consegue perceber a “riqueza” das opções identitárias à sua disposição. Se quiser ter espaço na sociedade líquida, o indivíduo deve aprender a ser flexível diante das alternativas oferecidas pelo mercado globalizado. Deve estar aberto à mudança, cultivando a capacidade de inventar-se e reinventar-se permanentemente na construção de suas identidades. A identidade eventualmente escolhida é, para o indivíduo, um investimento que deve atrair outros investimentos. É uma tarefa que nunca termina, pois as identidades pessoais precisam ser constantemente inventadas e reinventadas. O reconhecimento social depende da capacidade demonstrada pelo indivíduo para participar eficazmente de uma sociedade em constante mutação, que o desafia a integrar-se ao mundo do consumo e assim adquirir prestígio. Quanto mais consome, mais prestígio social o indivíduo adquire. Quem falha e não tem dinheiro para consumir é simplesmente marginalizado e passa



a fazer parte do rol das pessoas rejeitadas e desnecessárias ao bom funcionamento da economia de mercado. É assim que o sistema capitalista, na modernidade líquida, cria seus próprios mecanismos de exploração e exclusão, aprofundando a desigualdade social e a pobreza, mas sobretudo humilhando e excluindo um imenso contingente populacional que não pode se integrar às novas regras do jogo mercadológico. O sistema capitalista cria suas próprias regras, que também são voláteis e substituíveis, para continuar explorando e excluindo as pessoas. A desregulamentação social é cada vez maior. Apavoradas diante da perspectiva da exclusão social, as pessoas que conseguem sobreviver dentro do mercado se protegem contra a ameaça dos “fracassados”, abandonando por completo antigos valores como amor ao próximo, compaixão e solidariedade. No mercado, as pessoas só podem contar consigo mesmas, vivendo suas vidas egoisticamente, por sua própria conta, e não mais esperam por qualquer tipo de bem-estar ou benefício de um Estado social encolhido e sem o poder de que outrora usufruía para unir a nação em torno de propósitos e objetivos comuns.

Do ponto de vista religioso, a modernidade líquida cria as condições sociais, políticas e econômicas ideais para o surgimento e a proliferação dos fundamentalismos. Para Bauman, os excluídos da globalização vão descobrir ou criar espaços de convivência social onde se sintam valorizados e protegidos. É assim que surgem e se multiplicam seitas ou comunidades religiosas que dão às pessoas segurança e um novo sentido para a vida. É assim também que muitos adolescentes e jovens do mundo ocidental acabam se engajando politicamente e participando de ações terroristas como as que são promovidas pelo Estado Islâmico, por exemplo.

Para Bauman, a questão da identidade coloca a humanidade diante de um dilema: ainda é possível a criação de uma sociedade plural e igualitária, ao mesmo tempo múltipla e democrática, marcada pelo respeito à diversidade e à diferença? No mundo de hoje, diferentes formas de construção identitária podem conviver pacificamente? Exemplificando: os projetos civilizatórios do Ocidente, da China e do Estado Islâmico não são mutuamente excludentes? Não são, todos eles, diferentes formas de expressão social, política, econômica e religiosa de identidades

totalitárias? Para Paul Ricoeur, este conflito de interpretações tem uma importante dimensão utópica:

A utopia é a de uma sociedade em que se possa viver-juntos, em que o reconhecimento não se restrinja ao mesmo grupo, mas que se expanda e integre as 'alteridades', todas elas sendo reconhecidas. A possibilidade mais trágica seria a vitória de um grupo, de uma identidade única, que submeteria ou exterminaria os outros grupos/identidades (REIS, 2014, p. 74).

Na modernidade líquida, todos os indivíduos têm a sua identidade modulada para se transformarem em consumidores. A sociedade de consumo obriga homens e mulheres a participar do jogo interminável de comprar e vender bens descartáveis. Tudo é mercadoria, inclusive os seres humanos:

[...] ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A 'subjetividade' do 'sujeito', e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável. A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a *transformação dos consumidores em mercadorias*. [...] *Os membros da sociedade de consumidores são eles próprios mercadorias* de consumo, e é a qualidade de ser uma mercadoria de consumo que os torna membros autênticos dessa sociedade (BAUMAN, 2008, pp. 20 e 76).

O que Bauman quer dizer, em última análise, é que o consumo transforma a vida humana em mercadoria. O que interessa ao mercado é a materialidade do ser humano e o desenvolvimento de sua capacidade para tornar-se um consumidor, um comprador em potencial: “[O *homo consumens* é] o solitário, autorreferente e autocentrado comprador que adotou a busca pela melhor barganha como uma cura para a solidão e não conhece outra terapia” (BAUMAN, 2004, p. 86).

Nas escolas e universidades de caráter confessional, como as metodistas no Brasil, os textos corrosivos e provocativos de Bauman soam como uma denúncia: o ser humano foi transformado em mercadoria. Na modernidade líquida, as pessoas já são educadas para a sua participação na sociedade de consumo: “É melhor que as crianças se preparem desde cedo para o papel de consumidores/compradores ávidos e informados – preferivelmente desde o berço. O dinheiro gasto no seu treinamento não será desperdiçado” (BAUMAN, 2007, p. 142).

A mentalidade consumista tem um caráter invasivo e perpassa todos os aspectos da vida humana. Praticamente tudo pode ser mercantilizado. As relações humanas e familiares podem ser mercantilizadas. A educação pode ser mercantilizada. A própria vida virou mercadoria. Na vida, o que importa é o momento presente, o já, o agora. Os momentos prazerosos da vida são artificialmente eternizados. A cultura do consumo cria no ser humano um irrefreável impulso pela obtenção de aprovação social. Homens e mulheres também se transformam em produtos atraentes e colocam-se à venda no mercado de bens simbólicos.

As recentes transformações do neoliberalismo e da racionalidade governamental geraram nefastas consequências para o campo da educação. As forças do mercado estão derrotando a força do Estado como provedor de uma educação de qualidade para todos. O Estado do Bem-Estar Social deixou de ser abrangente e tem um papel que se vai tornando cada vez mais secundário. Na modernidade líquida, as pessoas são desafiadas a encontrar soluções privadas que resolvam os seus problemas. Todos os benefícios concedidos pelo Estado Social (saúde, saneamento básico, habitação, educação, previdência social, segurança pública...) são relativizados e tendem a desaparecer. O Estado foi vencido pelo mercado globalizado, onde todos somos consumidores, clientes ou mercadorias descartáveis. A atual sociedade de consumo obriga homens e mulheres a participar do jogo interminável de comprar e vender bens descartáveis. O consumidor se sobrepõe ao cidadão, desqualificando sua tarefa e sua importância social. O espaço público é privatizado. A convivência humana numa realidade espacial mais amigável, habitável e hospitaleira parece cada vez mais distante. O compromisso cívico da educação com a construção da cidadania perde cada vez mais espaço, importância e visibilidade. Tudo isso implica na urgente necessidade de uma radical reconstrução do espaço público, onde homens e mulheres possam exercer com liberdade e responsabilidade os direitos e deveres de sua cidadania, ampliando o espaço de uma convivência realmente democrática. É preciso romper com o esquema suicida de um mundo que muda contínua e rapidamente, caminhando freneticamente para a morte. Vivemos num mundo marcado pela fragmentação e pela diversidade. Nessas condições, o mais importante é o desenvolvimento de nossa capacidade de

interação, reaprendendo a arte do diálogo e da negociação para a resolução dos inevitáveis conflitos gerados pela necessidade de conviver com as outras pessoas. A miséria e a exclusão decorrentes da globalização devem se transformar em fatos políticos da maior gravidade, gerando ações coletivas que propugnem por sua superação. Tais ações coletivas implicam na necessidade de “salvar”, na sociedade humana, as condições e circunstâncias que permitam a sobrevivência da liberdade de escolha. E a realização dessa tarefa é um dos maiores desafios da educação permanente. As DEIM também devem ser lidas e atualizadas no contexto desses desafios educacionais permanentes, explícitos nos objetivos de sua ação educativa:

1. dar continuidade, sob a ação do Espírito Santo, ao processo educativo realizado por Deus em Cristo, que promove a transformação da pessoa em nova criatura e do mundo em novo mundo, na perspectiva do Reino de Deus;
2. motivar educadores e educandos a se tornarem agentes positivos de libertação, através de uma prática educativa de acordo com o Evangelho;
3. confrontar *permanentemente* as filosofias vigentes com o Evangelho;
4. denunciar todo e qualquer tipo de discriminação ou dominação que marginalize a pessoa humana, e anunciar a libertação em Jesus Cristo;
5. respeitar e valorizar a cultura dos participantes do processo educativo, na medida em que estejam de acordo com os valores do Reino de Deus;
6. apoiar os movimentos que visem à libertação dos oprimidos, dentro do espírito do Evangelho libertador de Jesus Cristo;
7. despertar a consciência crítica e sensibilizada para o problema da justiça, num mundo marcado pela opressão (DEIM, 1996, pp. 53-54 – o *grifo*, no item 3, é meu).

## 2. Identidade e narrativa

Como Paul Ricoeur reage às pertinentes observações críticas de Zygmunt Bauman sobre a liquidez da sociedade contemporânea? Antes da resposta específica às observações críticas de Bauman, é necessário esclarecer alguns conceitos fundamentais da hermenêutica ricoeuriana sobre a intrínseca relação entre a narratividade e a construção da identidade humana. Para o filósofo francês, é na interpretação do texto narrativo que o ser humano toma consciência da sua presença e da possibilidade de sua ação transformadora no mundo da vida. A hermenêutica ricoeuriana é construída a partir da dinâmica contraposição entre os pronomes pessoais “eu” e “si-mesmo”. Ao narrar-se, o eu descobre um si-mesmo rico de possibilidades existenciais. O eu, então, se narra e se interpreta como se fosse “outro”. A identidade pessoal é construída pela narração e interpretação que o eu faz

do si-mesmo. Explicando melhor: o eu descobre a real identidade do si-mesmo ao afirmar-se como um outro que se completa na dimensão comunitária da convivência e da comunhão com o próximo. A hermenêutica ricoeuriana tem, pois, uma inegável dimensão teológica.

Paul Ricoeur busca refazer e problematizar, a partir de uma nova perspectiva, o itinerário do “penso, logo existo” de Descartes. Quem é o “eu penso”? Quem garante a real existência do sujeito que pensa? Para responder a estas perguntas, Ricoeur dissocia o eu e o si-mesmo e propõe que a noção de identidade tenha um duplo significado: a identidade “idem” (a mesmidade) e a identidade “ipse” (a ipseidade). A identidade idem expressa a permanência inalterável da pessoa no tempo e no espaço. Eu tenho uma mesmidade. Eu sou idêntico a mim mesmo, tenho uma identidade permanente, tenho hábitos, costumes, preferências e valores que me definem e permitem a minha imediata identificação por mim mesmo e pelas pessoas que me conhecem. A identidade ipse, por sua vez, é a identidade do si-mesmo, que se contrapõe dialeticamente à identidade idem e a complementa. Nesta perspectiva, a identidade resulta da minha interação social com as outras pessoas. Minha interioridade forçosamente convive com a exterioridade da sociedade. O meu eu se constrói na relação com o outro. O si-mesmo se examina e, ao examinar-se, se descobre múltiplo, diferente, diverso, marcado pela alteridade. O si-mesmo nunca é o mesmo, mas está continuamente aberto à alteridade do eu. É o si-mesmo que descobre a ipseidade do eu. Se tenho uma mesmidade, tenho também uma ipseidade. A identidade ipse, ao incluir e ultrapassar a identidade idem, revela a verdadeira natureza do eu, que também é constituído e marcado pela alteridade.

É por meio da narração e da interpretação que o si-mesmo toma consciência de sua própria existência e do significado de suas ações. O si-mesmo só pode apreender-se pela mediação da linguagem. O eu só se torna capaz de designar-se a si mesmo quando se narra como um outro. A narração do eu não pode se realizar sem a presença e a participação do outro. Assim, o outro, o próximo, está presente e participa na construção do eu. O si-mesmo não pode se narrar sozinho e precisa do eu e do outro para construir sua identidade narrativa. Ao narrar-se, o si-mesmo descobre que é um eu que se constitui pela alteridade e pela fragmentação. A

narrativa textual propõe exatamente a superação da fragmentação do eu por meio da linguagem:

Para Ricoeur, a identidade pessoal é frágil, fragmentada, atravessada pela alteridade, mas o ‘homem capaz’ é aquele que realiza o trabalho de se narrar, que se esforça para se designar e, assim, atestar a sua presença: ‘eis-me aqui’. Quem responde à pergunta ‘quem sou eu?’ não é o eu/*moi*, mas o si-mesmo/*soi*: o *soi* é o *moi* que fala de si, que se designa a si mesmo, realizando uma interpretação-narrativa de si que orienta e sustenta eticamente suas ações. Enfim, ‘quem sou eu?’. O ‘eu penso’ de Descartes só oferecia como resposta a identidade-idem. A resposta de Ricoeur é mais complexa: sou si-mesmo (*soi*), um eu que se decompõe e se reúne, um eu mediato, um eu que se sabe fragmentado, descentrado, mas que realiza um esforço de integração pela linguagem. A identidade é fragmentada, vulnerável, sem fundamentação, mas o ‘homem capaz’ é aquele que se designa e atesta a sua presença, superando a suspeita de si. O si-mesmo constrói uma identidade ipse, uma identidade narrativa (REIS, 2014, pp. 77-78).

Paul Ricoeur, assim, identifica na linguagem narrativa a possibilidade da construção dialética da identidade complementar do eu e do si-mesmo. Eu descobro quem sou ao organizar as narrativas que contam a história de minha própria vida. Eu sou não apenas porque sou um ser pensante, como queria Descartes, mas sobretudo porque consigo narrar as minhas experiências de vida, com todas as suas limitações e possibilidades. Mesmo que a minha identidade seja continuamente desintegrada pela inescapável e trágica ação do tempo, eu posso reconstruí-la por meio da narrativa. Embora de forma imperfeita e incompleta, é a linguagem narrativa que torna possível a presença e a manifestação do si-mesmo. Se é verdade que o si-mesmo não compreende e não tem respostas para muitos dos enigmas e mistérios da existência humana, também é verdade que estes enigmas e mistérios indecifráveis ganham vida a partir do momento em que podem ser narrados. Para Ricoeur, é na narração dos acontecimentos marcantes de sua vida – seus sonhos e utopias, sua angústia, seu desespero e suas decepções, suas alegrias e suas esperanças – que o si-mesmo expressa sua presença no mundo. É claro que tal narração será sempre imperfeita, marcada pelas ambiguidades e contradições da natureza humana. O “homem capaz” de Ricoeur é aquele que descobre que só pode efetivamente narrar sua vida e construir seu modo de estar no mundo se estiver em convivência e comunhão com o outro que constitui sua identidade. De novo, ressaltamos a dimensão teológica da construção identitária do “homem capaz”

ricoeuriano, o que nos levará a correlacioná-la mais adiante com a dimensão ético-teológica do ser humano proposta pelas DEIM.

Para Ricoeur, portanto, eu só posso construir minha identidade com a presença do outro. A identidade narrativa é construída diante do outro. Minha identidade pessoal não tem sentido sem a presença e a participação do outro. Ao narrar minhas experiências de vida, eu procuro a aprovação e o reconhecimento do outro. A construção de minha identidade é uma tarefa contínua e interminável que necessita do reconhecimento do outro. Afinal, viver é conviver com as outras pessoas. Na convivência com o outro, o si-mesmo se afirma e se mantém por meio de uma promessa que tem uma dimensão ética: eu prometo, a mim mesmo e ao outro, que serei fiel à promessa que fiz. Minha identidade narrativa é construída diante do outro, na minha relação com o outro. A promessa feita transcende o tempo e se realiza concretamente na configuração da riqueza de minhas experiências pessoais de convivência e de encontros com o outro. A memória me ajuda a lembrar de ser fiel às promessas que fiz a mim mesmo e ao meu próximo. É assim que o si-mesmo constrói e afirma sua ipseidade:

A ipseidade é uma afirmação do “sujeito”, ela constitui o sujeito porque quem se narra e busca conhecer a sua identidade é um sujeito. A “identidade narrativa” é de um sujeito que se sabe múltiplo, mas que se articula em um todo reconhecível. A identidade ipse é um modo reflexivo de permanência no tempo, em que o si-mesmo mantém a “promessa”, é fiel à palavra dada. A manutenção da promessa é um desafio ao tempo, uma negação da mudança. A promessa revela a dimensão ética da identidade: “eu podia mudar, mas prometi ser fiel à palavra dada”. Na construção da ipseidade, pelos trabalhos de memória e autointerpretação, que se consolidam na narrativa, o meu corpo é meu porque o possuo. Sou porque me narro, me designo e atesto a minha presença (REIS, 2014, p. 79).

Ressaltando a importância da construção da identidade pessoal pela narrativa, Ricoeur argumenta que o indivíduo só pode ser e existir no mundo, convivendo em sociedade com outras pessoas, por meio da linguagem narrativa. Todos e cada um de nós desejamos viver uma “vida boa”, contando com a estima, o respeito, a consideração e o reconhecimento do nosso próximo. Para Ricoeur, a construção narrativa da identidade pessoal é, ao mesmo tempo, ética e estética: é estética porque nos permite fazer o relato pormenorizado e dar forma às nossas experiências de vida e é ética porque avalia nossas ações e relações com as outras

peças, tornando possível a mim contar com o outro e ao outro contar comigo. É a identidade narrativa que possibilita a vida social, ao permitir que se estabeleçam laços de mútua confiança e solidariedade entre os membros da sociedade. A identidade narrativa permite que os membros da sociedade se reconheçam reciprocamente como sujeitos éticos, “homens capazes” que mantêm a palavra dada e não fogem ao cumprimento de suas promessas. Mas, por causa de sua tendência à fragmentação, na construção de sua identidade narrativa o si-mesmo teme perder a sua autoestima e o respeito do outro. O si-mesmo vive, então, a tensão dialética entre a posse de si (seu corpo, suas paixões, seus sentimentos, suas ações, seus pensamentos) e a não-posse de si (seu esquecimento, sua multiplicidade, sua descontinuidade, sua diversidade) e, por isso mesmo, obriga-se a fazer uma nova narrativa que o leve a redescobrir a essência de sua identidade:

O si-mesmo, narrando-se, busca a reconciliação consigo mesmo e o seu mundo. Ele se apropria de si para agir, para tornar-se um homem capaz de agir. Ele se esforça para perseverar no tempo tornando-se cada vez mais si-mesmo quanto mais outro se torne. Ele integra em si as suas alteridades. A identidade-*soi* é de um eu fragmentado, um eu-outro, múltiplo, que se reúne pela narrativa de si e pela atestação de si. O eu se reconhece e pede ao outro reconhecimento (REIS, 2014, p. 80).

Na hermenêutica ricoeuriana, este eu-outro múltiplo, diverso e fragmentado só pode ser reunido e integrado em sua alteridade pela força da interpretação narrativa. Toda e qualquer narrativa tem implicações éticas. Na interpretação narrativa, o eu se reconhece como um si mesmo que tem caráter e qualidades morais e éticas que o identificam como alguém que aprendeu a ser fiel a si mesmo, alguém digno de respeito, de confiança e de consideração que pede ao outro que o reconheça na sua fidelidade à palavra empenhada e às promessas que fez:

A manutenção de si é para a pessoa a maneira de se comportar tal que o outro possa *contar* com ela. Porque alguém conta comigo, eu sou responsável por minhas ações diante de um outro. O termo de responsabilidade reúne as duas significações: contar com..., ser responsável por.... Ele as reúne, acrescentando aí a ideia de *uma resposta*: “Onde está você?” indagada por outro que me solicita. Esta resposta é: “Eis-me aqui” (RICOEUR, 1991, p. 195).

Paul Ricoeur afirma que o si-mesmo é capaz de construir a sua própria identidade narrativa, mesmo levando em consideração o problema filosófico-teológico da tendência humana para a prática do mal. O homem pode ser mau e



construir uma identidade narrativa baseada na mentira, na fraude e no desejo deliberado de enganar. Mas estas não são as características pessoais que definem o si-mesmo ricoeuriano:

Ricoeur é um crítico dessa identidade volatizada e predadora. Talvez fosse preciso ouvir a sua proposta do reencontro narrativo do si-mesmo consigo, uma narrativa que constrói um sujeito responsável, imputável, confiável, que sonha com a sociedade do reconhecimento recíproco, em que se possa viver-juntos na diferença, e que, talvez, seja um “sujeito capaz” de construí-la (REIS, 2014, p. 93).

Paul Ricoeur acredita que o si-mesmo tem integridade moral e qualidades éticas que o capacitam a dizer “não” à mentira e ao engano, aprendendo a ser fiel a si mesmo e às suas promessas. É assim que o si-mesmo, na construção de sua identidade narrativa, torna-se capaz de superar suas limitações, suas contradições e sua complexidade existencial (REIS, 2014, p. 81). Na hermenêutica de Ricoeur, a construção ética e moral da identidade narrativa do si-mesmo é uma real possibilidade antropológica, baseada no poder dialógico da palavra humana e no poder sobrenatural da Palavra de Deus para converter os corações e promover o entendimento entre os seres humanos. Neste mesmo sentido, não são também as DEIM um convite e uma aposta na real possibilidade de conversão do metodismo brasileiro e de suas escolas e universidades a um novo e revolucionário projeto de educação? Não são as DEIM, na busca de uma nova identidade para a educação metodista no Brasil, um documento que faz a crítica corajosa de uma sociedade baseada nas leis inexoráveis do mercado, uma sociedade capitalista voraz e predadora?

### *3. Identidade, cultura e civilização*

Voltemos, agora, à pergunta inicial: como reage Paul Ricoeur às críticas de Zygmunt Bauman à liquidez da sociedade contemporânea? Ricoeur identifica a presença de uma linha progressiva nas sociedades modernas e questiona a viabilidade e sustentabilidade do ideal de progresso. Este ideal corresponde efetivamente às aspirações humanas de sentido e convivência? Progresso e crescimento são termos equivalentes? Modernização é humanização?

A Humanidade, tomada como um corpo único, ingressa numa única civilização planetária que representa ao mesmo tempo um progresso gigantesco para todos e uma tarefa esmagadora de sobrevivência e adaptação da herança cultural a esse quadro novo. Sentimos todos, em graus diferentes e de maneiras variáveis, a tensão entre, de um lado, a necessidade dessa ascensão e desse progresso, e, por outro lado, a exigência de salvaguardar o patrimônio que herdamos. [...] Eis o paradoxo: como modernizar-se e retornar às fontes? Como despertar uma velha cultura adormecida e entrar na civilização universal? (RICOEUR, 1968, pp. 277 e 284).

Paul Ricoeur ressalta, inicialmente, que é preciso enfrentar o caráter paradoxal da civilização moderna universal, que tem no *espírito científico* um fator absolutamente decisivo para a unificação da Humanidade. O espírito científico define, irreversivelmente, a universalidade da civilização humana. A técnica, impulsionada pelo conhecimento científico, não tem mais pátria e também se universaliza:

Cedo ou tarde, ela [a técnica] cria para todos uma situação irreversível; sua difusão pode ser retardada, mas não impedida de modo absoluto. Estamos, assim, em face de universalidade de fato da Humanidade: desde que uma invenção surgiu em qualquer parte do mundo, ela está prometida a uma difusão universal. As revoluções técnicas se adicionam e, porque se adicionam, fogem ao enclausuramento cultural. Podemos dizer que, com atrasos em tal ou tal ponto do globo, existe uma única técnica mundial (RICOEUR, 1968, pp. 278-279).

A mundialização da técnica a tudo influencia: no Estado moderno, a *política* é reorganizada em sua estrutura, a *economia* se racionaliza em função de objetivos e finalidades cada vez mais convergentes e o próprio *modus vivendi* das pessoas ao redor do mundo é uniformizado por meio de uma *cultura de consumo* massificadora (RICOEUR, 1968, pp. 281-282).

Paul Ricoeur se pergunta sobre o significado desta civilização universal e constata sua ambiguidade: se é verdade que a civilização mundial cria mecanismos de redistribuição do progresso por meio da acumulação e do melhoramento, é também verdade que ela provoca uma sutil destruição do núcleo ético e mítico das grandes culturas e civilizações, o núcleo a partir do qual povos e nações interpretam a vida. Povos e nações são violentados e descaracterizados em sua identidade étnica e cultural e constrangidos a abdicar da herança de seu passado e de sua cultura em função da necessidade imperiosa de sua adesão à cultura do consumo:

É por toda parte, através do mundo, o mesmo mau filme, a mesma máquina caça-níqueis, os mesmos horrores em matéria plástica e alumínio, a mesma distorção da linguagem pela propaganda etc...; tudo se passa como se a Humanidade, ao ascender em massa a uma primeira cultura de consumo, também fosse detida em massa em certo nível de subcultura. Chegamos assim ao problema crucial para os povos que saem do subdesenvolvimento. Para entrar na via da modernização, será preciso lançar fora o velho passado cultural que tem sido a razão de ser de um povo? (RICOEUR, 1968, p. 283).

O triunfo universal de uma cultura de consumo idêntica e anônima para todos os povos e nações escandaliza e horroriza o filósofo francês:

Podemos muito bem representar-nos um tempo que está próximo, no qual qualquer humano medianamente afortunado poderá expatriar-se indefinidamente e saborear a própria morte sob as espécies de uma interminável viagem sem destino. Nesse ponto extremo, o triunfo da cultura de consumo, universalmente idêntica e integralmente anônima, representaria o grau zero da cultura de criação; isso seria o ceticismo em escala planetária, o niilismo absoluto no triunfo do bem-estar. É preciso reconhecer que tal perigo é pelo menos igual e talvez mais provável que o da destruição atômica (RICOEUR, 1968, p. 285).

O núcleo ético-mítico da cultura de um povo se consubstancia nos *valores* que definem a sua identidade e se explicitam nas suas “atitudes concretas em face da vida” (RICOEUR, 1968, p. 286), no conjunto de imagens e símbolos que representam a essência de sua vida. Essas imagens e símbolos, em sentido psicanalítico, constituem o que Ricoeur denomina “o sonho em estado de vigília de um grupo histórico” (RICOEUR, 1968, p. 287). Este sonho, que está no subconsciente de um povo, constitui o seu fundo cultural. É na estrutura dessas imagens e símbolos subconscientes que reside o enigma da diversidade humana. Não existe uma única Humanidade. Não existe uma única cultura. A Humanidade, assim como as culturas, se caracteriza por sua pluralidade. As diferentes línguas atestam a falta de coesão entre as diferentes culturas:

O fato estranho, com efeito, é que existam culturas e não uma única Humanidade. O simples fato de haver linguagens diferentes já é perturbador e parece indicar que, por mais longe que a história nos permita remontar, já se encontram figuras históricas coerentes e acabadas, conjuntos culturais constituídos. De improviso, ao que parece, o homem é diferente do homem; a condição fragmentária das línguas é o sinal mais visível dessa primitiva falta de coesão. Eis o que é de espantar: a Humanidade não se constituiu em um só estilo cultural, mas apresentou-se em figuras históricas coerentes, acabadas: as culturas (RICOEUR, 1968, p. 287).

Uma tradição cultural só permanece viva se consegue se recriar sem cessar. Este é o seu grande desafio. A Humanidade atravessa o tempo a partir de duas perspectivas, a *civilizacional* e a *cultural*. A civilização atravessa o tempo com base na *acumulação* e no *progresso*. A cultura atravessa o tempo com base na lei de *fidelidade* e de *criação*. Um povo só consegue se desenvolver culturalmente quando aprende a ser fiel às suas raízes históricas, recriando-se continuamente a partir da inesgotável criatividade de suas tradições culturais. Não se trata de repetir o passado, mas de reinventá-lo sem cessar. Estabelece-se assim, inevitavelmente, um conflito entre as perspectivas civilizacional e cultural. Terão as culturas, em sua diversidade, condições de sobrevivência diante do desenvolvimento avassalador da civilização universal? Para Ricoeur, nem todas as culturas terão condições de resistir ou absorver as fortes pressões da civilização mundial. Há culturas que são incompatíveis com o projeto de uma civilização mundial baseada no predomínio da ciência e da técnica. Para Ricoeur, a capacidade de adaptação e integração é condição *sine qua non* para que uma cultura sobreviva e renasça – com inteligência, sabedoria e criatividade – no mundo da racionalidade científica:

Só poderá sobreviver e renascer uma cultura capaz de integrar a racionalidade científica; só uma fé que faz apelo à compreensão da inteligência poderá ‘desposar’ o seu tempo. Diria mesmo que só uma fé que integra uma dessacralização da natureza e transfere o sagrado para o homem pode assumir a exploração técnica da natureza; da mesma forma, só uma fé que valoriza o tempo, a mudança, que põe o homem em posição de senhor em face do mundo, da história e de sua vida, parece estar em condição de sobreviver e de durar. Do contrário, sua fidelidade não será mais que um simples adorno folclórico. O problema está em não simplesmente repetir o passado, mas de enraizar-se nele para inventar sem cessar (RICOEUR, 1968, p. 289).

Como tornar possível, então, o diálogo intercultural? O ser humano, em certo sentido, é um estranho para outro ser humano; porém, em outro sentido, ele é também um semelhante. Isso significa que o estranhamento, entre os seres humanos, nunca é absoluto. É preciso que este estranhamento seja transformado na afirmação da existência original de uma relação de identidade entre os seres humanos que precisa ser reconstruída. Esta afirmação é, ao mesmo tempo, um compromisso e uma aposta na possibilidade de reconstrução de uma fecunda

reciprocidade nas relações humanas e interculturais. Na linguagem, os signos humanos podem e devem ser *traduzidos*, o que é também verdade em relação às imagens e símbolos de uma outra cultura. A comunicação entre os seres humanos é sempre possível e desejável:

Sim, creio que é possível compreender por simpatia e imaginação um outro que não eu, como compreendo o personagem de romance, de teatro ou um amigo real mas diferente de mim; mais ainda, posso compreender sem repetir, representar-me sem reviver, tornar-me outro permanecendo eu mesmo. Ser homem é ser capaz dessa transferência a um outro centro de perspectiva (RICOEUR, 1968, p. 290).

Neste choque cultural, o que acontece aos meus valores quando me disponho a conhecer e compreender os valores de outros povos e nações? A compreensão é uma aventura temível. No encontro dialógico com outras culturas, só uma cultura viva e fiel às suas origens e tradições é capaz de recriar-se na arte, na música, na literatura, na filosofia e na espiritualidade. “Quanto mais conhecemos as coisas singulares, mais conhecemos Deus” (RICOEUR, 1968, p. 290). A citação é do filósofo Spinoza e acentua a relevância do diálogo intercultural: só quando conhecemos profundamente a singularidade de nossa própria cultura é que estamos habilitados a compreender os valores e a singularidade de uma outra cultura. Paul Ricoeur se refere aqui à cultura europeia, mas suas conclusões são aplicáveis à cultura do mundo ocidental cristão como um todo. Só estaremos de fato em condições de participar de um encontro dialógico com outras culturas, necessariamente marcado pela diversidade, se nos aprofundarmos na compreensão de nossas raízes cristãs, hebraicas e gregas. Neste encontro dialógico, o profundo conhecimento da nossa identidade cultural nos levará ao reconhecimento de que muitos dos valores que definem e caracterizam outras culturas também definem e caracterizam a nossa própria cultura. É assim que reconhecemos que o outro existe também em nós mesmos. É assim que compreendemos que o nosso si-mesmo é muito mais outro do que gostaríamos de admitir. Somos muito mais outro do que si-mesmo.

Neste diálogo intercultural, Paul Ricoeur recusa a solução simplista do sincretismo, que nada cria e é sempre “vago e inconsistente” (RICOEUR, 1968, p. 291). É preciso construir vias de acesso que permitam que o diálogo cultural se

expresse em toda a riqueza de sua complexidade. Essas vias de acesso só podem ser construídas pelo poder da *comunicação*:

Aos sincretismos devemos opor a comunicação, isto é, uma relação dramática, na qual alternadamente me afirmo em minha origem e me entrego à imaginação de outrem, de acordo com sua civilização diferente da minha. A verdade humana não se acha senão nesse processo em que as civilizações se confrontam cada vez mais a partir daquilo que nelas existe de mais vivo, e mais criador. A história dos homens será cada vez mais uma vasta explicação, em que cada civilização desenvolverá sua percepção do mundo no confronto com todas as outras (RICOEUR, 1968, p. 291).

Ricoeur admite que a ciência e a técnica transformaram para sempre a história da Humanidade e deram-lhe o caráter de uma civilização universal. Ele descreve esta civilização universal e faz questão de ressaltar suas vantagens e desvantagens. Sua preocupação maior é com a sobrevivência da diversidade cultural da Humanidade. Porque Ricoeur entende a cultura como uma herança, um patrimônio que deve ser valorizado e preservado. Sua principal questão é esta: como as culturas podem preservar o seu núcleo criador e sobreviver ao confronto com uma civilização universal? Como é possível, para as culturas, incorporar os valores de uma civilização universal sem abdicar dos seus próprios valores fundamentais?

Ricoeur sempre valorizou, em toda a sua vasta obra, o diálogo com a ciência. As questões que ele propõe buscam articular de forma dialética o necessário diálogo entre a civilização universal e as diversas culturas que construíram a história da Humanidade. Com a mediação da filosofia e das ciências humanas, sua pretensão é ampliar e aprofundar a discussão sobre o sentido e o significado da compreensão humana. Outro importante aspecto da obra de Ricoeur refere-se ao valor que ele atribui ao núcleo ético-mítico das diferentes culturas. Este núcleo ético-mítico só se explicita quando se reconhece o valor do mito, do símbolo, da metáfora, da memória e da própria narrativa como expressões do multiforme significado da linguagem enquanto manifestação cultural. Ao articular seu projeto hermenêutico com a filosofia, Ricoeur interpreta o sentido da linguagem narrativa para a compreensão do sujeito que atua no mundo da vida, tanto pessoal como comunitariamente. Há ainda mais um aspecto da obra de Ricoeur que é importante ressaltar. Trata-se da sua insistência na construção de uma relação dialógica – ainda que conflitiva – entre

civilização universal e identidade cultural, na qual seja possível a cada uma das culturas preservar o dinamismo e a criatividade de sua própria identidade narrativa. Para que esta convivência intercultural seja efetivamente construída é necessário que cada estrato cultural sinta a necessidade de frequentar o outro. É frequentando o outro que, progressivamente, o si-mesmo adquire a consciência de que o outro também o constitui. A percepção do outro revela, para o si-mesmo, a natureza plural de sua identidade. O si-mesmo se identifica no outro. O outro se identifica no si-mesmo. Esta capacidade de mútua transferência de perspectiva entre o si-mesmo e o outro só é possível por meio da *tradução*. É na tradução que o si-mesmo e o outro se descobrem como semelhantes, tornando-se capazes de perceber sua identidade nas diferenças que os separam e suas diferenças na identidade que os une. A tradução torna possível o encontro dialógico do si-mesmo com o outro e do outro com o si-mesmo. Línguas e culturas diferentes se encontram e se relacionam por meio da tradução. É exatamente este o interesse de Paul Ricoeur ao propor uma hermenêutica da tradução.

#### *4. A hermenêutica da tradução e a educação metodista*

Paul Ricoeur retoma os estudos do escritor e filósofo George Steiner, especialmente em seu livro **Após Babel**, para afirmar que “compreender é traduzir” (RICOEUR, 2011, p. 50). Tanto do ponto de vista linguístico como do ponto de vista cultural, compreender sempre implica alguma forma de tradução. Inversamente, a tradução sempre implica também alguma forma de compreensão. No diálogo intercultural, traduzir significa tomar consciência de que a incompreensão, os mal-entendidos, os conflitos e a violência sempre podem ser superados. A hermenêutica é justamente a teoria da interpretação que procura na tradução uma forma eficaz de superação da incompreensão e dos mal-entendidos que geram os conflitos e a violência no mundo. Traduzir é utilizar-se do poder da palavra para caminhar resolutamente em direção à compreensão.

Em três pequenos ensaios, constantes da obra compilada **Sobre a tradução**, Paul Ricoeur propõe uma provocante releitura do ensaio *A tarefa do tradutor*, de

Walter Benjamin. O texto em questão afirma o caráter messiânico da *língua pura* (ou *língua da verdade*) e revela a dimensão teológica da teoria da linguagem benjaminiana. O caráter messiânico da língua pura afirma a existência primitiva de uma afinidade meta-histórica entre as línguas faladas pela Humanidade. Esta afinidade linguística original seria plenamente resgatada com o surgimento escatológico de uma única língua, comum a todos os povos e nações. Se a língua pura era de fato a língua primitiva que guardava a verdade, isso significa que as diferentes línguas que surgiram posteriormente são uma corrupção reveladora da decadência e da falibilidade da linguagem humana. A linguagem humana, agora marcada inescapavelmente pela confusão interlinguística, não mais consegue caminhar em direção ao entendimento e à compreensão. Nessas condições, como nos é possível entender o caráter messiânico da teoria da linguagem benjaminiana? É ela uma promessa para o futuro? Ou é um sinal de que a reconciliação humana já começou no tempo que se chama hoje da Humanidade? A fraternidade linguística é ainda possível?

São estas as perguntas para as quais Paul Ricoeur procura uma resposta ao fazer uma releitura crítica do texto benjaminiano. No primeiro ensaio, *Desafio e felicidade da tradução*, ele enumera as “grandes dificuldades” e as “pequenas felicidades” da tradução e propõe uma reflexão sobre o ensaio *Cultura e tradição na Alemanha romântica*, ao qual o autor, Antoine Berman, deu o título de *A prova do estrangeiro*. Ricoeur nos convida a refletir sobre o significado da palavra “estrangeiro” em associação com a palavra “leitor”. O estrangeiro e o leitor são dois parceiros que se relacionam no ato da tradução. O estrangeiro é levado à presença do leitor pelo trabalho do tradutor, “que transmite, faz passar a mensagem inteira de um idioma ao outro” (RICOEUR, 2011, p. 22). O tradutor é o mediador entre o estrangeiro e o leitor. Nas palavras de Schleiermacher, o tradutor tem a dupla pretensão de “levar o leitor ao autor” e “levar o autor ao leitor” (RICOEUR, 2011, p. 22). O texto original e o texto traduzido se encontram no plano da tradução. Este encontro, contudo, não ocorre sem resistências, tanto por parte do leitor como por parte do estrangeiro:



Esta resistência do lado do leitor não deve ser subestimada. A pretensão à autossuficiência e a recusa da mediação do estrangeiro nutriram em segredo muitos etnocentrismos linguísticos e, o que é mais grave, muitas pretensões à hegemonia cultural, tal como se pôde observar da parte do latim, da Antiguidade tardia ao fim da Idade Média e mesmo além do Renascimento, da parte do francês na época clássica, da parte do anglo-americano de nossos dias. Mas a resistência ao trabalho da tradução, como equivalente ao trabalho da lembrança, não é menos importante do lado da língua do estrangeiro. O tradutor encontra essa resistência em vários estágios de seu empreendimento. Ele a encontra mesmo antes de começar sob a forma da presunção de não tradutibilidade, que o inibe antes mesmo de atacar a obra (RICOEUR, 2011, p. 23).

Outro importante aspecto da tradução, aqui mencionado por Ricoeur, refere-se às pretensões linguísticas de hegemonia cultural por parte do colonizador. Neste sentido, a chegada dos primeiros missionários e missionárias norte-americanos que trouxeram o metodismo ao Brasil, no final do século XIX, é um exemplo extremamente elucidativo. O Prof. Dr. Peri Mesquida, estudando o movimento metodista norte-americano, deixa absolutamente claras suas pretensões quanto ao estabelecimento de uma hegemonia cultural:

Enquanto 'religião da república', o metodismo se esforçou para modelar a sociedade americana até ao ponto de vê-la como 'modelo de civilização cristã a ser seguido por outras nações'. Tratava-se, afinal, de 'civilização em marcha para a vitória e o aperfeiçoamento'. Vou mais adiante, ainda. Para as autoridades eclesiásticas metodistas da época, 'os povos de língua inglesa, mais do que quaisquer outros, são objeto da missão de Deus e encarregados de propagar a ideia de uma civilização cristã em marcha para a perfeição'. A Igreja Metodista, enquanto igreja dominante, estava estreitamente identificada com esta concepção do destino dos Estados Unidos. Para os metodistas, os povos de língua inglesa eram 'a expressão mais elevada de civilização anglo-saxônica destinada a conquistar o mundo'. [...] 'Deus elege nações para cumprir projetos, e a nação americana é composta por uma raça de dirigentes destinados a governar o mundo' (MESQUIDA, 1993, pp. 38-39).

Chegando ao Brasil, os missionários e missionárias metodistas norte-americanos tinham como missão principal fundar igrejas e escolas, mas o trabalho educativo nas escolas era prioritário. O Rev. James Lilbourne Kennedy, um dos pioneiros no trabalho missionário metodista no Brasil, assim se expressa no jornal *Christian Advocate* do dia 27 de outubro de 1883, à página 11:

'Eu cheguei à conclusão de que é somente através da escola que nós podemos salvar este País'. [...] 'Através da escola nossa obra se tornará atraente para os estudantes, e seus pais nos ajudarão a superar progressivamente os obstáculos que freiam a obra metodista e, por

consequente, ajudará a anular a influência da igreja romana, dando-nos a possibilidade de convencer as pessoas de que nós somos portadores do bem; isso poderá atrair para a nossa obra a classe para a qual nós queremos anunciar a verdade do Evangelho. Porque esta escola recebe o apoio das melhores famílias, poderemos assumir o comando da educação feminina no Brasil, modelar a mentalidade das mulheres e de seus filhos, o que contribuirá para destruir os dogmas frágeis, mas tirânicos, da Igreja Católica' (MESQUIDA, 1993, pp. 45-46).

O projeto missionário do metodismo norte-americano para o Brasil, portanto, priorizava a fundação de escolas e pretendia atrair e formar a elite intelectual e política do Brasil, modelando sua mentalidade de acordo com os princípios e valores da democracia liberal da América do Norte, na esperança de que esta elite viesse a liderar e dirigir os destinos de uma nova sociedade republicana segundo o modelo da civilização norte-americana (uma vez que, neste período histórico, os missionários e missionárias metodistas norte-americanos que aqui estavam nutriam a esperança de ver surgir no Brasil, em substituição à monarquia, uma “nova república” à imagem e semelhança da república norte-americana). Era assim que o projeto missionário do metodismo norte-americano para o Brasil procurava *traduzir* o ideal wesleyano de “reformatar a nação e espalhar a santidade bíblica sobre toda a Terra”: a visão de mundo do povo norte-americano, sua religião e sua democracia republicana eram valores que deveriam ser imitados por todos os outros povos e nações. Os Estados Unidos eram o “novo Israel” de Deus, especialmente vocacionados por Ele para exercer o papel de povo eleito. Confundia-se o ideal wesleyano com o “*american way of life*”:

De certo modo, a democracia republicana estadunidense sacralizava, como valor a ser apropriado pelas demais nações, o conhecido processo do “destino manifesto”, pelo qual os Estados Unidos estavam recebendo uma vocação especial de Deus para exercer o papel, renovado, de povo eleito, referência divina para o mundo. Espalhar a santidade bíblica pela Terra e reformatar a nação se confundia com esse projeto de internacionalização do “*way of life*” do norte-americano (CÉSAR, 2003a, p. 65).

Este projeto assumiu, desde os seus primórdios, contornos de uma nítida pretensão ao estabelecimento de uma hegemonia cultural. O povo brasileiro deveria reconhecer a “superioridade” da cultura e da religião norte-americanas. A visão de mundo da Igreja Católica será combatida pelos missionários e missionárias metodistas norte-americanos principalmente por meio da educação, com críticas

dirigidas em especial ao modelo educacional jesuítico, que consideravam retrógrado e ultrapassado. A Igreja Católica e o modelo de educação jesuítico eram sinônimo de atraso, ignorância e superstição. Tal modelo representava, de acordo com o metodismo norte-americano, um lamentável atraso cultural e religioso que precisava ser superado. De que forma? A educação metodista tinha a resposta: um verdadeiro “transplante cultural” em terras brasileiras se fazia urgente e necessário. As escolas metodistas adotaram então uma nova pedagogia em contraposição à pedagogia jesuítica:

Dessa maneira, a pedagogia metodista no Brasil será o que chamo de ‘Pedagogia da Diferença’. Isso porque, de acordo com os missionários, o catolicismo é opressor, enquanto o metodismo é libertador; o catolicismo leva à perdição, o metodismo anuncia a salvação; o catolicismo é falso e enganador, o metodismo é arauto da verdade; o catolicismo representa as trevas, o metodismo é fonte de luz; o catolicismo é a causa da ignorância e da superstição, o metodismo traz a civilização pela educação e a ciência; o catolicismo é causa do atraso do país, o metodismo representa o progresso (MESQUIDA, 1993, p. 45).

Qual era o conteúdo desta Pedagogia da Diferença? A diferença começava já pela arquitetura majestosa dos colégios metodistas, que simbolizavam a evolução cultural e o progresso da nação norte-americana:

Os missionários metodistas, mulheres e homens, sempre tiveram a preocupação de dar aos prédios destinados à educação uma aparência que poderia ao mesmo tempo distingui-los de outras casas de cultura locais e atrair a clientela potencial. Sua arquitetura reproduzia nas cidades da Região Sudeste do Brasil (numa época em que o processo de urbanização apenas começava) a fachada e a estrutura das *casas brancas e sólidas* dos fazendeiros do Sul dos Estados Unidos, distinguindo-as tanto dos “casebres” construídos pelo Estado quanto das edificações barrocas das escolas católicas (MESQUIDA, 1994, pp. 132-133).

A Pedagogia da Diferença notabilizava-se também pela necessária utilização do inglês, idioma indispensável para a comunicação entre professores e alunos e também para o estudo, uma vez que os livros e o material didático-pedagógico vinham dos Estados Unidos. Ao contrário das escolas católicas, não havia estrado nas salas de aula das escolas metodistas, o que facilitava a aproximação e a intimidade entre professores e alunos. As escolas metodistas tinham também grandes auditórios, onde todos os alunos se reuniam diariamente para ouvir a leitura da Bíblia e cantar hinos religiosos. A observação empírica e a experiência

laboratorial, de acordo com as teorias pedagógicas do político e educador norte-americano Horace Mann e do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (VIEIRA, 2003, p. 38), eram fundamentais para o aprendizado. O ensino era prático e cultivava-se um ambiente de muito respeito, liberdade e descontração entre o alunado e o corpo docente. Introduziram-se também a prática de esportes e a educação física, o que era uma ousada novidade para a época, ensinando aos alunos que o esforço individual de cada um contribuía para o sucesso do grupo como um todo. Os laboratórios de química e física eram equipados com instrumental científico de última geração. Havia muita preocupação com a valorização da educação feminina e com a constante especialização e qualificação do corpo docente. O trabalho missionário e educacional do metodismo norte-americano no Brasil estava fundamentado nos pressupostos da teologia liberal. Por isso mesmo, embora os missionários e missionárias tivessem também a intenção de evangelizar, não havia proselitismo. O que importava mesmo era a promoção da educação do indivíduo, direcionando-a para a prática do bem. Esta prática educacional conduziria necessariamente ao aperfeiçoamento ético, moral e espiritual do indivíduo, com inevitáveis consequências para o aperfeiçoamento moral e espiritual da sociedade brasileira, à luz do modelo cultural e religioso dos Estados Unidos. Os missionários e missionárias metodistas norte-americanos se empenharam ao máximo na tarefa de fazer das escolas metodistas um modelo de excelência na área da educação. Seu objetivo foi plenamente alcançado, pois o sistema educacional das escolas metodistas foi o modelo inspirador das principais reformas educacionais promovidas pelo governo brasileiro antes e depois da proclamação da República, estendendo-se pelo menos até o início da década de 1930. A propósito, Mesquida (1993, pp. 47-48) cita pelo menos três exemplos significativos, que atestam a influência da prática pedagógica das escolas metodistas sobre a legislação da educação brasileira neste período: o relatório de Rui Barbosa (1883) sobre o projeto de reforma do ensino de Leôncio de Carvalho (1879), a “Reforma da Instrução Pública e da Escola Normal” no Estado de São Paulo (1890-1892), sob a liderança de Prudente de Moraes, Rangel Pestana e Caetano de Campos, e a Reforma Francisco de Campos (1926), que “copia até a medida das carteiras do Granbery, importadas dos Estados Unidos”.

Este modelo educacional do metodismo norte-americano para as escolas metodistas no Brasil, de caráter claramente civilizatório, perdurou do final do século XIX até os primeiros anos da década de 1960. O grande problema deste modelo civilizatório revelou-se na insistência dos missionários e missionárias metodistas norte-americanos em afirmar a supremacia da cultura norte-americana, o que dificultou sua convivência com os costumes do povo brasileiro e impossibilitou sua aceitação dos valores característicos da cultura brasileira.

##### *5. O dilema da educação metodista: civilizar é educar?*

Estabelece-se a partir deste momento uma crise no metodismo brasileiro, que não mais aceita as imposições do modelo civilizatório do metodismo norte-americano e procura descobrir caminhos que o levem a um relacionamento mais fecundo e enriquecedor com a cultura brasileira. As DEIM surgirão exatamente no contexto maior desta crise, que perdurará até o final dos anos de 1970 e culminará com a aprovação do PVMI – Plano para a Vida e a Missão da Igreja e das DEIM – Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista no Concílio Geral de 1982, como examinamos no capítulo anterior.

Qual a relação das DEIM com a hermenêutica ricoeuriana da tradução? Este documento foi elaborado e aprovado como *tradução* do repúdio dos metodistas brasileiros em relação ao modelo civilizatório proposto pelo metodismo norte-americano. As DEIM afirmam que, até 1982, o metodismo brasileiro baseava sua ação educativa nas ideias da filosofia liberal, acentuadamente individualistas, priorizando a ascensão social, a competitividade, o utilitarismo e o lucro como base das relações econômicas (DEIM, 1996, p. 51). As DEIM propugnam pela recusa e superação deste modelo de educação liberal, constituindo-se numa rejeição, num radical protesto contra os pressupostos teológicos e educacionais do modelo civilizatório norte-americano. Assim, as DEIM são a *tradução* do desejo de que “nossos esforços educacionais de todo tipo têm também que se identificar mais com a cultura brasileira, e atender às principais necessidades do nosso povo” (DEIM,

1996, pp. 52-53). As DEIM, na verdade, traduzem e propõem um novo modelo e cultivam outros valores para a ação educativa dos metodistas no Brasil:

Os novos projetos educacionais passam a cultivar outros valores, como o da solidariedade radical (outro nome para o amor), o da construção de uma sociedade com partilha mais justa dos frutos do trabalho e da cultura. Se não há como formar gerações fora das relações do mercado, espera-se dos projetos educacionais metodistas o desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade política (CÉSAR, 2003b, pp. 10 e 12).

### *6. Confessionalidade e educação metodista*

Em 1997, depois de completados os primeiros cem anos de sua história, César afirmava que as escolas metodistas em terras brasileiras tinham deixado de ser “escolas americanas” (CÉSAR, 1997, p. 7). Tal fato era auspicioso porque os metodistas brasileiros, depois das DEIM, ousaram reconstruir relações mais profundas com a cultura brasileira. Estabelecia-se um novo patamar para o diálogo entre a Igreja Metodista e a sociedade brasileira. Neste diálogo, as DEIM se constituíam em referencial obrigatório para redefinir o que pensavam os metodistas brasileiros sobre a confessionalidade de suas escolas e universidades. O que se desejava, em última análise, era uma simbiose entre a radicalidade do discurso das DEIM e a ação pedagógico-educativa das escolas e universidades metodistas no Brasil.

A tensão entre o modelo de educação liberal e o modelo de educação proposto pelas DEIM acentuou-se no decorrer dos anos e, especialmente após o Concílio Geral de 2006, tornou-se mais aguda e levou o sistema educacional metodista a ignorar quase por completo as orientações ético-pedagógicas das DEIM. Hoje o conceito de confessionalidade explicitado acima, marcado pela riqueza ecumênica da construção de um espaço dialógico onde a interconexão entre a fé e a cultura era possível e desejável, não mais faz parte da *práxis* pedagógica das escolas e universidades metodistas brasileiras. Quais são, nos dias de hoje, as escolas e universidades metodistas no Brasil que efetivamente colocam em prática os princípios e as linhas de ação educativa propostos pelas DEIM? As DEIM continuam oficialmente em vigor. Mas, e a pergunta é importante, será que elas

ainda representam a *tradução* do belo sonho do metodismo brasileiro no sentido de construir uma educação revolucionária, comprometida com a cultura brasileira, a partir da prática de valores ético-teológicos e pedagógicos que sinalizem o rompimento radical da educação metodista com o mundo da educação liberal? O sonho acabou?

César já afirmava, em 2003, que os projetos educacionais das escolas metodistas brasileiras eram viabilizados a partir desta tensão entre o projeto de educação liberal e o projeto de educação para o exercício da cidadania proposto pelas DEIM (CÉSAR, 2003b, p. 12). Desde a sua aprovação, em 1982, as DEIM questionam e denunciam explicitamente as ideias de uma filosofia de educação (neo)liberal como inaceitáveis para a construção da ação educativa do metodismo brasileiro. Hoje, praticamente trinta e cinco anos após a sua aprovação, as escolas e universidades metodistas enfrentam o desafio da exacerbação do neoliberalismo na sociedade brasileira. Como vimos nos estudos de Bauman sobre a modernidade líquida, na sociedade global desaparecem gradativamente os espaços públicos e predominam cada vez mais os espaços privados. O Estado e o mercado estão em permanente confronto. O Estado que regula e organiza as atividades e projetos sociais está em extinção. Buscando espaço para se expandir, o mercado exige uma desregulamentação cada vez maior do Estado e da própria sociedade:

Menos Estado e mais mercado. A radicalização desse conflito conduziu ao processo de superação da sociedade capitalista pela nova sociedade de mercado. O mercado, cuja natureza é colocar tudo à venda, se impõe pelo consumo. A privatização da vida e da existência é processo que ocorre basicamente pelo consumo. Este processo penetra toda a sociedade. No nível religioso, assiste-se à privatização da fé, à exacerbação da experiência religiosa no nível individual em detrimento de tradições confessionais que se constituem num espaço público. Se os espaços religiosos sucumbem às forças dominantes na sociedade atual, as escolas, por prepararem as novas gerações para a vida e o trabalho nessa mesma sociedade, são ainda mais vulneráveis (CÉSAR, 2012, p. 115).

As DEIM propõem uma filosofia de ação educativa que se explicita no universo escolar e acadêmico de instituições confessionais que têm um caráter público. A educação confessional, ao contrário da educação privada, está comprometida com uma prática educativa que tem por objetivo a construção de valores éticos que possibilitem o surgimento da “vida boa, com e para os outros, em

instituições justas” (RICOEUR, 2011, p. 202). O compromisso maior das DEIM, portanto, é sinalizar concretamente a possível construção desta “vida boa”, a partir das escolas e universidades metodistas, ensinando à sociedade brasileira a lição do amor ao próximo, do direito, da justiça e da solidariedade. Naturalmente, os valores éticos deste projeto educativo contradizem e confrontam os valores assumidos pelas escolas neoliberais vinculadas ao mercado, baseados na “preocupação individualista com a ascensão social, na acentuação do espírito de competição, na aceitação do utilitarismo como norma de vida e na colocação do lucro como base das relações econômicas” (DEIM, 1996, p. 51). As DEIM – na contramão do liberalismo (que caracterizava a prática educativa das escolas metodistas até 1982) e do neoliberalismo (que passou a influenciar as escolas metodistas a partir da primeira década dos anos de 1990 até os dias de hoje) – propõem um projeto de educação que prioriza a construção da cidadania, em diálogo com a cultura brasileira e buscando atender as principais necessidades do povo brasileiro (DEIM, 1996, pp. 52-53).

Atualmente, as escolas e universidades metodistas no Brasil enfrentam uma grave crise financeira. Esta crise financeira ocasionou o assédio de forças neoliberais sobre o sistema educacional metodista, na tentativa de equacionar a dívida das diversas instituições a partir de sua submissão às regras e exigências da economia de mercado. As medidas políticas e administrativas para solucionar a crise financeira das instituições estão em consonância com as propostas da economia de mercado. Nessas condições, as DEIM – enquanto documento que deveria nortear a prática educativa das instituições metodistas de educação – são relativizadas e ignoradas, descaracterizando assim todas as decisões posteriores do sistema educacional metodista na tentativa de solucionar a crise institucional. É claro que, a curto prazo, a gestão das instituições precisa alcançar um nível satisfatório de equilíbrio econômico-financeiro. É evidente, também, que a tarefa mais difícil da Rede Metodista de Educação refere-se ao equacionamento e liquidação da dívida das instituições. Mas será que estas tarefas não podem ser realizadas levando em consideração as DEIM e suas propostas para a gestão das Instituições Metodistas de Educação em nosso País? As DEIM deixaram de ser, para o metodismo



brasileiro, a *tradução* dos sonhos e esperanças de promover uma educação que seja qualitativamente diferenciada, ajudando as pessoas no desenvolvimento de uma consciência crítica e comprometida com a transformação da sociedade brasileira? As “pistas” e propostas de ação educativa explícitas nos princípios ético-educacionais e bíblico-teológicos das DEIM, que têm a ver com as categorias do Reino de Deus, podem ser simplesmente descartadas, como se nada mais significassem?

Ocorre que o valor, a marca registrada das escolas metodistas, o padrão de qualidade alcançado na fase pré- crise, pende para as referências das DEIM. Estas estão, neste momento, alcançando trinta anos de vigência. Em qualquer período de crise não se pode descartar, aprioristicamente, toda e qualquer alternativa que venha se somar ao conjunto de iniciativas para a sua superação (CÉSAR, 2012, p. 117).

Juntamente com a grave crise econômico-financeira das escolas e universidades metodistas brasileiras, César identifica também uma profunda crise de identidade e de autoridade na Igreja Metodista:

Trata-se da fortíssima influência do neoliberalismo nas comunidades religiosas em geral, como já introduzido acima, e nas metodistas em particular. De fato, as forças do mercado penetram todas as esferas da sociedade humana, inclusive as da fé. Esse processo é facilitado, sobretudo, pela natureza pessoal e subjetiva da fé, o que necessariamente inclui o aspecto emocional (CÉSAR, 2012, p. 118).

Na atualidade, as comunidades locais metodistas, influenciadas por práticas pastorais pentecostais e neopentecostais estranhas à sua tradição teológica, perdem a noção de sua identidade confessional. A liderança clériga e leiga da Igreja Metodista, hoje majoritariamente de tendência pentecostal e neopentecostal, também se deixa seduzir pelo neoliberalismo vigente na sociedade brasileira e não sente mais a necessidade de comprometer-se com um corpo de doutrinas e práticas eclesiais características da tradição metodista. Temos hoje, no metodismo brasileiro, uma liderança clériga e leiga que minimiza a importância de pertencer ao “povo chamado metodista” espalhado ao redor do mundo e não coloca em prática ou desconhece o conteúdo profético de importantes documentos missionários, tais como o Credo Social, o PVMI e as próprias DEIM. A fé cristã deixa de ter uma dimensão necessariamente comunitária para transformar-se numa experiência estritamente pessoal e individualista:

Como o neoliberalismo do mercado exacerba a experiência da individualidade, cada pessoa se torna a medida de si mesma, construindo, na religião, uma visão particular de Deus e da fé, liberando a pessoa da necessidade de uma adesão pública a um corpo de doutrinas ou a uma tradição. No extremo, esta liberdade abre espaço para se percorrer diferentes grupos religiosos, experimentando-se um espaço privado absoluto que se opõe ao espaço público da instituição e da autoridade. Hoje, nas comunidades religiosas em geral, a grande tendência é confrontar toda autoridade a partir de convicções particulares (CÉSAR, 2012, p. 118).

É claro que esta situação de anomia eclesiástica traz sérias e inevitáveis consequências para as escolas e universidades metodistas no Brasil. Se as pessoas e órgãos gerais que são hoje responsáveis pela gestão da crise econômico-financeira das instituições não estão comprometidos com a prática dos documentos oficiais da Igreja Metodista, talvez a principal dessas consequências seja a possibilidade de construir saídas para a crise a partir de critérios meramente mercadológicos, ignorando os princípios éticos e valores bíblico-teológicos das DEIM e capitulando diante das forças do neoliberalismo dominante.

Estamos diante do iminente perigo da descaracterização confessional das escolas e universidades metodistas brasileiras diante dos apelos aparentemente irresistíveis do mercado neoliberal. Aprendemos, a partir da perspectiva hermenêutica de Paul Ricoeur, que a *tradução* pode se transformar em *traição*. Ao *traduzir* os esforços de saneamento econômico-financeiro de suas escolas e universidades em termos puramente mercadológicos, em flagrante contradição com a filosofia educacional proposta pelas DEIM, não estariam os órgãos superiores da Igreja Metodista *traindo* e descaracterizando de forma irremediável a natureza pública e confessional da educação metodista? Não haveria outras saídas possíveis para o equacionamento da crise? Em outras palavras, para usar a terminologia ricoeuriana, a submissão às demandas do mercado é a única *tradução* possível aos dilemas hoje enfrentados pelo metodismo brasileiro na tentativa de salvar suas instituições educacionais de um colapso econômico-financeiro?

Como preservar o caráter público das escolas e universidades metodistas brasileiras, inspirado na prática efetiva das DEIM, associando-o a iniciativas eficazes que contribuam para o equacionamento de sua grave situação econômico-financeira? Um dos exemplos bem sucedidos desta tentativa refere-se ao Colégio

Piracicabano, a primeira escola metodista fundada no Brasil (1881). A professora e teóloga metodista Ana Gloria Prates Gris da Silva apresentou sua dissertação de mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba no ano de 2012, propondo uma relevante pesquisa de campo sobre a aplicação das DEIM ao contexto educacional do Colégio Piracicabano no período compreendido entre os anos de 1995 a 2011. A pesquisadora entrevistou por amostragem os quatro grupos representativos da vida institucional: o corpo docente, o corpo discente, o corpo de funcionários/as e o corpo de pais e mães de alunos/as. Constatou, inicialmente, nas respostas aos questionários enviados, que a escola possuía de fato um projeto político-pedagógico construído de forma democrática e participativa. Além disso, constatou também que o projeto político-pedagógico era colocado em prática no cotidiano da vida escolar. Fez ainda outra pergunta fundamental: as práticas pedagógicas da escola foram de fato iluminadas e fertilizadas pelas propostas político-pedagógicas das DEIM? As respostas dadas aos questionários foram surpreendentes: a pesquisadora verificou que o projeto político-pedagógico da escola, sob diferentes gestões administrativas ao longo dos anos, foi sempre inspirado pelo estudo sério, competente e sistemático das DEIM desde a sua aprovação em 1982, fato comprovado pelo testemunho e pelos depoimentos de professores/as e ex-professores/as, alunos/as e ex-alunos/as, pais e mães de alunos/as e ex-alunos/as, funcionários/as e ex-funcionários/as. Uma das professoras do Colégio deu o seu testemunho sobre esse tempo: “Nessa época, o PVMI e as DEIM eram nossos textos de cabeceira. As reuniões para estudo eram intensas e a sistematização delas resultou na proposta pedagógica para a escola” (GRIS DA SILVA, 2012, pp. 45-46). Assim, a proposta pedagógica para o Colégio Piracicabano foi pensada e construída em consonância com a história da Igreja Metodista, resgatando especialmente os aspectos essenciais do movimento metodista primitivo, liderado por John Wesley, na Inglaterra do século XVIII:

A forte consciência da sua responsabilidade social fez com que a educação, em especial a voltada para as pessoas marginalizadas pela sociedade, fosse um elemento fundamental na herança metodista. ‘O ser Igreja Metodista não pode ser pensado em separado do ser escola. Fé e ensino são binômios que se dialetizam na história do metodismo, portanto’. [...] ‘Pensar e construir um Projeto Pedagógico no Colégio Piracicabano supõe, então, o dado da fé na

interpretação bíblico-teológica feita por Wesley e o dado dos condicionamentos históricos e ideológicos que irão marcar de forma indelével o curso e o percurso do Movimento Metodista enquanto fé e ensino'. [O Piracicabano é] “um Colégio que só pode ser pensado ‘num fazendo’” (PPCP, pp. 4 e 6) (GRIS DA SILVA, 2012, p. 46).

E não apenas isso. A pesquisadora descobre também que, iluminadas pelas DEIM, as relações humanas de todos os atores participantes do cotidiano da vida escolar – diretores/as ou coordenadores/as, professores/as, alunos/as, funcionários/as e pais e mães de alunos/as – adquiriram uma qualidade ética diferenciada:

Prevalencia, no Colégio, um ambiente fraterno, respeitoso, marcado pelo companheirismo, o respeito e a valorização do outro. Desde a gestão participativa até o relacionamento amigável e respeitoso entre docentes e estudantes, chamaram a atenção. Processos democráticos, decisões coletivas integravam o cotidiano escolar, de maneira democrática e equilibrada. [...] Nesse sentido, nas relações de ensino e aprendizagem estabelecidas no cotidiano do Colégio, percebe-se o desenvolvimento de práticas sociais e pedagógicas que consideram diversos aspectos: ser democrático, ter capacidade crítica e a interiorização de princípios valorativos, ser responsável, respeitar o outro, pensar no coletivo muito mais do que nos interesses individuais. Tais princípios são trabalhados através da prática do diálogo, de atividades extra-classes, de atividades investigativas e dos projetos sociais, nos quais se engajam alunos, professores e funcionários (GRIS DA SILVA, 2012, p. 94 e 52).

A pesquisadora se aprofunda na análise das respostas dadas aos questionários e identifica a convergência entre os valores explicitados pelo Projeto Político-Pedagógico do Colégio Piracicabano e os valores propostos pelas DEIM, enfatizando a postura crítica dos atores do cotidiano escolar do Colégio em relação à economia de mercado e a sua preocupação com a possibilidade da perda da qualidade de ensino da instituição:

Percebe-se, também, certo receio de que o Colégio se renda às exigências do mercado, à concorrência e à competitividade. Muitos temem maior comprometimento da prática educativa do Colégio, especialmente no que se refere à perda da sua qualidade de ensino, ao aspecto do compromisso com a preparação para a vida, ao empenho de formar cidadãos críticos, solidários, comprometidos com a formação de uma sociedade justa, fraterna, cujos referenciais são os valores do Reino de Deus, claramente propostos nas DEIM e no atual PPCP [Projeto Político-Pedagógico do Colégio Piracicabano] (GRIS DA SILVA, 2012, p. 94).

A pesquisadora identifica também, no próprio texto do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Piracicabano, a clara convergência de princípios entre o

Projeto Político-Pedagógico do Colégio Piracicabano e as DEIM no que se refere à formação ética do corpo docente:

É preciso pensar que o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, na qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de relações de solidariedade, e não de dominação, entre os homens. [...] o perfil do educador deve caracterizar-se pela sua capacidade de participação e compromisso com um projeto educacional que também é seu..., percebendo-se como sujeito dessa construção. [...] No dizer confessional, deve estar disposto a assumir os compromissos fundamentais em defesa de uma vida plena e abundante, de acordo com os valores do Reino de Deus [Projeto Político-Pedagógico do Colégio Piracicabano, pp. 21 e 22] (GRIS DA SILVA, 2012, pp. 45 e 47).

Os dados da criteriosa análise desta pesquisa de campo comprovam que as DEIM são efetivamente reconhecidas, por todos os atores que participam da vida escolar no cotidiano do Colégio Piracicabano, como documento balizador da construção dos valores éticos e bíblico-teológicos de sua teoria e de sua prática pedagógica desde 1982. Não é este um sinal inequívoco da relevância e atualidade das DEIM quando aplicadas, com coragem política, ao contexto das escolas metodistas no Brasil? Ao longo de sua criteriosa e competente análise, a pesquisadora conta a história do Colégio Piracicabano e das crises periódicas enfrentadas pela escola, especialmente depois dos anos de 1970, afirmando ainda que, nos últimos anos, os sinais evidentes da retomada de seu crescimento são o resultado direto da aplicação consciente da proposta libertadora do projeto político-pedagógico das DEIM na vida da instituição:

Pode-se afirmar, portanto, que o **fazer democrático**, a **capacidade crítica** e os **princípios valorativos** não são apenas aspectos descritos no projeto pedagógico, mas estão visíveis na prática educativa do Colégio, em todos os seus níveis. Tem-se consciência de que o CP [Colégio Piracicabano] não é uma instituição perfeita. Certamente, há entraves que dificultam o processo [...], situações que precisam ser mais trabalhadas, mas o empenho na qualidade, no “emparelhar” teoria e prática, é muito forte e precioso. Forte o suficiente para despertar o interesse em estudar, mais a fundo, a prática do Colégio e relacioná-la às DEIM, dado que se observa que o que acontece no CP tem relação direta com o que está proposto nesse documento quando se trata de uma educação libertadora (GRIS DA SILVA, 2012, pp. 93-94).

O exemplo do Colégio Piracicabano é muito importante, pois demonstra a real possibilidade de equacionar uma crise econômico-financeira institucional a partir da

concretização dos parâmetros e valores ético-pedagógicos propostos pelas DEIM na vida da escola.

Ocorre que precisamente nos últimos anos o Colégio Piracicabano renovou a oferta de cursos de educação infantil, ensino fundamental e médio. Tornando-se referência no ensino fundamental, que vai de 6 a 14 anos, aumentou consideravelmente sua matrícula e passou, após quase quarenta anos de desequilíbrio operacional, à condição de superavitário em sua operação regular. Parece não haver dúvida de que as práticas pedagógicas adotadas pelo Colégio e expressas em seu projeto pedagógico, construído coletivamente há vários anos e sob outras direções, sem imposição da mantenedora – fato que gerou comprometimento dos docentes e demais atores – foram acolhidas pelas famílias de potenciais alunos como processo positivo, amplificando na comunidade externa o prestígio da instituição (CÉSAR, 2012, p. 120).

Outro exemplo significativo é o da própria UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba. Nos últimos anos, na tentativa de equacionar as dívidas da instituição, ficou clara a necessidade de propor uma nova política salarial para a carreira docente. Esta nova política, elaborada e aprovada com a participação do corpo docente, acabou por definir um piso salarial menor para as futuras contratações de professores e professoras. Naturalmente, o corpo docente que já pertencia à antiga carreira docente não poderia migrar para a nova carreira sem perder os direitos trabalhistas já adquiridos. Tentou-se primeiramente uma solução de acordo com as leis do mercado: os docentes com os maiores salários foram demitidos. Instalou-se a crise na comunidade unimepiana, que só foi superada após intervenção da Justiça do Trabalho, preservando os direitos adquiridos pelo corpo docente que já pertencia à antiga carreira docente. Estabeleceram-se então, como solução alternativa, os Planos de Demissão Voluntária, que persistem até os dias de hoje. O principal mérito desta solução, agora negociada com o corpo docente, foi a preservação do caráter público e confessional de uma instituição universitária que tem como valor prioritário a construção da cidadania como patrimônio social:

Se o ato autoritário utilizado sob a lógica do mercado não pôde ser implementado, a solução negociada que prorrogou a crise por muitos anos à frente aponta para uma solução mais permanente no longo prazo e restabeleceu os espaços públicos estabelecidos no projeto pedagógico institucional que, na UNIMEP, é denominado de “Política Acadêmica” (UNIMEP, 1992). A comunidade docente passou a atuar com maior segurança, tanto pela permanência de professores mais qualificados (da antiga carreira) quanto pela consciência de se poder realizar planejamento de longo prazo, pois eventuais demissões seriam voluntárias. A comunidade

docente reconheceu o mérito de uma gestão que acatava a dimensão pública do projeto institucional, passando a realizar uma gestão pedagógica dos cursos visando ao aumento da qualidade já alcançada. [...] A grande maioria dos cursos evoluiu no processo de avaliação oficial, segundo os critérios nacionais já adotados há anos pelo Estado (MEC) (CÉSAR, 2012, pp. 120-121).

Os exemplos mencionados por César demonstram claramente que é possível encontrar soluções criativas para a crise econômico-financeira das instituições educacionais metodistas, articulando dialeticamente as soluções propostas pelo mercado com as soluções propostas pelas DEIM, sem descaracterizar ou violentar a dimensão pública da educação metodista em terras brasileiras:

É preciso responder a uma urgente questão: pode-se declarar estarem as Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista ultrapassadas pelas novas conjunturas e, por esta razão, não podem fornecer referências para soluções de natureza administrativa e econômica? Aparentemente, soluções que tentam articular, dialeticamente, realidade adversa e compromisso de fé na gestão das escolas em crise precisam ser articuladas em profundidade em cada situação concreta. As DEIM ainda estão vigentes e parecem demonstrar, nas escolas que as adotaram como fundamento, vitalidade, com potencial de articulação criativa com as forças do mercado, apesar da natureza extremamente idolátrica revelada nessas forças (CÉSAR, 2012, p. 122).

## 7. Educação metodista, espaço público e linguagem

Como Paul Ricoeur articula a relação entre o espaço público e a linguagem? O filósofo francês está preocupado com a identificação dos principais elementos que estão presentes na relação dialética que se estabelece entre o texto e a ação:

... a linguagem não é um mundo próprio. Nem sequer é um mundo. Mas, porque estamos no mundo, porque somos afetados por situações e porque nos orientamos mediante a compreensão em tais situações, temos algo a dizer, temos a experiência para trazer à linguagem (RICOEUR, 2000, p. 32).

Para Ricoeur, portanto, há uma relação indissociável entre o texto, a ação e a interpretação. É a partir desta relação que compreendemos que todo discurso, como no caso das DEIM, tem uma dimensão ideológica e uma dimensão utópica. O discurso, nos diz Ricoeur, “é o que se refere ao mundo, a *um* mundo” que conduz à *situação existencial* vivenciada pelos interlocutores e que é “o conjunto das referências abertas pelos textos” (RICOEUR, 1989, pp. 189 e 190). Ao inscrever-se

no texto, a ação humana adquire um significado que pode ser interpretado e atualizado nos mais diferentes contextos. É o que tentamos fazer neste trabalho, interpretando e atualizando as DEIM no contexto plural e diversificado das escolas e universidades metodistas, reafirmando sua pertinência e projetando o sonho de que elas propõem o esboço de um “novo ser-no-mundo”, um novo tipo de relação dialógica para a (re)construção dos pilares que devem fundamentar a educação metodista em terras brasileiras:

... aquilo que, primeiro, compreendemos num discurso não é uma outra pessoa, mas um projecto, isto é, o esboço de um novo ser-no-mundo. Só a escrita, ao libertar-se, não apenas do seu autor, mas da estreiteza da situação dialógica, revela que o destino do discurso é projectar um mundo (RICOEUR, 1989, pp. 190-191).

A história da civilização humana é uma narrativa que deixou marcas indelévels no tempo e no espaço. E as narrativas só podem *marcar* a história da Humanidade porque, transcendendo a tradição oral, estão inscritas num discurso compreensível e linguisticamente estruturado. Ricoeur nos ensina que são essas *marcas* que contribuem para a configuração da ação humana. Neste sentido, comparativamente, as DEIM são uma narrativa que, inegavelmente, propõe uma nova configuração para o “jeito metodista de fazer educação” no Brasil. As DEIM fizeram e fazem história, marcaram e ainda marcam a história da educação metodista em nosso País. Permanecendo em vigor até os dias de hoje, elas se transformam também no documento que possibilita que as ações educativas do metodismo brasileiro na atualidade tenham um parâmetro a partir do qual podem ser elogiadas ou condenadas, levando em consideração os critérios ético-teológicos do respeito à sua natureza confessional e à dimensão pública e democrática de suas instituições educacionais. A questão da dimensão pública e democrática das escolas e universidades metodistas no Brasil não pode ser dissociada da questão básica que define a natureza plural e ecumênica de sua identidade confessional.

A ação educativa das escolas e universidades metodistas no Brasil deve ter, portanto, uma natureza plural e ecumênica. A dimensão pública e democrática dessas escolas e universidades nos conduz à compreensão de que a educação metodista está comprometida, desde os seus primórdios, com a criação de espaços



públicos de livre expressão do pensamento. São espaços de *liberdade*. A articulação entre identidade confessional e preservação do caráter público e democrático da educação se transforma num grande desafio para o metodismo brasileiro, no sentido de configurar em suas escolas e universidades o *mundo habitável* que é contínua e insistentemente postulado por Paul Ricoeur em seus escritos. O *mundo habitável* pode ser configurado nas escolas e universidades metodistas brasileiras na medida em que o discurso das DEIM está interligado e se concretiza na ação de educadores e educadoras, metodistas ou não, comprometidos com a invenção de um “mundo novo”. Texto e ação estão aqui indissolivelmente vinculados, como nos ensina Paul Ricoeur. Neste sentido, é o discurso das DEIM que possibilita a realização de uma ação educativa revolucionária. Quando seus princípios éticos e bíblico-teológicos são colocados em prática, as DEIM configuram o *mundo habitável* da educação, segundo a percepção crítica do metodismo brasileiro. Este *mundo habitável* é estruturado quando o *texto* da narrativa é concretizado numa *ação transformadora* que se explicita na temporalidade humana. A narrativa das DEIM tipifica e exemplifica os elementos textuais propostos por Ricoeur – a linguagem, a identidade, a temporalidade, as experiências e escolhas humanas – e propõe ações educativas que têm implicações ético-teológicas ligadas à afirmação dos valores inerentes à sua natureza confessional.

Para Ricoeur, o *mundo habitável* pressupõe necessariamente a existência de uma estrutura linguística que permita a comunicação entre os seres humanos. Pois é na *linguagem* que se constrói a relação entre o sujeito (identidade) e o outro (alteridade). É por meio da linguagem, por exemplo, que as experiências educacionais do metodismo brasileiro se tornaram e continuam a se tornar públicas. Para Ricoeur, o *espaço público* é o local de exposição da intrínseca relação entre o sujeito e o outro ou, em outras palavras, entre a identidade e a alteridade. Nesta relação dialógica, a compreensão humana é uma interpretação mediada pela narrativa. Toda e qualquer narrativa tem implicações éticas. As narrativas nunca são eticamente neutras. As DEIM, já em sua estrutura semântica e gramatical, são um documento confessional e pressupõem uma avaliação crítica da educação metodista em terras brasileiras, propondo claramente escolhas éticas que têm a ver com uma

opção radical pela vida em todas as suas manifestações. Esta “escolha clara pela vida, manifesta em Jesus Cristo, em oposição à morte e a todas as forças que a produzem” (PVMI, 1996, p. 17), é marca essencial que define a identidade da ação missionária e educacional do metodismo brasileiro. Paul Ricoeur nos ensina que a identidade só pode ser construída por meio da narrativa. Portanto, é a partir da dimensão ética e bíblico-teológica das narrativas do PVMI e das DEIM que o metodismo brasileiro constrói sua identidade confessional.

Paul Ricoeur jamais separa as noções de *identidade* e *responsabilidade*. Ambas as noções estão associadas ao exercício da *compreensão*, enquanto relação dialógica que me leva a compreender-me compreendendo o outro. No que se refere às DEIM, isso significa que existe necessariamente uma dimensão ética na relação da educação confessional metodista com o *mundo habitável* da cultura brasileira. As DEIM propõem que a conexão entre fé e cultura só é possível quando descobrimos que a educação – não apenas como *texto*, mas sobretudo como *ação* – tem uma dimensão libertadora que nos torna responsáveis pelo *outro*. Paul Ricoeur nos ensina que é a relação dialógica com o *outro* que nos constitui. A relação entre a identidade e a alteridade se revela quando o *outro* nos interpela e nos chama à *responsabilidade*. É o princípio ético da *responsabilidade pelo outro* que deve presidir nosso envolvimento com a educação. Não se faz educação sem *responsabilidade pelo outro*. Sem *responsabilidade pelo outro*, subverte-se o caráter público e democrático da educação. Pois a educação, preceitua Ricoeur, não pode fugir de seu compromisso ético com a construção da felicidade humana: “Chamamos ‘perspectiva ética’, a *perspectiva da ‘vida boa’, com e para outros, nas instituições justas*” (RICOEUR, 1991, p. 202). Da mesma forma, na busca pelo sentido maior da existência humana, as DEIM têm um compromisso ético com a promoção da vida:

Por ser instituição comprometida com o círculo maior da felicidade e realização humanas, a confessionalidade da escola confessional tem compromisso inegociável com a dimensão ética relacionada à vida. A escola confessional, estruturando-se e articulando-se neste espaço secular sempre a favor da ampla felicidade da família humana, isto é, participando, em termos cristãos, da construção do Reino de Deus, pode prestar um autêntico testemunho cristão, ainda que este testemunho não aponte diretamente para a evangelização. A escola confessional precisa cultivar, a partir de mediações adequadas, a busca de sentido. Busca-se sentido para a história humana, para a produção humana, para a existência humana, para a

construção da cidade, o que inclui, necessariamente, o trabalho, o lazer, a arte, o cultivo do belo e da solidariedade. Esse sentido deriva do horizonte do Reino de Deus (CÉSAR, 2012, pp. 111-112).

### 8. Tradução e hospitalidade linguística

Para Paul Ricoeur, a tradução perfeita simplesmente não existe. A tradução não é o original e nunca poderá se comparar a ele. Na tentativa de traduzir um texto original, sempre há uma perda. O tradutor é sempre confrontado pelo luto de uma perda inexorável. Mas, paradoxalmente, o luto da impossibilidade da tradução perfeita é a maior motivação do tradutor em meio aos dramáticos desafios de sua tarefa:

E é esse luto da tradução absoluta que faz a felicidade de traduzir. A felicidade de traduzir é um ganho quando, ligada à perda do absoluto linguístico, ela aceita a distância entre a adequação e a equivalência, a equivalência sem adequação. Nisso está sua felicidade. Admitindo e assumindo a irredutibilidade do par do próprio e do estrangeiro, o tradutor encontra sua recompensa no reconhecimento do estatuto incontornável da dialogicidade do ato de traduzir como o horizonte razoável do desejo de traduzir. A despeito da agonística que dramatiza a tarefa do tradutor, este pode encontrar sua felicidade no que eu gostaria de chamar de *hospitalidade linguística*. [...] Hospitalidade linguística, portanto, onde o prazer de habitar a língua do outro é compensado pelo prazer de receber em casa, na acolhida de sua própria morada, a palavra do estrangeiro (RICOEUR, 2011, pp. 29-30).

No segundo ensaio, *O paradigma da tradução*, Ricoeur propõe uma exegese ao texto bíblico de Gênesis 11.1-9:

Ora, em toda a terra havia apenas uma linguagem e uma só maneira de falar. Sucedeu que, partindo eles do Oriente, deram com uma planície na terra de Sinear; e habitaram ali. E disseram uns aos outros: Vinde, façamos tijolos e queimemo-los bem. Os tijolos serviram-lhes de pedra, e o betume, de argamassa. Disseram: Vinde, edifiquemos para nós uma cidade e uma torre cujo tope chegue até aos céus e tornemos célebre o nosso nome, para que não sejamos espalhados por toda a terra. Então, desceu o Senhor para ver a cidade e a torre, que os filhos dos homens edificavam; e o Senhor disse: Eis que o povo é um, e todos têm a mesma linguagem. Isto é apenas o começo; agora não haverá restrição para tudo que intentam fazer. Vinde, desçamos e confundamos ali a sua linguagem, para que um não entenda a linguagem de outro. Destarte, o Senhor os dispersou dali pela superfície da terra, e cessaram de edificar a cidade. Chamou-se-lhe, por isso, o nome de Babel, porque ali confundiu o Senhor a linguagem de toda a terra e dali o Senhor os dispersou por toda a superfície dela (A BÍBLIA SAGRADA / Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2. ed.. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993).

Diferentemente das costumeiras interpretações da estória da Torre de Babel, que enxergam na dispersão linguística proposta por Deus uma tragédia irremediável que condena a Humanidade à eterna incompreensão, Ricoeur lê esta narrativa a partir de uma outra perspectiva: Babel, na verdade, é uma parábola que representa para o gênero humano a oportunidade da tradução. Babel é um chamado à Humanidade para caminhar em direção à reconciliação, ao entendimento, à compreensão. O mito de Babel é um convite ao reconhecimento da diversidade e da pluralidade de cada sujeito, de cada língua e de cada cultura.

Para Ricoeur, a hermenêutica da tradução tem uma dimensão ética. A tradução anuncia a real possibilidade da experiência humana da fraternidade e da comunhão e tem também, portanto, uma dimensão teológica. Assim, a dimensão ético-teológica da tradução reside, primeiramente, na admissão da impossibilidade de uma tradução perfeita. Contudo, se a tradução perfeita é impossível, isso não significa que ela não deva ser feita. Ao contrário, como já dissemos, é no luto desta impossibilidade que o tradutor decide correr o risco da tradução imperfeita, aquela que propõe o caminho da reconciliação e da convivência humana *nas* diferenças linguísticas e culturais e *apesar* delas. Aprendemos com Walter Benjamin que a tradução – e, neste particular aspecto, Ricoeur não o contesta – tem um caráter messiânico e se correlaciona à noção bíblico-teológica de redenção. Até mesmo as intraduzibilidades são um sinal de que a tradução, embora tenha suas limitações, tem também suas insuspeitadas possibilidades. Essas possibilidades, obviamente, só são verificáveis no ato da tradução. Por isso mesmo, Ricoeur acentua que, embora a tradução perfeita jamais se realize plenamente, ela sinaliza em si mesma a possibilidade redentora da *hospitalidade linguística*:

... a tradução não implica apenas um trabalho intelectual, teórico ou prático, mas também um problema ético. Levar o leitor ao autor, levar o autor ao leitor, com o risco de servir e de trair dois mestres, é praticar o que gosto de chamar *hospitalidade linguística*. É ela que serve de modelo para outras formas de hospitalidade, das quais a vejo como aparentada: as confissões, as religiões, não são como as línguas estrangeiras umas às outras, com seu léxico, sua gramática, sua retórica, sua estilística, que precisamos *aprender* para penetrá-las? E a hospitalidade eucarística não deve ser assumida com os mesmos riscos da tradução-traição, mas também com a mesma renúncia

à tradução perfeita? Fico com essas analogias arriscadas e com esses pontos de interrogação... (RICOEUR, 2011, pp. 48-49).

O exercício da hospitalidade linguística enquanto virtude que leva ao diálogo cultural só se torna possível com a tradução. Como conviver com o outro sem compreendê-lo? Sem a tradução, a convivência entre línguas e culturas diferentes se torna impossível. Traduzir é aprender a arte da convivência na diferença, com todas as suas imperfeições e limitações. Para Ricoeur, a tradução é a condição ontológica essencial da convivência humana no interior da diversidade linguística e cultural.

Em um mundo cada vez mais marcado pela violência, pela intolerância e pelo desentendimento, Ricoeur acredita que a tradução é um convite irrecusável para que a Humanidade redescubra o caminho dialógico que pode levá-la de volta à reconciliação e à compreensão. Somente a tradução pode solucionar a tensão entre o próprio e o estrangeiro. A tradução enquanto possibilidade – mesmo em meio aos desentendimentos próprios do conflitivo relacionamento interlinguístico e intercultural – anuncia profeticamente a existência de uma afinidade comum a todas as línguas e culturas. Afinal, o fato de sermos todos seres humanos já é, em si mesmo, uma demonstração inequívoca das semelhanças e afinidades que definem e qualificam a nossa identidade:

A tradução torna *presente* sobre um modo somente antecipador, anunciador, quase profético, uma afinidade que não está jamais presente nessa apresentação. Pensa-se à maneira pela qual Kant define às vezes a relação com o sublime: uma apresentação inadequada do que, no entanto, aí se apresenta (DERRIDA, 2002, p. 44).

Traduzir é tomar consciência da possibilidade de superação dos mal-entendidos gerados pela prevalência da incompreensão na relação com o estrangeiro. Traduzir é interpretar o caminho que leva da incompreensão à compreensão, do desentendimento ao entendimento, da violência à construção da paz. Paul Ricoeur argumenta que, na tradução, “é sempre possível *dizer a mesma coisa de outro modo*” (RICOEUR, 2011, p. 50). O trabalho do tradutor é, pois, *dizer de outro modo* um enunciado que não foi compreendido. E esta tradução nós a fazemos juntamente com o outro, em comunhão com o outro, no plural: “Há

estrangeiro em todo outro. É coletivamente que definimos, reformulamos, explicamos, procuramos dizer o mesmo de outro modo” (RICOEUR, 2011, p. 51).

Na tradução, conjugam-se diferentes níveis de alteridade: o outro está no texto a ser traduzido; o outro está no texto traduzido; o outro está no leitor que lê um autor; o outro está no autor que se apresenta ao leitor; o outro está na cultura estrangeira que desvela seus costumes e valores; o outro está nas palavras, frases e textos do idioma estrangeiro e na descoberta de suas semelhanças e afinidades estruturais, semânticas e gramaticais com o nosso próprio idioma; o outro está na relação de estranhamento que estabelecemos com a nossa própria língua ao compará-la com as demais línguas. A beleza estética e a relevância cultural da tradução se manifestam na pluralidade de sua alteridade, um convite à comunicabilidade interlinguística:

O que concluir dessa série de reviravoltas? Eu fico, confesso, perplexo. Sou levado, é certo, a privilegiar a entrada pela porta do estrangeiro. Não fomos colocados em movimento pelo fato da pluralidade humana e pelo duplo enigma da incomunicabilidade entre idiomas e da tradução apesar de tudo? E além disso, sem a prova do estrangeiro, seríamos sensíveis à estranheza de nossa própria língua? Enfim, sem essa prova, não seríamos ameaçados de nos fechar na amargura de um monólogo, a sós com nossos livros? Honra então à hospitalidade linguística (RICOEUR, 2011, p. 55).

Aprendemos com Ricoeur que o sujeito só se compreende por meio dos sinais presentes nas obras da cultura e da tradição. A tradução, vencendo as barreiras linguísticas e culturais, aproxima o leitor de um texto estrangeiro que lhe era distante. A hospitalidade linguística permite ao leitor a fascinante descoberta de outros mundos possíveis, que vão muito além dos estreitos limites de sua própria língua e cultura:

A tradução possibilita a abertura de outros mundos para além dos mundos possíveis dentro da linguagem materna. A interpretação de uma obra é sempre uma tradução desse outro mundo presente no texto, assim como a interpretação de si se dá pela interpretação da ação humana desvelada na narrativa. A tradução possibilita, no limite, a pluralidade dos mundos habitáveis (PAULA, 2006, p. 107).

Paul Ricoeur quer reapropriar-se do legado científico e crítico da Modernidade, revisitando e redescobrimdo o sentido de fontes hermenêuticas como tradição, revelação, transcendência e alteridade. Tais fontes, segundo ele, são um

grande repositório da herança sapiencial que nos foi legada pela Modernidade e nos ajudam a questionar o pragmatismo e a liquidez da sociedade contemporânea. As perguntas fundamentais que Paul Ricoeur dirige à Pós-Modernidade são estas: qual é o sentido moral, espiritual e ético de suas conquistas científicas, tecnológicas, econômicas, jurídicas e políticas? A modernidade líquida traz realmente benefícios inquestionáveis a todo o gênero humano? A modernidade líquida é inclusiva ou excludente?

Para Paul Ricoeur, a modernidade líquida e seus desastrosos efeitos sobre a cultura e a civilização só podem ser combatidos de forma eficaz e duradoura por meio de um retorno consciente à tradição das diferentes culturas, recuperando suas convicções fundadoras e seu núcleo ético-mítico. Porque a retomada do problema da identidade cultural tem relação direta com as heranças transmitidas. A identidade narrativa tem uma estrutura temporal e se constitui por sua necessária referência à memória e à história. A identidade cultural é constituída por narrativas que reafirmam ou reinventam o que somos e o que são os outros. Essas narrativas estão necessariamente vinculadas à tradição, entendida como uma realidade viva que reabre o passado e nos lança para o futuro. As memórias significativas de diferentes culturas podem renovar tradições já esquecidas e promessas não cumpridas que ficaram no passado e constituem, segundo Ricoeur, “a parte mais rica de uma tradição” (RICOEUR, 1992, p. 111), que deve ser ressuscitada, valorizada e preservada como um inestimável patrimônio histórico-cultural.

Neste sentido, uma releitura crítica das DEIM não possibilitaria o reencontro do metodismo brasileiro com a riqueza de sua própria cultura educacional, renovando memórias e tradições esquecidas e promessas não cumpridas que ainda são, paradoxalmente, extremamente atuais e sinalizam a esperança de construção de um projeto de educação e cidadania libertário e transformador para o povo brasileiro?

Paul Ricoeur se apropria da distinção feita pelo historiador alemão Reinhart Koselleck e afirma que a tradição não é apenas um depósito de acontecimentos e experiências vividos no passado (*espaço de experiência*), mas é também abertura e

projeção para o futuro (*espaço de expectativa*). A crise da consciência histórica se explicita quando a tradição petrifica o espaço das experiências humanas como se fosse imutável e também quando o horizonte de expectativa das sociedades humanas esvazia-se de conteúdo objetivo. No mundo da modernidade líquida, observa Ricoeur, assistimos estupefatos a uma

privatização dos desejos e dos projetos, a um culto do consumismo míope; na origem deste movimento em queda facilmente discernimos um desengajamento em relação a toda responsabilidade cívica. Os indivíduos esquecem que a nação só existe em virtude de um querer viver junto sustentado e ratificado por um contrato tácito passado entre os cidadãos de um mesmo povo e de uma mesma nação (RICOEUR, 1998, p. 31).

Paul Ricoeur propõe a recuperação dos valores ético-míticos de cada cultura como única forma de superação dos dilemas, da violência e das injustiças sociais presentes nos mecanismos de exclusão preconizados pela modernidade líquida. O filósofo francês propugna pela recuperação de valores como o amor, a justiça, a solidariedade e a paz – presentes na tradição de todas as culturas – como possibilidade de reconstrução de valores humanos como o respeito mútuo, a ajuda desinteressada, a amizade e a fraternidade, na contramão das propostas de uma economia de mercado que quer globalizar o individualismo e o egoísmo.

No contexto das possibilidades e desafios para a educação metodista em terras brasileiras nos dias de hoje, não seria urgentemente necessário recuperar valores como a justiça, o direito de todos aos frutos do trabalho, o amor e a solidariedade, presentes e explicitados no núcleo ético-mítico das DEIM, desafiando a educação metodista ao efetivo compromisso com a reconstrução dos valores da cidadania como direito e patrimônio inalienável do povo brasileiro? Não seria esta uma maneira eficaz de reposicionar a educação metodista ao seu verdadeiro papel na história da educação brasileira, isto é, o papel de contribuir com os seus valores ético-míticos para a efetiva construção da felicidade humana?



## CAPÍTULO IV

# PAUL RICOEUR, AS DEIM E A EDUCAÇÃO METODISTA: A IMAGINAÇÃO, A IDEOLOGIA E A UTOPIA

Nos ensaios *A imaginação no discurso e na acção* e *A ideologia e a utopia: duas expressões do imaginário social*, constantes da coletânea **Do Texto à Acção – Ensaio de Hermenêutica**, Paul Ricoeur investiga os possíveis conflitos e correlações entre a imaginação, a ação, a ideologia e a utopia.

### 1. A imaginação

A questão central do primeiro ensaio, dedicado ao fenômeno da imaginação enquanto problema filosófico, é esta: a imaginação pode transcender a esfera do discurso? Em outras palavras, as perguntas que pedem por uma resposta são estas: a imaginação tem o poder de passar da teoria à prática, transformando-se em linguagem? Se isso é possível, como se dá a passagem da imaginação à linguagem? Como uma teoria da imaginação se explicita na prática da linguagem? Essas questões são minuciosamente investigadas no contexto de uma teoria da metáfora, procurando descobrir as possíveis conexões entre *imaginação* e *inovação semântica* a partir do exame de alguns fenômenos e experiências que tipificam a transição da imaginação à linguagem. A problemática da relação entre imaginação e linguagem é situada no âmbito da noção de *imaginário social*, acentuando as figuras da *ideologia* e da *utopia* como complementares e constitutivas da imaginação enquanto fenômeno social e cultural. Nesta Tese, ideologia e utopia são duas faces interdependentes e complementares que se integram e contribuem conjuntamente para identificar os aspectos fundamentais do imaginário educacional subjacente às DEIM – Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista.

Propondo-se a investigar filosoficamente o problema da imaginação, Ricoeur identifica na tradição pelo menos quatro usos essenciais deste termo: ele é usado, primeiramente, para evocar as coisas ausentes, mas existentes, sem confundir as

coisas ausentes com as coisas presentes; em segundo lugar, o termo se refere a retratos, quadros, desenhos ou diagramas que “substituem” as coisas que eles representam; em terceiro lugar, a imaginação tem também uma dimensão ficcional, evocando coisas inexistentes; e, finalmente, a imaginação se refere ao domínio das ilusões ou representações que, embora pareçam ao observador externo dirigir-se a coisas ausentes ou inexistentes, são interpretadas pelo sujeito como reais e verdadeiras (RICOEUR, 1989, p. 215).

Todas essas teorias da imaginação, para Ricoeur, são referenciadas segundo dois eixos opostos: do lado do objeto, a presença e a ausência; do lado do sujeito, a consciência ingênua e a consciência crítica. Numa das extremidades do primeiro eixo, do lado do objeto, a imagem pode ser apenas um rastro ou presença muito enfraquecida (imaginação reprodutora); na outra extremidade deste mesmo eixo, a imagem pode ser concebida em função da evocação da coisa ausente por meio do retrato, do sonho ou da ficção (imaginação produtora).

A imaginação reprodutora e a imaginação produtora se desenvolvem também num segundo eixo, do lado do sujeito da imaginação. Numa das extremidades deste eixo está a consciência crítica ingênua (ou nula, como a define Ricoeur), que confunde a imagem com o real. A imagem é tomada como real, manifestando o poder da mentira, do engano e do erro. Na outra extremidade deste eixo, a distância crítica é plenamente consciente de si mesma e a imaginação se transforma num poderoso instrumento de crítica ao real socialmente estabelecido (RICOEUR, 1989, pp. 215-216).

## *2. Imaginação e discurso*

Como o fenômeno da imaginação se manifesta no discurso? A teoria da metáfora propõe uma ligação entre a imaginação e a linguagem. É a imaginação que, pelo poder da palavra, cria as *inovações semânticas* que caracterizam o uso metafórico da linguagem. As imagens mentais projetadas pela imaginação são sempre derivadas da linguagem. Como pontua Ricoeur, “nossas imagens são faladas antes de serem vistas” (RICOEUR, 1989, pp. 216-217).

Como podemos, então, derivar a imagem da linguagem? A poesia é o paradigma utilizado por Ricoeur para responder a esta questão. A poesia, enquanto obra de discurso, cria inevitavelmente uma *ressonância* que se manifesta quando o discurso poético é explicitado. Assim, explica Ricoeur, “a ressonância procede não das coisas vistas, mas das coisas ditas” (RICOEUR, 1989, p. 217). A poesia revela o poder, a dignidade e a beleza do imaginário.

O que é a metáfora? Quais as consequências do uso da metáfora para a filosofia da imaginação? Ricoeur responde:

A metáfora é, antes, um uso desviante dos predicados no quadro da frase completa. [...] Como certos autores de língua francesa e de língua inglesa, ponho a tônica na impertinência predicativa, enquanto meio apropriado à produção de um choque entre campos semânticos. É para responder ao desafio proveniente do choque semântico que produzimos uma nova pertinência predicativa que é a metáfora. Por sua vez, esta nova conveniência, produzida ao nível da frase completa, suscita, ao nível da palavra isolada, a extensão de sentido pela qual a retórica clássica identifica a metáfora (RICOEUR, 1989, pp. 217-218).

A metáfora, ao usar criativamente os predicados na frase, reestrutura o seu campo semântico. A metáfora é, na verdade, um recurso estilístico de linguagem utilizado pela imaginação. Não há metáfora sem imaginação. Imaginar é ter subitamente a percepção de um ver-como: “Imaginar é, em primeiro lugar, reestruturar campos semânticos” (RICOEUR, 1989, p. 218).

Partindo de uma rigorosa análise do método esquemático proposto por Kant, Paul Ricoeur afirma que a imaginação tem o poder de apreender o semelhante, assimilando os predicados “impertinentes” da metáfora e respondendo ao choque semântico por ela proposto. Ao apreender o semelhante, a imaginação esquematiza a atribuição metafórica e traduz para o leitor, na linguagem textual, o sentido e o significado da imagem:

É na experiência da leitura que surpreendemos o fenômeno de ressonância, de eco ou de reverberação, pelo qual o esquema, por sua vez, produz imagens. Ao esquematizar a atribuição metafórica, a imaginação difunde-se em todas as direções, reanimando experiências anteriores, despertando recordações adormecidas, irrigando os campos sensoriais adjacentes (RICOEUR, 1989, p. 219).

A imaginação é um jogo livre, de possibilidades insuspeitadas. A imaginação transcende o mundo da percepção e da ação e nos faz experimentar a alegria libertadora da esperança. É pelo poder da imaginação que podemos nos transformar em artífices de um mundo novo. É pelo poder da imaginação que surgem magicamente, em nossas mentes e corações, as novas ideias, os novos valores, uma nova maneira de viver, uma nova maneira de ser e estar no mundo. Mas, adverte Ricoeur, é o poder e a fecundidade da linguagem que liberta o poder igualmente fecundo e criativo da imaginação. Linguagem e imaginação se correlacionam e se completam mutuamente. Linguagem e imaginação jogam um jogo interminável, onde a linguagem nos capacita a entender e interpretar as incríveis insinuações da imaginação. Pois, como afirma Ricoeur, “não vemos imagens enquanto não as entendermos” (RICOEUR, 1989, p. 220).

### *3. A imaginação, a ficção e a ação*

A ficção tem o poder de redescrever e recriar a ação. Ao redescrever e recriar a ação, a ficção revela também a sua notável capacidade para “abrir e desenvolver novas dimensões da realidade” (RICOEUR, 1989, p. 221). Paul Ricoeur nos ensina que a realidade não se reduz à mera descrição ou narração de fatos ou acontecimentos. A realidade é resultado da nossa interpretação, da nossa fé, da nossa criação imaginária. Muito mais do que um ver, a apreensão do real é um ler, um narrar, um projetar, um sonhar. Apreender o real é projetá-lo utopicamente para o futuro. A realidade está sempre interligada à nossa forma de interpretá-la. As DEIM, por exemplo, são fruto da criação imaginária de um grupo de educadores e educadoras que sonharam com a viabilização de um projeto educacional revolucionário e transformador para as escolas e universidades metodistas no Brasil. As DEIM são um símbolo da identidade cultural e confessional do metodismo brasileiro e definem os pressupostos bíblico-teológicos e pedagógicos a partir dos quais deve ser interpretada e compreendida sua inserção no universo da educação brasileira. Compreendemos e interpretamos a nós mesmos e ao mundo por meio dos símbolos criados e compartilhados pela cultura. Os símbolos culturais são a ponte de

ligação entre o real e o ideal, entre a experiência e o imaginário, entre o ser humano e suas ideias, entre a teoria e a prática. Opera-se então a articulação entre a criatividade linguística do texto literário, poético ou ficcional e a ação humana. Como a ficção contribui para a redescrição da ação humana, por exemplo, na iconografia, na pintura, nas artes plásticas e na literatura?

Quer se trate da tragédia antiga, do drama moderno, do romance, da fábula ou da lenda, a estrutura narrativa fornece à ficção as técnicas de abreviação, de articulação e de condensação pelas quais se obtém o efeito de aumento icônico que se descreve, aliás, em pintura e nas outras artes plásticas. É, no fundo, o que Aristóteles tinha em vista na *Poética*, quando ligava a função 'mimética' da poesia – quer dizer, no contexto do seu tratado, da tragédia – à estrutura 'mítica' da fábula construída pelo poeta. Aí está um grande paradoxo: a tragédia só 'imita' a ação porque a 'recria' ao nível de uma ficção bem organizada. Aristóteles pôde concluir daí que a poesia é mais filosófica do que a história que permanece tributária da contingência do curso vulgar da ação. Ela vai direita à essência da ação, precisamente porque liga *muthos* e *mimêsis*, quer dizer, no nosso vocabulário, ficção e redescrição (RICOEUR, 1989, p. 222).

A narrativa ficcional, por sua vez, é uma reinvenção mítica da realidade. A ficção narrativa é um processo de redescrição que procede da estrutura da narração. Na narrativa ficcional, o referente da redescrição é a própria ação e esta é a sua maior limitação. Porque “redescrever é ainda descrever” (RICOEUR, 1989, p. 223) e uma poética da ação não pode ser apenas uma reconstrução descritiva. Ela é muito mais do que isso. A imaginação tem a função de abrir e projetar dinamicamente a ação para o futuro, para além de si mesma. Não existe ação sem imaginação (RICOEUR, 1989, p. 223). Isso significa que a imaginação não pode ser circunscrita única e exclusivamente aos campos da literatura ou do discurso. A imaginação inclui também a dimensão da ação humana, individual e coletivamente. Não há ação sem imaginação porque a imaginação antecipa a ação: primeiro eu imagino, para depois agir. A narração, voltada para o passado, é fecundada pelo poder de antecipação da imaginação que abre e projeta a ação para o futuro. É também a imaginação que, pelo poder da linguagem, organiza e realiza todo o processo motivacional que torna o ser humano consciente dos seus próprios desejos e do seu poder de realização pessoal:

... é no imaginário que eu experimento o meu poder de fazer, que eu tomo a medida do 'eu posso'. Eu só atribuo a mim mesmo o meu próprio poder,

enquanto agente da minha própria acção, descrevendo-o para mim mesmo com os traços das variações imaginativas sobre o tema do 'eu poderia', ou até do 'eu teria podido de outro modo, se tivesse querido'. [...] O essencial, do ponto de vista fenomenológico, é que só tomo posse da certeza imediata do meu poder através das variações imaginativas que mediatizam esta certeza (RICOEUR, 1989, p. 224).

A teoria da imaginação, contudo, transcende e ultrapassa os exemplos literários de ficção e ação e a fenomenologia da vontade individual. Para Ricoeur, a possibilidade de pensar a imaginação para além das ficções literárias e da fenomenologia da vontade individual está ligada à nossa capacidade de fazer analogias. O campo histórico da experiência humana, que se constitui pelo poder da imaginação, só pode ser compreendido de forma analógica. Estudando a teoria da intersubjetividade proposta por Edmund Husserl, Ricoeur refere-se à noção husserliana de “acoplamento”:

Há um campo *histórico* de experiência porque o meu campo temporal está ligado a um outro campo temporal por aquilo a que se chamou uma relação de 'acoplamento' (*Paarung*). Segundo esta relação de acoplamento, um fluxo temporal pode acompanhar um outro fluxo. Mais ainda, este 'acoplamento' parece não ser mais do que um corte num fluxo englobante, no seio do qual cada um de nós tem, não apenas contemporâneos, mas antecessores e sucessores. Esta temporalidade de ordem superior tem uma inteligibilidade própria, segundo categorias que não são apenas a extensão das categorias da acção individual (projecto, motivação, imputação a um agente que pode o que faz). As categorias da acção comum tornam possíveis relações específicas entre contemporâneos, antecessores e sucessores, entre as quais a transmissão de tradições, na medida em que esta transmissão constitui um elo que pode ser interrompido ou regenerado (RICOEUR, 1989, p. 225).

O fluxo englobante da história está subordinado a estas categorias da acção comum e também ao princípio da analogia. É o princípio da analogia que torna possível a inter-relação entre os campos temporais dos nossos contemporâneos, dos nossos antecessores e dos nossos sucessores. A analogia tem, aqui, um carácter transcendental: eu me descubro historicamente ligado a todos os outros seres humanos. Embora eu seja, pense e viva de forma diferente das outras pessoas, sou capaz de me transportar, imaginariamente, para a posição do “outro” e descobrir que este “outro” é também um “eu” semelhante a mim:

Estes campos são análogos no sentido de que cada um de nós pode, em princípio, exercer *como qualquer outro* a função do 'eu' e imputar-se a si próprio a sua própria experiência. [...] *Como* eu, os meus contemporâneos,

os meus antecessores e os meus sucessores *podem* dizer 'eu'. É desta forma que eu estou, historicamente, ligado a todos os outros. [...] Tal é a condição transcendental sob a qual a imaginação é uma componente fundamental da constituição do campo histórico. [...] Dizer que você pensa como eu, que experimenta como eu tristeza e prazer, é poder imaginar o que eu pensaria e experimentaria, se estivesse no seu lugar (RICOEUR, 1989, p. 226).

A analogia “abre” a imaginação à construção das relações intersubjetivas entre eu e o outro, colaborando também para a construção das relações humanas nas instituições sociais. As DEIM, por exemplo, como documento eclesial de natureza confessional, se constituem num projeto de educação alternativo, que institucionaliza uma nova relação de reciprocidade no interior das Instituições Metodistas de Educação: o si e o outro, respeitando-se mutuamente em sua dignidade humana, se reconhecem como sujeitos livres e autônomos para a construção de relações humanas baseadas na prática concreta do direito e da justiça, à luz dos valores do Reino de Deus. Tal projeto de educação é alternativo porque as DEIM foram implementadas por meio de experiências educativas isoladas, muito bem sucedidas por sinal, em algumas das escolas e universidades metodistas no Brasil, e não como um projeto assumido pelo sistema educacional metodista como um todo. Por isso mesmo, podemos afirmar que as DEIM “imaginam” a possibilidade de institucionalizar um novo e revolucionário projeto educacional. O “mundo” que as DEIM imaginam e projetam transcende a realidade vivenciada na prática educativa das escolas e universidades metodistas. O “mundo” imaginado pelas DEIM, contrapondo-se radicalmente ao *status quo* socialmente estabelecido, propugna pela superação das desigualdades sociais ainda vigentes nas escolas e universidades metodistas e na sociedade brasileira. A utopia mobilizadora deste projeto educacional revolucionário é o conceito teológico de Reino de Deus:

A salvação é o processo pelo qual somos libertados por Jesus Cristo para servir a Deus e ao próximo e para participar da vida plena no Reino de Deus. [...] Deus se manifesta sempre em atos de amor, pois ele é amor e quer alcançar a toda a criação, pois nada foge à graça divina. Em Cristo, Deus nos ama de tal maneira que dá sua vida por todos, alcançando especialmente os pobres, os oprimidos e marginalizados, dos quais assume a defesa com justiça e amor. Seu amor quebra as cadeias da opressão, do pecado, em todas as suas formas. Por seu amor, ele nos liberta do egoísmo para uma vida de comunidade em amor e serviço ao próximo (DEIM, 1996, pp. 50-51).

As DEIM propõem um novo “imaginário educacional” para as escolas e universidades metodistas brasileiras, possibilitando sua projeção no tempo e no espaço de sua atuação pedagógica. A leitura do documento nos desafia à construção de uma nova identidade para a educação metodista e sinaliza a possibilidade concreta de que o seu projeto revolucionário, enriquecido pela criatividade da imaginação, transforme radicalmente os pressupostos fundamentais que a orientam. Estabelece-se, então, uma fecundante e permanente tensão entre o presente da educação metodista e o futuro de sua projeção utópica, colaborando para a superação de situações concretas onde se manifestam a desigualdade social, a negação de direitos fundamentais, a injustiça e a opressão. Neste sentido, as DEIM propõem também a análise crítica da história da educação metodista no Brasil e a constituição de uma nova narrativa simbólica para a reconstrução desta mesma história a partir de novos valores. Para Ricoeur, a realidade é sempre simbólica e expressa a riqueza e a complexidade das relações humanas. O ser humano é o hermeneuta da realidade (*homo hermeneuticus*). A realidade é sempre traduzível numa determinada linguagem que produz um determinado discurso. As DEIM podem ser interpretadas como um discurso narrativo que tem potencial explosivo para levar as escolas e universidades metodistas brasileiras a imaginar novas e mais criativas maneiras de ser e estar no mundo da educação, contribuindo decisivamente para a sua radical transformação. As DEIM se constituem num ousado e permanente desafio para repensar os princípios ético-teológicos que têm norteado a educação metodista em terras brasileiras. As DEIM são, assim, um símbolo a partir do qual a comunidade educacional metodista pode reconhecer e interpretar a proposta, nas palavras de Ricoeur, de um “novo mundo habitável”, à luz dos valores do Reino de Deus:

O Reino de Deus é o alvo do Deus Trino e significa o surgimento do novo mundo, da nova vida, do perfeito amor, da justiça plena, da autêntica liberdade e da completa paz. [...] O propósito de Deus é reconciliar consigo mesmo o ser humano, libertando-o de todas as coisas que o escravizam, concedendo-lhe uma nova vida à imagem de Jesus Cristo, através da ação e poder do Espírito Santo, a fim de que, como Igreja, constitua neste mundo e neste momento histórico sinais concretos do Reino de Deus. [...] Nosso trabalho tem sua raiz e força na confiança de que Deus está conosco, vai à frente e é a garantia da concretização do Reino de Deus no presente e no porvir. Ainda que as forças do mal e da morte lutem para dominar o nosso



... mundo, nossa esperança reside naquele que as venceu, Jesus Cristo, que tornou reais a ressurreição e a vida eterna. A vitória da vida já pode ser percebida na luta que travamos contra as forças da morte, pois já temos os primeiros frutos do Reino (primícias) que nos nutrem e nos levam a perseverar na caminhada orando “VENHA O TEU REINO” (PVMI, 1996, pp. 14-15,22).

A tensão entre o que é e o que poderia ser a educação metodista, à luz das DEIM, nos leva a refletir sobre dois importantes aspectos deste documento. As novas diretrizes para a *práxis* educacional do metodismo brasileiro foram redigidas e aprovadas a partir de um maravilhoso sonho gestado pela imaginação de um grupo representativo de educadores e educadoras metodistas. Estes educadores e educadoras sonharam e, de forma organizada e articulada, lutaram e trabalharam arduamente para forjar uma nova identidade para a educação metodista no Brasil, integrando-a a um projeto comum. Se, por um lado, as DEIM integram e dão nova identidade à *práxis* educacional do metodismo brasileiro, por outro lado seu conteúdo crítico-profético contradiz e coloca em xeque a realidade da prática educativa cotidiana de suas escolas e universidades ao propor uma nova e revolucionária filosofia educacional. Estabelece-se, assim, a tensão entre os aspectos ideológicos e utópicos deste importante documento. Ricoeur afirma que esta criativa tensão se manifesta no interior do imaginário social. No caso exemplificado pela educação metodista no Brasil, a imaginação é a base da construção de suas relações político-institucionais. Tais relações se explicitam ora sob formas ideológicas e ora sob formas utópicas. As DEIM, em seu aspecto ideológico, ressaltam a importância da integração das escolas e universidades metodistas para a construção de um projeto de ação educativa comum; em seu aspecto utópico, evidenciam os conflitos gerados – na comunidade eclesial, na comunidade educacional e na própria sociedade brasileira – pela efetiva possibilidade de construção de um projeto educacional alternativo e revolucionário. No caso das DEIM, enquanto a ideologia reforça os elos simbólicos que constituem a identidade do projeto educacional de uma comunidade confessional, a utopia sinaliza a possibilidade de romper com tradições estereotipadas e esclerosadas e abrir-se ao “novo” do futuro que virá.

A polaridade entre ideologia e utopia é essencial para a compreensão do conteúdo profético-libertador das DEIM. A polaridade entre o que a educação

metodista é (ideologia) e o que a educação metodista pode vir a ser (utopia) constitui o fundamento dialético a partir do qual se estabelecem os pressupostos teológico-educativos deste documento.

No segundo ensaio, *A ideologia e a utopia: duas expressões do imaginário social*, Paul Ricoeur relaciona os fenômenos da ideologia e da utopia, essenciais para que nos situemos diante da história e façamos a necessária conexão entre o que podemos esperar do futuro, o que nos legou a tradição do passado e o que podemos fazer no presente. Por meio da imaginação, e de uma imaginação individual e coletiva, tradição e inovação se misturam e se completam, possibilitando ao mesmo tempo a continuidade e a retomada crítica da produção e da reprodução do saber. As DEIM propõem, nesta mesma perspectiva, uma crítica dialética da atuação das escolas e universidades metodistas brasileiras nas duas últimas décadas do século XIX, quando as primeiras escolas metodistas aqui chegaram, e no decorrer do século XX. Os desafios educacionais das DEIM, contudo, continuam relevantes e surpreendentemente atuais para a atuação das escolas e universidades metodistas na sociedade brasileira em pleno século XXI.

Para Ricoeur, o imaginário social tem uma estrutura basicamente conflitual e opera duplamente, sob a forma da ideologia ou da utopia. A ideologia e a utopia têm, por sua vez, aspectos positivos e negativos e, portanto, uma função construtiva e uma função destrutiva na construção do imaginário social. Assim, o filósofo francês definirá a ideologia

... como um processo de distorções e dissimulações pelas quais nos escondemos a nós mesmos, por exemplo, a nossa posição de classe e, mais geralmente, a nossa forma de pertença às diversas comunidades de que participamos; a ideologia é, então, assimilada, pura e simplesmente, a uma mentira social ou, mais gravemente, a uma ilusão protetora do nosso estatuto social, com todos os privilégios e injustiças que ele comporta (RICOEUR, 1989, pp. 373-374).

Quanto à utopia, continua Ricoeur, é ela constantemente acusada de ser única e exclusivamente uma fuga do real, uma ficção inatingível aplicada de forma romântica e inapropriada à política e à educação:

Denunciamos a rigidez quase geométrica dos projectos utópicos e rejeitamo-la, uma vez que ela não parece manifestar nenhuma preocupação pelos primeiros passos que seria preciso dar na sua direcção e, em geral, por tudo

o que constitui a lógica da acção. A utopia não é, então, mais do que uma forma de sonhar a acção, evitando reflectir sobre as condições de possibilidade da sua inserção na situação actual (RICOEUR, 1989, p. 374).

Ricoeur, é claro, está consciente do enfoque polémico e pejorativo geralmente atribuído à ideologia e à utopia, mas nos quer mostrar que é possível ultrapassar o nível da polémica e da superficialidade na conceituação dos dois termos e descobrir uma correlação mais profunda entre ambos. A ideologia e a utopia nos ajudam a pensar criticamente o complexo movimento entre permanência e mudança, por exemplo, no interior de uma instituição educacional confessional. É a interação entre ideologia e utopia que revela como um texto confessional de natureza educacional, como as DEIM, pode adquirir sentido e plausibilidade quando aplicado à realidade histórica e concreta das escolas e universidades metodistas em solo brasileiro. A ideologia e a utopia são, conjuntamente, expressões do imaginário social. Isso significa dizer que toda e qualquer ideologia é uma *interpretação* da vida social e, como tal, deve ser criticamente analisada a partir de sua tensão dialética com a utopia.

#### 4. A ideologia

Paul Ricoeur propõe o exame de três usos, igualmente válidos, do conceito de ideologia. Em primeiro lugar, o conceito de ideologia é usado no sentido de *distorção* ou *dissimulação*. Nos textos de sua juventude (por exemplo, em *A Ideologia Alemã*), Karl Marx se utiliza da metáfora da inversão da imagem numa câmara escura para tentar traduzir o que entendia por ideologia. A partir desta metáfora, Marx afirma que a primeira função da ideologia é a de produzir uma imagem invertida da realidade. Quem primeiramente aplicou de forma precisa o conceito de ideologia neste sentido foi Ludwig Feuerbach, em seu famoso livro **A essência do cristianismo**, ao afirmar que a religião não passava de uma ideologia que falsificava e dissimulava a realidade. Na religião cristã, afirma Feuerbach, as virtudes e os predicados do sujeito humano são projetados num sujeito divino criado pela imaginação humana. Os predicados e atributos divinos do sujeito humano são transformados em predicados e

atributos de um sujeito divino. Em outras palavras, o conceito de Deus, na religião cristã, não passa de uma projeção invertida imaginada pela própria consciência humana. Deus não existe. O que existe é o desejo humano pela existência de Deus. A crítica de Feuerbach à religião cristã é o modelo paradigmático a partir do qual Marx pôde conceber a ideologia, enquanto fenômeno social, como uma imagem invertida da realidade, isto é, um processo pelo qual a vida real é falsificada pelo poder de uma representação imaginária da realidade. É Ricoeur quem nos explica:

... há, primeiro, uma vida real dos homens: é a sua *práxis*; depois, há um reflexo desta vida na sua imaginação, e é a ideologia. A ideologia torna-se, assim, o processo geral pelo qual o processo da vida real, a *práxis*, é falsificado pela representação imaginária que os homens dela formam (RICOEUR, 1989, p. 375).

Assim, há uma oposição entre a *práxis* (vida real) e a ideologia (vida imaginada). A ideologia (vida imaginada) opõe-se frontalmente à *práxis* (vida real), ocultando e falsificando o real. A ideologia deforma, inverte e dissimula a *práxis* e, neste sentido, deve ser questionada e desmascarada como uma proposição que falsifica o real. A metáfora da inversão, como Marx a interpreta, entendendo-a como capaz de dar uma interpretação não deformada e verdadeira da atividade transformadora da *práxis*, é falaciosa. A vida real não pode produzir uma imagem invertida de si mesma porque está inescapavelmente atrelada a uma mediação simbólica que não pode ser pervertida. O mundo não é possível sem mediações simbólicas que permitam ao ser humano criar normas e conceitos para entender a realidade, viver o real e experimentar a vida. Só assim se torna possível ao ser humano receber a vida e reconhecer seus desafios, contradições e possibilidades a partir de sua própria experiência. A realidade é uma criação imaginária, um processo ao qual só a contínua intervenção humana pode atribuir sentido e significado. A ação, para Ricoeur, está carregada de imaginário. O imaginário é, pois, co-extensivo ao processo da *práxis*:

Se se admite que a vida real – a *práxis* – precede, de direito e de facto, a consciência e suas representações, não se compreende como é que a vida real pode produzir uma imagem de si mesma e, ainda por cima, uma imagem invertida. Só se pode compreender isso se se distinguir, na própria estrutura da acção, uma mediação simbólica que pode ser pervertida. Por outras palavras, se a acção ainda não está penetrada de imaginário, não se vê como é que uma imagem falsa poderia nascer da realidade. [...] É

preciso, portanto, compreender em que sentido o imaginário é co-extensivo ao próprio processo da *práxis* (RICOEUR, 1989, p. 376).

Em segundo lugar, o conceito de ideologia é usado no sentido de justificar ou legitimar o fenômeno social da dominação: é a sua função *justificadora* ou *dissimuladora*. Para Ricoeur, o fenômeno da dominação é mais cruel e mais temível que o fenômeno da luta de classes. É por demais conhecida a intrínseca relação entre dominação e retórica. A sociologia da cultura, argumenta Ricoeur, nos ensina que as normas e regras por meio das quais a sociedade se projeta e se representa a si mesma requerem o surgimento da retórica do discurso público, que tem sempre por objetivo a persuasão do povo e alcança sua finalidade pelo uso constante de figuras de linguagem (a metáfora, a ironia, a ambiguidade, o paradoxo, a hipérbole...) conhecidas de todos nós desde a época da civilização greco-romana:

Toda a dominação pretende justificar-se e fá-lo recorrendo a noções capazes de passarem por universais, quer dizer, válidas para todos nós. [...] Nenhuma sociedade funciona sem normas, regras, e todo um simbolismo social que, por sua vez, requer uma retórica do discurso público. [...] Todo o sistema de controle social neste sentido assenta num funcionamento ideológico destinado a legitimar sua reivindicação de autoridade. [...] Por que é assim? Porque a pretensão à legitimidade de um sistema de poder ultrapassa sempre a nossa inclinação para crer na sua legitimidade natural. [...] Todo o sistema de autoridade implica uma exigência de legitimidade que excede o que os seus membros podem oferecer em termos de crença (RICOEUR, 1989, pp. 377-378).

Em terceiro lugar, de forma mais fundamental e profunda que as funções anteriores, o conceito de ideologia tem também uma importante função *integradora*. A ideologia reforça e reatualiza, no imaginário social, os acontecimentos históricos que definem a identidade de uma comunidade.

Da mesma forma, desde a sua aprovação, o objetivo precípua das DEIM foi o de integrar e mobilizar todas as Instituições Metodistas de Educação a um projeto educacional transformador e libertário que lhes fosse comum. O PVMI e as DEIM também reforçam e reatualizam, no imaginário educacional do metodismo brasileiro, os acontecimentos que definiram sua identidade e seu compromisso com a evangelização e com a educação. São documentos históricos por meio dos quais os metodistas brasileiros conservam uma ligação com as suas próprias raízes:

O metodismo requer vida de disciplina pessoal e comunitária, expressão do amor a Deus e ao próximo, a fim de que a resposta humana à graça divina se manifeste através do compromisso contínuo e paciente do crente com o crescimento em santidade. A santificação do cristão e da Igreja em direção à perfeição cristã é proclamada pelos metodistas em termos de amor a Deus e ao próximo e se concretiza tanto em atos de piedade (participação na Ceia do Senhor, leitura devocional da Bíblia, prática da oração, do jejum, participação nos cultos, etc.) como em atos de misericórdia (solidariedade ativa junto aos pobres, necessitados e marginalizados sociais). *Os metodistas, como Wesley, creem que tornar o cristianismo uma religião solitária é, na verdade, destruí-lo. [...] O metodismo demonstra permanente compromisso com o bem-estar da pessoa total, não só espiritual, mas também em seus aspectos sociais. Este compromisso é parte integrante de sua experiência de santificação e se constitui em expressão convicta do seu crescimento na graça e no amor de Deus. De modo especial os metodistas se preocupam com a situação de penúria e miséria dos pobres. Como Wesley, combatem tenazmente os problemas sociais que oprimem os povos e as sociedades onde Deus os tem colocado, denunciando as causas sociais, políticas, econômicas e morais que determinam a miséria e a exploração e anunciando a libertação que o Evangelho de Jesus Cristo oferece às vítimas da opressão. Esta compreensão abrangente da salvação faz com que os metodistas se comprometam com as lutas que visam eliminar a pobreza, a exploração e toda a forma de discriminação* (PVMI, pp. 11-12 – os grifos são meus).

As narrativas fundadoras de uma comunidade conservam uma estreita ligação com as raízes de sua própria história, tecendo um elo narrativo indissociável entre o seu presente e o seu passado. A trama narrativa é construída de tal forma que se estabelece no presente uma conexão com os acontecimentos do passado, como acabamos de demonstrar ao citar o PVMI e as DEIM como documentos históricos do metodismo brasileiro. Esta função integradora da ideologia, no entanto, facilmente se deixa domesticar e a “memória coletiva” torna-se, perigosamente, um mecanismo autoritário de justificação da dominação, transformando a comemoração dos acontecimentos que contam a história da comunidade numa argumentação estereotipada manipulada pelo poder da autoridade, levando o povo a acreditar que é sempre muito bom afirmar e reafirmar aquilo que somos. É a força da ideologia sobrepondo-se à consciência crítica do povo, fazendo-o acreditar na sua própria identidade. Nessas condições, a ideologia se transforma numa visão de mundo cujos pressupostos fundamentais não mais podem ser questionados:

Pouco a pouco, a ideologia torna-se uma grelha de leitura artificial e autoritária, não apenas da forma de viver do grupo, mas do seu lugar na história do mundo. Ao tornar-se visão de mundo, a ideologia torna-se um código universal de interpretação de todos os acontecimentos do mundo.

Pouco a pouco, a função justificadora contamina a ética, a religião e até a ciência. [...] É todo o sistema do nosso pensamento que se encontra transformado numa crença coletiva subtraída à crítica (RICOEUR, 1989, p. 380).

É claro que, no que se refere às DEIM, o perigo denunciado por Ricoeur também existe. Mas é preciso ponderar que, no caso da educação metodista no Brasil, principalmente por razões de ordem político-administrativa, este documento norteador jamais foi aplicado efetivamente pela Igreja Metodista para mudar a estrutura organizacional e operacional das suas escolas e universidades, embora tenham ocorrido tentativas de implantação das DEIM muito bem sucedidas – como no caso do Colégio Piracicabano e da Política Acadêmica da UNIMEP – que examinamos neste trabalho. Essas tentativas e esforços devem ser vistos como parte positiva do processo de implantação das DEIM nas escolas e universidades metodistas brasileiras, embora se constituam numa honrosa exceção. Tudo isso significa dizer que, desde a sua primeira tentativa de implantação nos primeiros anos da década de 1980 e até os dias de hoje, as DEIM não conseguiram ultrapassar concretamente o sonho de ser um importante fator de integração para a educação metodista no Brasil. Porque não foram implantadas de fato nas escolas e universidades metodistas brasileiras, as DEIM nunca viveram a experiência de terem sido “domesticadas” em sua função integradora, transformando-se num perigoso instrumento autoritário de dominação. Ao contrário, exatamente em função de ser ainda um sonho não realizado, as DEIM continuam sendo uma utopia que tem um incrível potencial mobilizador para a caminhada da educação metodista no Brasil.

Porém, apesar dos questionamentos ao papel negativo da ideologia, Paul Ricoeur afirma também o seu papel positivo. Nenhuma comunidade ou grupo social pode representar sua existência e reforçar sua identidade sem se utilizar de uma ideia que projete uma imagem idealizada de si mesmo. Esta ideia ou imagem idealizada é sempre, inescapavelmente, uma racionalização de caráter ideológico. As DEIM, por exemplo, propõem uma imagem idealizada e também um novo perfil ideológico para a ação educativa da Igreja Metodista no Brasil. O problema, nos diz Ricoeur, é que a função integradora da ideologia é corrompida desde o início do seu

processo de legitimação, distorcendo e falsificando a imagem idealizada pela comunidade ou grupo social. É esta corrupção da ideologia, em sua função integradora, que a transforma inescapavelmente em dissimulação, em mentira. É por isso que a análise da ideologia, em seus aspectos fundamentais, pede a análise paralela e complementar da utopia.

### *5. A utopia*

A utopia, nos diz Paul Ricoeur, é a tentativa humana de transformar a realidade social, no sentido de ultrapassar e transcender suas contradições. Porém, a utopia tem também as suas fraquezas e o seu desconcertante paradoxo. Na tentativa de transformar e ultrapassar o real, a utopia muitas vezes anuncia a chegada de um sistema tirânico muito pior do que aquele que ela pretende derrotar. Está ausente da mentalidade utópica, como diria Karl Mannheim, a reflexão prática e política sobre as possibilidades concretas de viabilizar a utopia na realidade social. A mentalidade utópica despreza a lógica da ação e é incapaz de indicar os passos que seriam necessários para a realização da utopia na realidade social. A mentalidade utópica, então, despreza o real e propugna pela concretização de projetos que, no limite, são perfeccionistas e irrealizáveis. É este o caráter patológico da utopia:

Uma espécie de lógica louca do tudo ou nada substitui a lógica da ação que sabe sempre que o desejável e o realizável não coincidem e que a ação gera contradições inelutáveis, por exemplo, para as nossas sociedades modernas, entre a exigência de justiça e a de igualdade. A lógica da utopia torna-se, então, uma lógica do tudo ou nada que leva uns a refugiarem-se na escrita, outros a fecharem-se na nostalgia do paraíso perdido, outros a matarem sem discriminação (RICOEUR, 1989, p. 384).

Mas, apesar de deixar claro o seu caráter patológico, Ricoeur insiste no resgate da função positiva e libertadora da utopia: “Imaginar o não-lugar é manter aberto o campo do possível. [...] a utopia é aquilo que impede o horizonte de expectativa de se fundir com o campo da experiência. É aquilo que mantém o afastamento entre a esperança e a tradição” (RICOEUR, 1989, p. 384).

Os conceitos de ideologia e utopia são mutuamente complementares. Segundo Ricoeur, precisamos da radicalidade da utopia como projeção de um futuro



possível para fazer a crítica também radical do caráter ilusório da ideologia. É preciso, por outro lado, recuperar a função positiva da ideologia, que tem também uma função terapêutica, para curar a utopia das loucuras que constantemente a ameaçam. A função positiva da ideologia é identificada com a sua capacidade de dar *identidade narrativa* a um grupo social ou comunidade historicamente estabelecidos. Só é capaz de sonhar utopias uma comunidade histórica que, reinterpretando continuamente a riqueza de suas tradições, conquista sua identidade narrativa. E conquistar uma identidade narrativa significa que a comunidade histórica, com consciência crítica, aprendeu a “tomar distância” da ideologia que a mobiliza para a ação. Neste mesmo sentido, perguntamos: a conquista de uma identidade narrativa para a educação metodista no Brasil não foi, desde a sua aprovação, a proposta maior e mais importante das DEIM?

Se é verdade que o imaginário procura salvaguardar uma ordem social ao atribuir identidade a uma comunidade, que se torna capaz de se conhecer melhor e projetar um futuro para si mesma (ideologia), é também verdade que tal comunidade pode romper radicalmente com os valores estabelecidos e abrir-se à possibilidade de ser diferente do que sempre foi (utopia). A hermenêutica ricoeuriana nos conduz, assim, à questão crucial da educação confessional: a tradição (ideologia) e a inovação (utopia) são dois aspectos do imaginário educacional em mútua correlação e interdependência. Exemplificando: nas DEIM, o vínculo entre tradição e inovação é o que possibilita a produção e a reprodução de um projeto educacional que deve ser, ao mesmo tempo, historicamente preservado e criticamente questionado. A formação de uma identidade para a educação metodista no Brasil está condicionada à sua capacidade de integrar-se ao contexto de uma tradição confessional que a liga ao seu passado, quando contribuiu de forma significativa para democratizar a educação brasileira, e às perspectivas inovadoras e utópicas que a abrem ao seu futuro, quando busca novos caminhos para superar seu próprio modelo educacional e participa ativamente na construção do Reino de Deus por meio da educação. Estes novos caminhos são clara e objetivamente propostos nas DEIM (1996, pp. 52-54).

Imaginário e *práxis* social são, então, interdependentes e estão em mútua correlação. As relações humanas no âmbito da política, da religião, do direito e da

educação requerem necessariamente a mediação de símbolos que produzam o significado e os valores da vida social. As DEIM, neste sentido, são um símbolo que propõe novo significado e novos valores para a ação educativa das escolas e universidades metodistas no Brasil. A proposta das DEIM, em seu aspecto ideológico, ultrapassa sua evidente dimensão educacional e procura articular relações que possibilitem a construção de elos sociais e afetivos entre as instituições metodistas de educação. Porque as DEIM propõem, em última análise, uma fecunda relação de amor com a educação, em busca da felicidade humana. Esta, aliás, deveria ser a maior preocupação e a função precípua da Rede Metodista de Educação, criada no Concílio Geral da Igreja Metodista realizado em 2006.

O texto das DEIM, em seu conteúdo profético, desvela as relações de dominação, as contradições, as desigualdades e as injustiças que estavam presentes no “jeito metodista” de fazer educação antes de 1982. E o conteúdo profético deste documento histórico continua a questionar e desafiar o metodismo brasileiro até os dias de hoje. Suas denúncias, fundamentadas bíblica e teologicamente na tradição metodista wesleyana, são um convite e uma didática orientação à total transparência na prática educativa e pedagógica das escolas e universidades metodistas brasileiras. As DEIM propõem uma abordagem complexa da educação metodista, enquanto fenômeno social que explicita valores de natureza confessional, e buscam dialogar com a crítica marxista ao conceito de ideologia. Pois o grande mérito de Marx foi o de desvendar, no conceito de ideologia, os aspectos dissimuladores ou falsificadores do real. Paul Ricoeur não recusa a concepção marxista de ideologia mas quer ampliá-la e valorizá-la, embora não poupe críticas às suas metáforas de inversão ou de distorção:

As discutíveis metáforas da imagem invertida ou do homem de cabeça para baixo são conhecidas. O mecanismo da distorção, posto por sua vez em imagens, somente seria plausível caso se articulasse com o fenômeno de legitimação que coloco no centro do dispositivo ideológico e caso afetasse em última instância as mediações simbólicas insuperáveis da ação. Na falta desses intermediários, presume-se que o detrator da ideologia seja capaz de dar uma descrição verdadeira, não deformada e, portanto, isenta de toda interpretação em termos de significado, valor, norma, da realidade humana fundamental, a saber, a *práxis*, a atividade transformadora. Esse realismo, até mesmo essa ontologia da *práxis* e, mais precisamente, do trabalho vivo constituem ao mesmo tempo a força e a fraqueza da teoria marxista da ideologia. De fato, se a *práxis* não integra, a título primitivo, uma camada

ideológica, na primeira acepção da palavra, não se vê o que, nessa *práxis*, poderia ser motivo de distorção. Desligada desse contexto simbólico originário, a denúncia da ideologia se reduz a um panfleto contra a propaganda. *Essa empreitada purificadora não é vã: pode ter a sua necessidade circunstancial se for desenvolvida na perspectiva da reconstrução de um espaço público de discussão e não na de uma luta impiedosa que teria por único horizonte a guerra civil* (RICOEUR, 2007, p. 97 – o grifo é meu).

Como desenvolver, numa escola ou universidade de caráter confessional, uma *práxis* educativa na perspectiva da (re)construção de um espaço público, livre e democrático de discussão na busca incessante do conhecimento, como pede Ricoeur? Como promover o diálogo crítico entre fé e ciência?

A confessionalidade em nossas instituições metodistas é a confissão nas possibilidades do Reino de Deus. A dimensão ecumênica dessa confissão, que anima os educadores metodistas e cristãos no interior de nossas escolas, vai além da própria dimensão da fé religiosa para situar-se no âmbito da fé antropológica, aquela que anima os educadores não necessariamente cristãos e que orientam suas energias a favor da justiça ou do projeto da felicidade humana. Essa ampla confissão, que possibilita uma experiência autenticamente ecumênica, permite, ao mesmo tempo, programar um projeto educacional não dogmático ou sectário, antes, pelo contrário, científico e crítico. Para os cristãos em geral e metodistas em particular esse é o espaço de interconexão entre a fé e a cultura. Nele é possível um autêntico testemunho cristão, ainda que esse testemunho não aponte diretamente para a evangelização (CÉSAR, 1997, pp. 12-13).

Exemplificando, citamos o rico e singular processo de construção e implantação da Política Acadêmica da UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba. Após um longo processo de maturação, que começou na década de 1970, a Política Acadêmica da UNIMEP foi finalmente aprovada em 1992. O teólogo e educador metodista Luis de Souza Cardoso defendeu, no último dia 26 de julho de 2016, sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UMESP – Universidade Metodista de São Paulo. A tese, intitulada “*A Identidade da UNIMEP no movimento de sua Política Acadêmica*”, a primeira do PPGE da UMESP ao longo de sua história, foi aprovada com máxima qualificação.

Em sua tese, circunscrita aos anos de 1978 a 1998, o pesquisador assinala que a UNIMEP passou por um período de profundas transformações na busca da construção de sua identidade institucional e confessional, culminando com a construção e implantação de sua Política Acadêmica. Cardoso rememora a história

da UNIMEP, subdividindo-a em cinco etapas: a primeira etapa (1964-1971) é marcada pela criação das Faculdades Isoladas do IEP – Instituto Educacional Piracicabano. Criaram-se os cursos de Economia, Contabilidade e Administração. O governo militar, por meio do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e do CFE (Conselho Federal de Educação), deu grande incentivo e criou mecanismos facilitadores para a expansão da privatização da educação superior no Brasil. Como o Colégio Piracicabano atravessava grave crise financeira, a criação desses cursos superiores foi vista pelo IEP como uma saída viável para o seu equacionamento e superação. Nessa época, a gestão acadêmico-administrativa, à imagem do governo militar, foi exercida de forma autoritária e centralizadora.

A segunda etapa (1972-1975) é marcada pela continuidade do crescimento do patrimônio físico da instituição. O modelo de educação oferecido é basicamente tecnicista. A gestão acadêmico-administrativa continua sendo exercida de forma autoritária e centralizadora. Por isso, já são dados os primeiros sinais de descontentamento com este estado de coisas na comunidade acadêmica e na Igreja Metodista:

A comunidade acadêmica da instituição mostrava-se mais politizada e crítica ao contexto, particularmente ao regime ditatorial instalado no País. Com as Faculdades Integradas, em poucos anos houve um grande crescimento no número de cursos e aceleração do processo para a criação da Universidade. Parece-nos que a instituição, por setores significativos de sua comunidade acadêmica, dava os primeiros passos rumo a uma Universidade que seria marcada pela crise, pelo inconformismo e pela insatisfação com o *status quo* (CARDOSO, 2014, p. 71).

A terceira etapa (1975-1978) inicia-se com a aprovação da criação da UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba. Abrem-se novas possibilidades e oportunidades para o crescimento do patrimônio físico da instituição. O governo militar, sob pressão contínua da sociedade civil, ensaia os primeiros passos para uma lenta e progressiva distensão em direção à redemocratização do País. Na comunidade eclesial, intensifica-se a influência da Teologia da Libertação. Na comunidade universitária, crescem os movimentos organizados dos corpos docente e discente. É este o contexto conjuntural que propiciará o surgimento das condições histórico-sociais para a posterior construção e implantação da Política Acadêmica da UNIMEP:

Esta conjuntura catalisou a reorganização dos movimentos sociais até então reprimidos, em particular os movimentos docente, estudantil e de um grupo de intelectuais à esquerda no interior da Igreja Metodista do Brasil. O reflexo desta rearticulação na UNIMEP deu-se, no âmbito da academia, com a organização docente e discente e, no âmbito da Igreja, com a organização gradativa de uma nova composição do Conselho Diretor. As organizações, nos dois planos, preocupavam-se com o devir institucional. Reivindicavam descentralização na gestão universitária e refutavam, em sua maioria, o projeto tecnicista instalado na Universidade Metodista de Piracicaba. O resultado desta potencialização de intencionalidade e organização política foi uma crise político-institucional, que construiu as condições para a mudança ideológica do movimento institucional desta Universidade (UNIMEP, 1992, p. 17).

A quarta etapa (1978-1985) caracteriza-se pela mudança radical do modelo de gestão acadêmico-administrativa. Elias Boaventura é nomeado como novo reitor da UNIMEP no dia 14 de agosto de 1978 e, sob a sua liderança, a comunidade universitária nega todos os pressupostos reprodutivistas impostos pelo projeto político-pedagógico anterior, ainda vigente na instituição. Um novo projeto político-pedagógico, com a caracterização de um novo e revolucionário perfil educacional, está em gestação:

Esta nova caracterização, construída pelo movimento institucional, redefiniu as relações com a academia, com a cidade de Piracicaba, com a Igreja e com o Estado. Buscando fugir ao reprodutivismo imposto, através da conjuntura e da Reforma Universitária, a instituição estabeleceu relações, nos diversos âmbitos aludidos, que muitas vezes beiravam à hostilidade e à retaliação (UNIMEP, 1992, p. 18).

Estabeleceu-se, então, uma nova crise na comunidade unimepiana, com a deposição do reitor Elias Boaventura e do vice-reitor Almir de Souza Maia e a decretação de uma intervenção na instituição por parte de seu Conselho Diretor, em flagrante desrespeito à autonomia universitária. A situação econômico-financeira da UNIMEP se agrava e, ao mesmo tempo, explicita-se a contradição e o conflito ideológico latente entre um Conselho Diretor conservador e as opções revolucionárias da direção da universidade e de sua comunidade acadêmica. Com o agravamento da crise, a comunidade acadêmica se organiza e, apoiada por alguns outros movimentos sociais, resiste à tentativa de intervenção do Conselho Diretor. O “campus” Centro da UNIMEP e a sala da reitoria são invadidos e ocupados por várias semanas. As negociações para sair do impasse gerado pela ocupação são

tensas e prolongadas e concluem-se com a nomeação de Almir de Souza Maia, o vice-reitor anterior, que finalmente assume a Direção Geral do IEP – Instituto Educacional Piracicabano e a Reitoria da UNIMEP. Esta reação da comunidade acadêmica, que ficou conhecida como “a janeirada de 1985”, garantiu importantes conquistas que já se desenhavam na vida institucional da UNIMEP, preservando sua identidade confessional, garantindo sua autonomia universitária, redefinindo a natureza de suas relações com a Igreja Metodista e superando a crise estabelecida:

Este novo momento histórico da UNIMEP culminou em nova crise político-institucional no ano de 1985. Contudo, dada uma organização interna constituída pela maioria de todos os segmentos da instituição, com o apoio de alguns movimentos populares organizados, a crise é superada, possibilitando o estabelecimento de condições para um processo de institucionalização, no qual o princípio da autonomia universitária poderia ser garantido e a UNIMEP pudesse buscar sua ação política desde seu específico de ser universidade, sem contudo negar sua identidade construída no período anterior. A crise de janeiro de 85, que apontava [para valores éticos] como autonomia, solidariedade e democracia, impulsionou a democratização das relações de poder internas na Universidade e redefiniu sua relação com a Igreja, desligando-se da Quinta Região Eclesiástica, vinculando-se ao Conselho Geral da Igreja Metodista e posteriormente ao Colegiado Episcopal (UNIMEP, 1992, p. 18).

A quinta etapa (1986-1998) é a fase final da construção e implantação do documento que ficou conhecido como *Política Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba*, aprovado pelo Conselho Universitário em 24 de abril de 1992 e pelo Conselho Diretor em 22 de agosto de 1992, institucionalizando “um sistema de valores e ações que devem orientar a vida universitária e sua relação com a sociedade” (UNIMEP, 1992, p. 15). Este é o riquíssimo período da construção e posterior implantação da Política Acadêmica da UNIMEP. O texto final da Política Acadêmica é fruto de um processo iniciado em 1989. Foram realizados, entre os anos de 1989 e 1992 – e mesmo depois, nos anos de 1993 e 1994 – inúmeros encontros, simpósios, fóruns e seminários reunindo o corpo docente, com o objetivo principal de avaliar, discutir, reorientar, elaborar e finalmente construir o projeto revolucionário que transformou radicalmente as práticas político-pedagógicas da instituição:

No movimento institucional, essas práticas devem ser convertidas em *práxis*, pois, assim, novos elementos teórico-práticos serão construídos e permitirão

o aperfeiçoamento conceitual, buscando melhor responder às questões colocadas pela realidade (UNIMEP, 1992, p. 20).

A Política Acadêmica da UNIMEP propõe, pois, uma *práxis* revolucionária. O texto do documento esclarece o sentido do conceito de *práxis* aqui utilizado: “é ação humana refletida conscientemente” (UNIMEP, 1992, p. 20), unindo *reflexão* e *ação* numa síntese dialética. A Política Acadêmica da UNIMEP tem, ao mesmo tempo, uma dimensão ética e uma dimensão utópica. O termo “utopia” deve ser entendido e interpretado, neste contexto, como a força mobilizadora que nos faz sonhar e trabalhar para a construção de um mundo melhor. O documento é uma “tese aberta”, no sentido de propor continuamente novas estratégias de ação pedagógica para a transformação da sociedade:

A ética que rege o Projeto Pedagógico – a construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil – deve ser compreendida como a utopia a ser buscada no universo unimepiano e na relação com o conjunto da sociedade. Com isto, transforma-se numa tese aberta enquanto possibilidade de ação para a transformação conjuntural e estrutural da sociedade, mas é precisa na negação da manutenção de uma sociedade que relega o homem à condição de objeto de exploração e opressão (UNIMEP, 1992, p. 21).

Os cursos da UNIMEP têm seus projetos político-pedagógicos alicerçados no valor-guia da construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade civil, explicitado em sua Política Acadêmica, priorizando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o respeito à autonomia universitária e a formação profissional de um alunado capaz de atuar na sociedade de uma forma crítica e transformadora. Com este objetivo, cada curso deve ter como referência um valor que contribua para a construção da cidadania. A Faculdade de Odontologia, por exemplo, assumiu como seu valor-guia “a saúde bucal como direito de todos”. As Faculdades de Engenharia assumiram o valor-guia do “desenvolvimento com sustentabilidade ambiental”. A Faculdade de Letras construiu o seu Projeto Político-Pedagógico com base no valor-guia do “domínio da linguagem como forma de inclusão”. Exemplificando de forma mais detalhada, vejamos como o Curso de História reelaborou o seu Projeto Político-Pedagógico. O processo de reformulação curricular deste curso começa em 1991, quando a UNIMEP redefine os pressupostos

de sua política acadêmica, “encontrando na educação para a cidadania a explicação para suas ações passadas e o ponto de partida para sua projeção no futuro” (PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA – LICENCIATURA – ABRIL DE 2003, p. 6). Os princípios norteadores do projeto político-pedagógico institucional se baseavam na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na interdisciplinaridade.

A partir de 1992, insatisfeitos com os resultados alcançados, os docentes decidem fazer uma criteriosa investigação para explicar e avaliar as deficiências do Curso de História. Assim, em 1994, o Projeto Político-Pedagógico do curso é revisto, redefinindo seus objetivos e rearticulando suas práticas pedagógicas de acordo com a nova Política Acadêmica aprovada pela UNIMEP em 1992. Se a dimensão ética da Política Acadêmica da UNIMEP se define por uma luta pela construção da cidadania, como o historiador (que lida com a memória) pode educar para a cidadania? Qual é a dimensão ética do “ofício” do historiador? O Projeto-Político-Pedagógico do Curso de História responde:

Afirmar o ‘deslindamento da memória’ como a atividade fundante do ofício do historiador significa assumir como dimensão ética deste ofício o exercício constante de ‘desconstrução’ e ‘revelação’ pública dos ‘mecanismos sociais de produção da memória’ que se impõe coletiva, se não quisermos perder de vista a complexidade das relações sociais e a multiplicidade de significados dos fatos históricos. [...] Educar para a cidadania significa promover indivíduos à capacidade de reivindicar direitos já consagrados e, principalmente, à capacidade de reconhecer e firmar novos direitos (PRCCH, 2003, p. 10).

O historiador que educa para a cidadania devolve a grupos e indivíduos “a visibilidade de suas ações enquanto sujeitos da [sua] própria história” (PRCCH, 2003, p. 11). Enfrentar a questão do direito à memória e ao passado significa, para o historiador, devolver este direito àqueles “que estiveram (e ainda estão) historicamente excluídos da História, vale dizer, a imensa maioria da população do País. O resgate da cidadania passa então, necessariamente, pelo resgate do passado” (PRCCH, 2003, p. 11). Assim, o Curso de História da UNIMEP quer formar um historiador comprometido com a restauração da história das comunidades periféricas, resgatando a memória dos que não têm memória.



Mas, afinal, qual é o espaço social de atuação do historiador? A inserção do historiador na sociedade não se dá apenas na sala de aula e não se limita à publicação de suas pesquisas. O historiador está também presente na sociedade quando atua profissionalmente em museus ou arquivos e quando é chamado a dar sua contribuição à mídia, na área específica de sua especialidade. A contribuição social do historiador é igualmente importante quando ele atua “junto a movimentos sociais que reivindicam preservação ou junto a poderes públicos na definição e implementação de políticas que objetivam a cidadania cultural” (PRCCH, 2003, p. 12).

O historiador deve conhecer profundamente o processo de construção do conhecimento científico, pois ele é também um competente cientista. A relevância social da contribuição do historiador para a construção da cidadania reside na sua capacidade de conhecer profundamente as mediações e os mecanismos que possibilitam a reconstrução de uma experiência histórica, tornando a sua releitura socialmente significativa. Neste sentido, o historiador competente não é aquele cuja capacidade se limita a reproduzir e repetir o conhecimento documental da história, mas aquele que tem a capacidade de reescrevê-la a partir de uma perspectiva ao mesmo tempo pessoal e social:

Para avaliar a riqueza e os limites de um trabalho historiográfico, o historiador deve saber desmontar e reconstruir o texto que se propôs ler e, para tal, ele não pode repeti-lo, mas reescrevê-lo, ou seja, reconhecer os processos de montagem do discurso, isto é, analisar o método de seleção e tratamento das fontes e o contexto histórico em que o autor estava inserido. Resumindo nossa posição: um professor que não é capaz de reescrever a história terá enormes dificuldades para orientar a leitura da história, tomando como definitiva a historiografia que a ele se apresenta na forma de texto didático (PRCCH, 2003, pp. 15-16).

Nosso objetivo, ao citar o exemplo do Curso de História, foi o de demonstrar como os princípios ético-valorativos da Política Acadêmica da UNIMEP se materializaram na construção dos Projetos Político-Pedagógicos de seus cursos. A materialização de tais princípios, por sua vez, se baseia na aplicação das DEIM ao contexto da vida institucional por meio de um processo independente de qualquer iniciativa oficial por parte das autoridades eclesiásticas metodistas. No caso específico do Curso de História, a dimensão ética da atividade do historiador revela a

sua importância para a construção da cidadania quando desvenda os segredos que estão por trás de discursos que querem impor uma única interpretação para fatos históricos marcados pela diversidade e pela complexidade. O historiador contribui também para a formação da consciência crítica ao capacitar pessoas, grupos e organizações para reconhecer e reivindicar direitos sociais já historicamente reconhecidos, além dos novos direitos sociais que são conquistados e construídos no exercício cotidiano da cidadania.

Cardoso identifica, em sua tese, três elementos que nos ajudam a explicar e compreender a formação da identidade da UNIMEP no processo de construção de sua Política Acadêmica: o inconformismo institucional, a metodologia democrática e participativa do método dialético adotado e o princípio ético da construção da cidadania como patrimônio da sociedade. O pesquisador conclui:

Nessa linha de análise, emergem dos dados, mediante os processos de codificação e análise já descritos, as três categorias centrais, quais sejam, o 'inconformismo' da comunidade acadêmica, o método 'coletivo-participativo-dialético' e a ética valorativa da 'construção da cidadania'. [...] Essas categorias conceituais articuladas podem explicar e permitem compreender o processo e movimento da Política Acadêmica da UNIMEP na construção de sua identidade. O inconformismo que marca a academia unimepiana em relação ao *status quo* da sociedade cindida e, portanto, também da própria Universidade reprodutiva da ideologia, cresceu ao longo das fases de desenvolvimento da instituição, vindo a culminar num momento propício para a busca de uma síntese. Foi pelo exercício radical do método coletivo-participativo-dialético de debate e construção comunitária que [a UNIMEP] encontrou na ética valorativa da 'construção da cidadania enquanto patrimônio coletivo da sociedade civil' a razão e fundamento mais profundo da Universidade e sua própria identidade (CARDOSO, 2016, p. 201).

O PVMI e as DEIM propõem que as referências fundamentais da tradição wesleyana sejam recuperadas como critério ético-teológico essencial para qualquer ação educativa. Como, então, traduzir essas referências na vida e na missão das escolas e universidades metodistas brasileiras?

A referência fundamental de John Wesley e dos metodistas primitivos traduzia-se no serviço amoroso prestado aos pobres e desvalidos, que não tinham direito algum e nem eram considerados como sujeitos, dando-lhes a oportunidade de descobrir sua dignidade e exercitar a sua cidadania. Assim também a educação metodista precisa redescobrir o seu radical compromisso ético com a promoção da

vida e da felicidade humana, especialmente na construção da política acadêmica de suas escolas e universidades. A Política Acadêmica da UNIMEP é, como vimos estudando nas páginas anteriores, uma “tese em aberto” e um exemplo da radicalidade deste compromisso:

Ser tese em aberto incentiva a comunidade unimepiana a instaurar espaços democráticos que primem pela radicalidade do debate de ideias sob o referencial do compromisso que a UNIMEP, historicamente, vem concretizando na relação com segmentos da sociedade que lutam pelo resgate da dignidade e liberdade humanas e assim realizam a (dês)construção do sistema de valores necessários para um novo projeto de sociedade (UNIMEP, 1992, pp. 21-22).

A construção de um projeto pedagógico ou de uma política acadêmica pressupõe a presença e a participação de pessoas que representem a Igreja no interior da escola. A Igreja Metodista, nos dias de hoje, tem elementos que possam representá-la, no sentido de estabelecer um diálogo academicamente competente com os projetos político-pedagógicos que são construídos em suas escolas e universidades, resgatando sua referência básica e essencial às DEIM? A preocupação com este resgate é ainda existente no metodismo brasileiro?

As DEIM deveriam ser o critério fundante da construção dos projetos político-pedagógicos das escolas e universidades metodistas. Se, nos dias de hoje, as DEIM não são mais aceitas como critério valorativo para a prática educativa do metodismo brasileiro, qual é o critério ético a partir do qual deverão ser construídos esses projetos? Ao ignorar as DEIM, o metodismo brasileiro não está abrindo um perigoso precedente que poderá levá-lo a perder progressivamente a consciência da identidade confessional de suas escolas e universidades?

As DEIM, enraizadas nos ensinamentos do metodismo wesleyano, continuam dando aos metodistas brasileiros uma lição que eles não deveriam esquecer: sinalizar os valores do Reino de Deus na sociedade humana, por meio da educação, é mais importante do que submeter-se às leis do mercado:

Questões da maior relevância, como sustentabilidade material da instituição, as referências pedagógicas a serem adotadas, seu relacionamento e intercâmbio com a sociedade, suas instituições, organizações e movimentos, deverão ser adequadamente articuladas ao projeto pedagógico maior, como elementos de sua sustentabilidade e materialização. Embora em uma sociedade de mercado exacerbado seja difícil resistir à tendência de se

priorizar as questões materiais, financeiras e de sobrevivência competitiva, do ponto de vista da espiritualidade wesleyana as questões fundamentais de um projeto articulado à sinalização do Reino de Deus na sociedade serão sempre prioritárias e antecedentes (CÉSAR, 2003a, p. 67).

No diálogo com a ideologia marxista, a grande novidade do projeto educativo e pedagógico das DEIM é a proposição da radical reconstrução dos valores e princípios éticos que devem orientar a educação metodista. As escolas e universidades metodistas brasileiras devem ser um espaço confessional e público de constante discussão e reavaliação de caminhos educacionais, à luz do conceito bíblico-teológico de Reino de Deus. O Reino de Deus é sempre maior do que a Igreja ou qualquer outra instituição criada pelo ser humano.

Aprendemos com Max Weber, pontua Ricoeur, que a ação social se caracteriza “por um comportamento significativo, mutuamente orientado e socialmente integrado” (RICOEUR, 1989, p. 229). Esta afirmação também é verdadeira na área da educação. A ideologia está sempre ligada à necessidade, sentida por um determinado grupo, no sentido de construir uma identidade para si mesmo. Nesta mesma perspectiva, o PVMI e as DEIM têm o importante papel de restabelecer os elos narrativos que são os elementos fundamentais da unidade metodista, ligando o metodismo brasileiro às suas raízes wesleyanas. As DEIM, por exemplo, se constituem numa narrativa fundadora criada pela força da imaginação para integrar e dar sentido ao projeto educacional do metodismo brasileiro, reforçando a consciência de sua identidade confessional e tecendo os fios de um elo narrativo entre o presente e o passado. A trama da construção de um projeto educacional para o metodismo brasileiro não mais permite que as DEIM, enquanto narrativa fundadora, sejam ignoradas ou esquecidas. As DEIM deixaram, indiscutivelmente, o legado de um compromisso com a transformação da educação metodista no Brasil. Por isso mesmo, questionamos: quando uma comunidade confessional, como a que hoje constitui as Instituições Metodistas de Educação no Brasil, insiste em ignorar quase por completo o conteúdo de um documento histórico fundador como as DEIM, não estaria ela sendo infiel à sua tradição e à sua história? Não seria importante que tal comunidade confessional valorizasse sua tradição e seu

passado, restabelecendo em suas ações na área educacional um vínculo indissolúvel que lhe permitisse (re)construir um espaço de experiência no qual suas decisões no presente se deixassem fecundar pelas lições do passado recente? A história da educação metodista, no Brasil e no mundo, pode ser simplesmente negligenciada, suprimida ou esquecida? Um documento histórico como as DEIM pode ser simplesmente ultrapassado, como se o conteúdo profético e revolucionário de seu projeto educacional nada mais significasse? Não seria importante confrontar os princípios éticos propostos pelas DEIM com as atuais exigências da economia de mercado, que transformaram a educação brasileira num mero produto mercadológico? As DEIM não são, em síntese, a narrativa fundadora de um projeto político-educacional cujo objetivo fundamental é a criação de uma “memória coletiva” que torne explícitos os princípios bíblico-teológicos e éticos que devem nortear a ação educacional das Instituições Metodistas de Educação? A Igreja Metodista, nos dias de hoje, tem se identificado com esta “memória coletiva”? Ou existe uma distância irreconciliável entre as DEIM enquanto documento histórico e as decisões e encaminhamentos da Rede Metodista de Educação, atual responsável pela gestão administrativa e acadêmica das Instituições Metodistas de Educação espalhadas pelo Brasil? As DEIM são ainda um documento com efetivo sentido político, subsidiando a comunidade metodista com os princípios orientadores indispensáveis à sua ação educacional? Ou tais princípios são, nos dias de hoje, dispensáveis, podendo ser convenientemente esquecidos? As afirmativas e perguntas acima expostas significam que as DEIM, como documento balizador de um efetivo e transformador projeto educacional para as escolas e universidades metodistas brasileiras, são até hoje,

sem sombra de dúvidas, a tentativa mais séria que a Igreja Metodista fez em sua história para dar sentido à sua obra educacional, buscando levar em consideração o melhor da tradição metodista sem desprezar a necessidade da contextualização de um projeto missionário centrado no conceito Reino de Deus (MATTOS, 2000, p. 90).

As DEIM fazem parte da memória coletiva da educação metodista no Brasil. Como documento conciliar ainda em vigor, elas são o acontecimento fundador, constantemente reinterpretado e reatualizado, por meio do qual a comunidade

educacional do metodismo brasileiro se mantém em estreita conexão com as raízes de sua própria identidade:

... é ao comemorar o acontecimento que a comunidade em questão conserva uma ligação com as suas próprias raízes, no acontecimento fundador. Qual é, então, aqui, o papel da ideologia? É difundir a convicção de que estes acontecimentos fundadores são constitutivos da memória social e, através dela, da própria identidade da comunidade. [...] A função da ideologia é, então, servir de ligação à memória colectiva, para que o valor inaugural dos acontecimentos fundadores se torne o objecto da crença do grupo inteiro. [...] Todo o grupo se mantém, quero dizer, se mantém de pé, adquire uma consistência e uma permanência, graças à imagem estável e durável que ele se dá de si mesmo. Esta imagem estável e durável exprime o nível mais profundo do fenómeno ideológico (RICOEUR, 1989, p. 379).

É assim que as DEIM, em seu conteúdo profético e libertador, podem ser deslocadas do passado para o futuro. São, na verdade, promessas que a Igreja Metodista, como comunidade conciliar, fez a si mesma e que hoje fazem parte do seu imaginário educacional. No entanto, as promessas e compromissos sociais e educacionais explicitados pelas DEIM continuam esperando por sua efetiva implementação e merecem ser lembrados para orientar, motivar e inspirar a comunidade educacional metodista no Brasil a um compromisso claro e definitivo com a promoção da vida, na busca da construção do novo ser humano e da nova sociedade, à luz dos valores do Reino de Deus:

Toda a nossa prática deve estar de acordo com o Reino de Deus e o Espírito Santo é quem nos mostra se esta concordância existe ou não. O Espírito de Deus age onde, como e quando quer a fim de criar as condições para o estabelecimento do Reino. Só quando compreendemos isso é que nos comprometemos com o projeto de Deus. Então percebemos claramente que Deus quer dar ao ser humano uma nova vida à imagem de Jesus Cristo, através da ação e do poder do Espírito Santo. Por isso, Ele condena o pecado individual e social gerador das forças que impedem as pessoas e os grupos de viverem plenamente. Sendo assim, a salvação é entendida como resultado da ação de Deus na história e na vida das pessoas e dos povos. Biblicamente ela não se limita à ideia da salvação da alma, mas inclui a ação de Deus na realidade de cada povo e de cada indivíduo. Isto atinge todos os aspectos da vida: religião, trabalho, família, vizinhança, meios de comunicação, escola, política, lazer, economia (inclusive meios de produção), cultura, segurança e outros (DEIM, 1996, pp. 49-50).

O PVMI deixa ainda mais claro o compromisso do metodismo brasileiro com a promoção da vida:

A Igreja, fiel a Jesus Cristo, é sinal e testemunha do Reino de Deus. É chamada a sair de si mesma e se envolver no trabalho de Deus, na construção do novo ser humano e do Reino de Deus. Assim, ela realiza sua

tarefa de evangelização. A Igreja Metodista no Brasil é parte da Igreja Metodista na América Latina e no mundo, ramo da Igreja Universal de Nosso Senhor Jesus Cristo. Sensível à ação do Espírito Santo, reconhece-se chamada e enviada a trabalhar com Deus neste tempo e lugar onde ela está. *Neste tempo, fazemos uma escolha clara pela vida, manifesta em Jesus Cristo, em oposição à morte e a todas as forças que a produzem* (PVMI, 1996, pp. 16-17 – o grifo é meu).

Paul Ricoeur nos ensina que, no tempo da vida, temos um espaço comum de experiência. Este espaço comum de experiência é construído primeiramente pelas tradições vivas da comunidade histórica que nos acolhe. As tradições vivas da comunidade nos antecedem. Isso significa que, na vida cotidiana, temos o desafio do constante aprendizado de que nunca estamos na posição absoluta de inovadores, mas sempre na posição relativa de herdeiros (RICOEUR, 1997, p. 379). Neste sentido, a educação metodista no Brasil é uma herdeira das conquistas sociais, políticas, educacionais e teológicas das DEIM. Não é possível reduzir este documento histórico “a um ponto na linha do tempo, um simples corte entre um antes e um depois” (RICOEUR, 1994b, p. 88), e desqualificá-lo como se o seu conteúdo profético e libertador nada mais significasse. As DEIM são um documento vivo, “rico de passado recente e de futuro iminente” (RICOEUR, 1994b, p. 88), um documento histórico de natureza confessional que propõe critérios normativos e princípios ético-teológicos para a ação educativa das escolas e universidades metodistas no Brasil. Sua leitura exige uma criticidade que só é possível por meio de uma mediação dialética “entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa” (RICOEUR, 1994b, p. 88), conceitos do historiador alemão Reinhart Koselleck que Paul Ricoeur estuda e reinterpreta. Esta leitura crítica deve propor o resgate do caráter ao mesmo tempo ideológico e utópico das DEIM. O caráter ideológico define a natureza de sua identidade confessional. O caráter utópico define o significado escatológico de sua abertura ao futuro do Reino de Deus. As DEIM constituem uma proposta de viabilização, ainda que parcial, da escatologia do Reino de Deus na história concreta das escolas e universidades metodistas no Brasil. É importante esclarecer que as instituições educacionais metodistas são seculares e não necessariamente movidas por uma percepção religiosa do Reino de Deus. Por isso mesmo, o conceito de Reino de Deus, enquanto tema bíblico-teológico, precisa de *tradução* ao ser aplicado

ao processo educacional. A escola metodista é uma agência educacional secular e não deve ser confundida com uma igreja local metodista. Se a Igreja Metodista orienta sua ação missionária pela dimensão da fé religiosa, a escola metodista orienta sua ação pedagógica por referências históricas e seculares. É necessário professar a fé cristã para que as pessoas que compõem os corpos docente e administrativo das escolas e universidades metodistas brasileiras possam aderir à utopia inspirada pelas DEIM? A resposta nos parece óbvia. O que as DEIM pedem das escolas e universidades metodistas é que todas as pessoas que participam do seu projeto político-pedagógico sejam motivadas, desafiadas e capacitadas a se comprometer com a viabilização do seu projeto de vida.

Usando os mesmos vocábulos que Ricoeur empresta de Koselleck, podemos dizer que as DEIM constituem o “espaço de experiência” e propõem uma releitura crítica e libertadora da herança metodista na área da educação, enquanto o “horizonte de expectativa” constitui o espaço onde se projetam os sonhos, as esperanças e as utopias que sinalizam e dão conteúdo profético ao futuro da educação metodista. Estes dois polos estão sempre em relação dialética:

Por ‘espaço de experiência’ é necessário entender o conjunto das heranças do passado. [...] Mas o espaço de experiência só existe opostamente a um horizonte de expectativa sobre o qual se projetam as previsões e as antecipações, os temores e as esperanças, até mesmo as utopias, que dão conteúdo ao futuro histórico. Acrescentemos de imediato que o horizonte do futuro é irreduzível ao espaço de experiência, e que a dialética entre esses dois polos é o que assegura a dinâmica da consciência histórica (RICOEUR, 1994b, p. 87).

A ideologia, fortalecendo os laços que dão unidade, coesão e identidade ao grupo social, mantém unidos o espaço de experiência e o horizonte de expectativa. As DEIM não desconhecem o valor e a relevância da inserção metodista no universo da educação brasileira no passado. Desde o início de sua história, as escolas metodistas contribuíram decisivamente para a democratização e liberalização da educação brasileira. Neste sentido, as DEIM reconhecem que “a ação educativa metodista trouxe muitas contribuições positivas. [...] Suas propostas educacionais eram inovadoras e humanizantes, pois ofereciam um tipo de educação alternativa aos rígidos sistemas jesuíta e governamental” (DEIM, 1996, p. 47). Por isso, o



passado da educação metodista em terras brasileiras é severamente questionado e avaliado negativamente, mas nunca desqualificado. Para as DEIM, embora isso não tenha sido compreendido por significativa parcela da liderança metodista que atuava em suas escolas e universidades, os equívocos e contradições da educação metodista no passado devem fazer parte de um rico e profícuo processo de reavaliação e superação. Não se trata de “jogar no lixo” o trabalho e a rica contribuição das Instituições Metodistas de Educação no passado. Porque, como afirma Ricoeur, há necessariamente um vínculo entre nossa ação histórica no presente e o passado que recebemos como herança:

O tema do domínio da história baseia-se, assim, no desconhecimento fundamental desta outra vertente do pensamento da história que consideraremos mais adiante, a saber, o fato de que somos *afetados* pela história e de que afetamos a nós mesmos pela história que fazemos. É justamente esse vínculo entre a ação histórica e um passado herdado e não feito que preserva a relação dialética entre horizonte de expectativa e espaço de experiência (RICOEUR, 1997, p. 368).

Há também um jogo de intersignificações entre passado e futuro. A expectativa do futuro e a experiência do passado estão inscritas no presente. Usando uma terminologia teológica, podemos dizer que estamos diante de uma tensão entre o *já* e o *ainda não*. Nas DEIM, o *já* constata uma situação educacional que precisa ser mudada; o *ainda não* sinaliza a real possibilidade de construir uma radical transformação no “jeito” metodista de fazer educação. Passado e futuro estão interligados dialeticamente. A estrutura narrativa das DEIM, claramente construída a partir desta relação dialética, organiza e dá um encadeamento lógico, coerente e inteligível às imagens do passado e do futuro da educação metodista. Exemplificando:

#### *O passado*

A ação educativa da Igreja, entretanto, deu muito mais valor às atitudes individualistas em relação à sociedade. O mais importante era uma participação pessoal e isolada. No caso específico de nossas escolas, à medida em que a sociedade brasileira foi se desenvolvendo, elas perderam suas características inovadoras e passaram a ser reprodutoras da educação oficial. Esvaziaram-se perdendo sua percepção de que o Evangelho tem também dimensões políticas e sociais, esquecendo, assim, sua herança metodista. Em razão de suas limitações históricas e culturais, a ação educativa metodista tornou-se prejudicada em dois pontos importantes: primeiro, porque não se identificou plenamente com a cultura brasileira; segundo, por ter apresentado pouca preocupação em descobrir soluções em

profundidade para os problemas dos pobres e desvalidos, que são a maioria do nosso povo (DEIM, 1996, pp. 47-48).

#### *O futuro*

Hoje, no Brasil, vivemos situações que exigem de nós resposta concreta. Os problemas que afligem nosso povo, desde a família até os aspectos mais amplos da vida nacional, colocam um grande desafio e todos precisamos contribuir para encontrar as soluções que atendam aos verdadeiros interesses da maioria da nossa população. Percebemos que muitas são as forças contrárias à vida. Mas também acreditamos que o Evangelho nos capacita para encontrar aquelas soluções que possibilitam a realização dos verdadeiros interesses do povo brasileiro. Por isso, nós, metodistas, à luz da Palavra de Deus, examinamos nossa ação educativa presente, dispondo-nos a buscar novas linhas para esta ação (DEIM, 1996, p. 48).

As DEIM foram, sem dúvida, uma séria tentativa de forjar uma nova identidade para a educação metodista no Brasil e poderiam ter sido um poderoso instrumento para a contínua construção e reconstrução de seu futuro. Como seus princípios éticos e suas orientações pedagógicas, datados de 1982, estão cada vez mais distantes no tempo e no espaço, as DEIM correm o sério risco de ser apenas um belo documento teórico. Com a passagem do tempo, a tendência é que as DEIM progressivamente percam a sua força ideológica e mobilizadora e o fervor de suas origens, transformando os belos sonhos, desejos e aspirações de seu projeto fundador numa utopia irrealizável. Inicia-se, a partir de então, um trágico processo de “domesticação da esperança”: se os desafios, as responsabilidades e os compromissos sociais e educacionais de um projeto revolucionário como as DEIM jamais serão de novo seriamente assumidos, como aconteceu nos casos aqui estudados do Colégio Piracicabano e da UNIMEP, pelo menos o metodismo brasileiro tem o consolo de ter produzido um belo documento teórico.

A grande verdade é que, desde 1982 até os dias de hoje, em meio aos conflitos internos e aos interesses da luta pelo poder no metodismo brasileiro, em especial em suas instituições educacionais, nunca houve vontade e sobretudo coragem política para superar as naturais barreiras e oposições e implementar de fato o projeto revolucionário das DEIM, com as raras e honrosas exceções do Colégio Piracicabano e da UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba. Assumir os desafios, as responsabilidades e os compromissos sociais e educacionais das

DEIM significaria, para os metodistas brasileiros, reabrir a discussão da inteligência e criatividade de suas promessas, esperanças e utopias e admitir sua relevância e atualidade.

Nos dias de hoje, o metodismo brasileiro enfrenta um outro desafio: o discurso monolítico, dogmático e autoritário do seu Colégio Episcopal e de sua liderança clériga e leiga na Área Geral, que não admitem conviver com o contraditório e com a diversidade. Não existe diálogo ou reconhecimento do valor do outro. Não existe a abertura do possível à capacidade de pensar um “outro mundo”. Nessas condições, atualmente inexistente na política eclesial metodista o exercício da liberdade enquanto intenção ética. A Igreja Metodista, em seus documentos oficiais, afirma-se como uma comunidade conciliar e democrática. Mas a criação de espaços para a livre expressão do pensamento, espaços de liberdade, é sistematicamente negada e elimina-se, tanto quanto possível, o conflito. A possibilidade de conciliação democrática, que permitiria a convivência enriquecedora com o outro que pensa diferente de mim, também não existe. Ora, isso não é democracia. Uma comunidade eclesial democrática é aquela que sabe enfrentar com coragem e sabedoria os conflitos decorrentes do livre exercício de suas tarefas e responsabilidades missionárias. Uma comunidade eclesial realmente democrática não é aquela que se propõe a eliminar os conflitos de forma dogmática e autoritária, mas aquela que se propõe a inventar criativamente as “saídas éticas” que permitirão que os conflitos possam exprimir-se e continuar negociáveis (RICOEUR, 1989, p. 397). Uma comunidade eclesial democrática é aquela que tem a coragem ética de “abrir espaço” para a utopia, enquanto manifestação de uma nova orientação para o seu imaginário social. Comunidade eclesial democrática é aquela em que é preservado o espaço para a livre expressão de ideias divergentes, de tal forma que a ordem eclesial possa ser criticada e contestada. Comunidade eclesial democrática é aquela em que existe espaço para a transformação e até para a subversão de seus valores fundamentais. Porque a utopia é, também para a comunidade eclesial, a oportunidade de abrir o seu possível a novas possibilidades. É a utopia que dá à comunidade eclesial a capacidade de exercitar sua própria criatividade imaginativa, levando-a a admitir a viabilidade de ideias potencialmente perigosas e subversivas. A

hermenêutica de Paul Ricoeur nos convida a assumir, diante dos desafios do mundo de hoje, uma postura radicalmente transformadora e revolucionária. Um outro mundo é possível. Se um outro mundo é possível, por que não são também possíveis uma nova Igreja Metodista e uma nova filosofia para a sua ação educativa no Brasil?

Paul Ricoeur analisa a utopia como o projeto imaginário de um outro mundo possível, uma outra sociedade, uma outra realidade, para além do espaço de nossas experiências cotidianas. A utopia representa a possibilidade de imaginar caminhos alternativos, propondo ao ser humano novas formas de convivência e realização pessoal na sociedade. Se a ideologia, em seu aspecto positivo, reforça e preserva a identidade do grupo social, neste mesmo aspecto a utopia representa a livre expressão das potencialidades de um grupo social que se encontram de alguma forma reprimidas pela ordem social. Para Paul Ricoeur, é este o significado primordial da palavra “utopia”: um lugar que é um “lugar nenhum”, um lugar que é um outro lugar, um tempo que é um outro tempo. É necessário falar, então, não apenas de utopia (*um outro lugar*), mas de ucronia (*um outro tempo*) (RICOEUR, 1989, p. 381). A utopia pressupõe a promessa e a invenção de um novo lugar e de um novo tempo, uma abertura ao “novo” do futuro em radical oposição à atual configuração da comunidade social.

A utopia é um exercício da imaginação para pensar e criar uma nova sociedade, a partir do horizonte da esperança. A palavra “horizonte” evoca a dimensão utópica da nossa imaginação, na medida em que expressa algo que jamais pode ser alcançado em sua totalidade. A utopia está sempre à nossa frente. Quando pensamos tê-la alcançado, ela se projeta para um novo futuro. A utopia, com os olhos no futuro, desestabiliza o presente. Ao contestar as coisas que existem, a utopia imagina as coisas que ainda não existem – ainda não existem, mas podem vir a existir no futuro que virá. A utopia “invade” todos os aspectos e dimensões da vida em sociedade. No ímpeto de construir o “novo” na sociedade humana, as utopias acabam por “minar por dentro a ordem social” (RICOEUR, 1989, p. 382). Toda e qualquer utopia tem a pretensão de redescrever as experiências humanas a partir de sua abertura para o futuro. Neste sentido, podemos afirmar que as DEIM – numa perspectiva hermenêutica que é ao mesmo tempo ideológica, utópica e libertadora –

se constituem numa ousada tentativa de redescrever a história da educação metodista no Brasil a partir de sua abertura para o futuro. Sem a dimensão utópica seria impossível, por exemplo, a redação de um documento de natureza confessional como as DEIM, que representam um exercício da imaginação educadora para construir o sonho de uma nova narrativa fundante para a educação metodista em terras brasileiras. Na ausência da utopia, a comunidade educacional metodista não teria condições de traçar, com sensibilidade crítica e profética, o percurso transformador e revolucionário de um novo modelo para a ação educativa de suas escolas e universidades. A utopia explícita nas DEIM está relacionada ao sonho de “oferecer, à pessoa e à comunidade, uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora; recriando a vida e a sociedade, segundo o modelo de Jesus Cristo, e questionando os sistemas de dominação e morte, à luz do Reino de Deus” (DEIM, 1996, p. 52). Para usar a linguagem tipicamente ricoeuriana, podemos afirmar que as DEIM, à luz da utopia do Reino de Deus, querem promover uma educação que combata a desigualdade social, transformando suas escolas e universidades num espaço democrático e ecumênico de reconhecimento mútuo, de tal forma que todas as pessoas que dele participam se sintam efetivamente livres, iguais e capazes de exercitar sua autodeterminação. O conceito bíblico-teológico de Reino de Deus é o horizonte missionário que identifica o caráter confessional das Instituições Metodistas de Educação:

Se é próprio do projeto eclesial a evangelização, cuja realização culmina na confissão de Jesus como Senhor e Salvador, a confessionalidade da escola, embora derive do mesmo movimento da fé, situa-se em outro nível. Qual é esse movimento específico? Ocorre que, na própria concepção contemporânea de missão, a Igreja se move a partir de círculos concêntricos com diferentes extensões de compreensão. Se a escola não existe para e nem pode promover a evangelização da Igreja, ela pode e deve contribuir para a concreta sinalização, na ampla sociedade e história humana, do Reino de Deus anunciado pelo Senhor Jesus. Missão como sinalização na sociedade do Reino de Deus é o círculo mais abrangente do conceito de missão. É nessa abrangência missionária que se situa a confessionalidade da escola da Igreja. Ocorre que a mesma Igreja que se constrói pela evangelização afirma, em sua percepção da prática de Jesus, que o Reino, sendo o propósito último de Deus para a humanidade, é maior do que a Igreja (CÉSAR, 1997, p. 11).

O grande desafio para a educação metodista no Brasil, mesmo nos dias de hoje, é este: como tornar viável e exequível a concretização de um projeto de

educação revolucionário como as DEIM em suas escolas e universidades? Ou, em outras palavras, como diminuir a distância aparentemente irreconciliável entre a teoria e a prática do documento? Oliveira, por exemplo, acentua que a proposta das DEIM revolucionaria as escolas e universidades metodistas brasileiras, acrescentando ainda que o seu horizonte utópico inviabilizou a concretização de sua proposta pedagógica:

Há também de se considerar que a proposta das DEIM implica numa verdadeira revolução na estrutura, filosofia, postura e dinâmica das escolas metodistas. O elevado grau idealista dessa proposta assume características utópicas que, desde o início, frustraram e fizeram encolher a nova caminhada das escolas metodistas no Brasil (OLIVEIRA, 2003, p. 26).

É certo que as DEIM têm, também, uma dimensão idealista e utópica, que Oliveira faz questão de explicitar:

Eis alguns desses itens (a ação educativa da Igreja Metodista... terá por objetivos):

- Um processo educativo que promova a transformação da pessoa em nova criatura e do mundo em mundo novo.
- Motivar educadores e educadoras a se tornarem agentes positivos de libertação.
- Denunciar todo e qualquer tipo de discriminação ou dominação.
- Apoiar movimentos que visem à libertação dos oprimidos.
- Despertar consciência crítica... capaz de desmascarar todos os sistemas de pensamento que se julguem donos exclusivos da verdade.
- Toda a prática das instituições se caracterizará por um contínuo aperfeiçoamento no sentido de democratizar, cada vez mais, as decisões.
- Dar prioridade à existência de pastorais escolares, que atuem como consciência crítica das instituições (OLIVEIRA, 2003, p. 26).

Independentemente de sua inegável dimensão utópica, as DEIM têm também uma dimensão ideológica. Nas DEIM, ideologia e utopia são dois polos que se completam mutuamente. As DEIM são um documento confessional construído e articulado em diálogo com a concepção histórico-dialética do marxismo. Seu teor político-ideológico é explícito e propõe uma nova chave hermenêutica para a leitura da realidade das Instituições Metodistas de Educação e também para a leitura da Bíblia, oferecendo sugestões práticas viáveis para concretizar seu projeto educativo nas Instituições Metodistas de Educação, tais como programas de apoio comunitário e de educação popular por meio dos quais igrejas locais e instituições educacionais

possam atuar em conjunto e colocar seus princípios e orientações em prática. Este não é o problema. O problema, para Oliveira, é que a Igreja Metodista, ao longo dos últimos 34 anos, se mostrou incapaz de elaborar um programa de ação que lhe permitisse estudar e efetivamente colocar em prática os desafios das DEIM em todos os níveis de sua estrutura organizacional e administrativa. Desde 1982 até os dias de hoje, a Igreja Metodista no Brasil não soube se articular e atuar como gestora de um processo de implementação das DEIM em suas escolas e universidades, criando assim um crônico e lamentável descompasso entre a teoria e a prática do documento (no final da citação, o *grifo é meu*):

Nós, na Igreja Metodista, somos especialistas no discurso, na análise persistente, continuada, repetida, das ideias, das teorias, das diretrizes, dos desafios, com o desejo de que venham a ser praticados. Certamente, isso é absolutamente necessário, de valor indiscutível, desde que não se torne uma estratégia, consciente ou não, para postergar ou mesmo eliminar a possibilidade de efetiva aplicação do documento. Entendo que o COGEIME e a maioria das escolas metodistas realizaram muitas reuniões, encontros e seminários para reflexão sobre o PVM e, principalmente, sobre as DEIM. Muita coisa sempre é aproveitada. *Desconheço, todavia, consequências concretas, práticas e efetivas. Desconheço a aprovação de um processo e organograma de implantação e implementação dos grandes desafios das DEIM* (OLIVEIRA, 2003, p. 27).

Mattos concorda com esta avaliação crítica e ainda acrescenta o principal equívoco em relação às DEIM: “A Igreja Metodista não formulou uma estratégia que viabilizasse pedagogicamente a implantação do documento” (MATTOS, 2000, p. 86). Mattos continua:

... somos forçados a reconhecer que as **Diretrizes** trouxeram em seu próprio bojo elementos teóricos e práticos que acabaram por comprometer sua relevância para a obra educacional da Igreja Metodista. Ademais das resistências que uma proposta como as **Diretrizes** despertaria nos setores eclesiásticos desfavoráveis aos seus recortes teológico e político (resistências explicáveis, mas não necessariamente justificáveis), o documento contém limitações que inviabilizaram sua implementação na ação educativa da Igreja. Por um lado, suas deficiências foram muito bem usadas por seus opositores para barrar qualquer estratégia para sua operacionalização, enquanto, por outro lado, desestimularam aqueles setores que, não se opondo ideologicamente às **Diretrizes**, não se sentiram politicamente seguros para implementá-las em sua área de trabalho (MATTOS, 2000, p. 89).

Como contraponto às observações críticas de Oliveira e Mattos, é importante fazer uma clara separação: se é verdade que faltou, por parte dos órgãos decisórios

da Igreja Metodista, um processo estratégico de implementação das DEIM em suas escolas e universidades, é também verdade que houve iniciativas setoriais legítimas e competentes, com amplo apoio institucional (inclusive por parte dos Conselhos Diretores), que apresentaram expressivo resultado na construção efetiva de Políticas Acadêmicas inspiradas nas DEIM, como procuramos demonstrar ao citar o exemplo do Colégio Piracicabano e da UNIMEP.

A análise crítica da pedagogia e da postura bíblico-teológica da Igreja Metodista em relação às suas instituições educacionais no Brasil demonstra, uma vez mais, a tensão dialética entre os polos ideológico e utópico das DEIM. Quisemos demonstrar, com esta análise, que a identidade confessional da educação metodista não está definitivamente construída nas DEIM enquanto documento histórico. Ao contrário, a identidade confessional da educação metodista deve estar em permanente construção e reconstrução. Redimensionando o horizonte utópico das DEIM, Castro reafirma a necessidade de que a educação metodista esteja sempre aberta ao futuro de Deus e propõe, já em 2002, que o documento seja criticamente reavaliado no próximo Concílio Geral da Igreja Metodista. Reconhecendo a complexidade de nossa vida em sociedade e os limites humanos para lidar com tal complexidade, Castro convida os metodistas brasileiros a usar sua imaginação educadora para repensar e recriar a dimensão utópica de seu projeto de educação, citando um trecho do livro **Sujeito e sociedades complexas – para repensar os horizontes utópicos**, de autoria do sociólogo Jung Mo Sung. Nos dias de hoje, nos diz Sung, o ser humano não tem condições de conhecer plenamente a realidade,

... como também é incapaz de controlar todos os efeitos de suas ações e de produzir uma sociedade segundo seus projetos e desejos. Mas, ao mesmo tempo, reconhecer a complexidade do próprio ser humano é reconhecer também que somos capazes de desejar um mundo para o além do existente, de criar símbolos que nomeiem e indiquem esse mundo desejado, de elaborar utopias que expressem mais sistematicamente os nossos horizontes de esperanças e de nos comprometermos com belas e justas causas que dão um sentido mais humano à nossa existência (SUNG, 2002, p. 11).

É a dimensão utópica das DEIM, com seus belos sonhos de uma educação alternativa e libertadora ainda não realizados, que dá ao metodismo brasileiro a possibilidade e a oportunidade de repensar criticamente seu projeto educacional. Ao



propor aos metodistas brasileiros uma nova e revolucionária maneira de “fazer educação”, as DEIM se transformam numa “formidável contestação daquilo-que-é”, ou tem sido, a educação metodista no Brasil (RICOEUR, 1989, p. 231). As DEIM lançam um novo olhar, um olhar crítico e histórico-dialético, sobre a realidade educacional do metodismo brasileiro. As DEIM são também uma clara manifestação de protesto e inconformismo com a atual situação da educação no metodismo brasileiro; propõem uma “outra forma” de viver a educação que, para além do real, abra à educação metodista o campo de um possível a ser descoberto e (re)criado a partir do poder da imaginação (RICOEUR, 1989, p. 231). Ao reler criticamente a história da educação metodista no Brasil, as DEIM desmascaram e repudiam a proposta educacional liberal que nos foi legada pelo metodismo norte-americano. As ideias de uma filosofia de educação liberal, típicas do metodismo norte-americano, são denunciadas e propõe-se a sua superação. As bases bíblico-teológicas que fundamentam a educação metodista no Brasil devem ser outras:

Até o momento, nossa ação educativa tem sido influenciada por ideias da chamada filosofia liberal, típicas de nossa sociedade, resultando num tipo de educação com características individualistas. Eis alguns de seus elementos fundamentais:

- preocupação individualista com a ascensão social;
- acentuação do espírito de competição;
- aceitação do utilitarismo como norma de vida;
- colocação do lucro como base das relações econômicas.

Nenhum desses elementos está de acordo com as bases bíblico-teológicas sobre as quais se deve fundamentar a prática educativa metodista. [...] Por isso, a Igreja precisou definir novas diretrizes educacionais voltadas para a libertação das pessoas e da sociedade.

A partir dessas diretrizes a Igreja desenvolverá sua prática educativa, de tal modo que os indivíduos e os grupos:

- desenvolvam consciência crítica da realidade;
- compreendam que o interesse social é mais importante que o individual;
- exercitem o senso e a prática da justiça e da solidariedade;
- alcancem a sua realização como fruto do esforço comum;
- tomem consciência de que todos têm direito de participar de modo justo dos frutos do trabalho;
- reconheçam que, dentro de uma perspectiva cristã, útil é aquilo que tem valor social (DEIM, 1996, pp. 51-52).

Foi a perspectiva crítico-dialética das DEIM que permitiu a refutação e a desconstrução dos valores bíblico-teológicos que fundamentavam a educação metodista até 1982, propondo uma releitura profunda e radical da história da educação metodista no Brasil. As DEIM são um projeto educacional de reconstrução e transformação da educação metodista e propõem novos valores bíblico-teológicos e um novo modelo para a educação confessional metodista no Brasil. As DEIM são uma tentativa de superar a ideologia dominante na educação metodista e na própria sociedade brasileira, revelando as ambiguidades, contradições e conflitos do modelo educacional do metodismo brasileiro vigente até 1982 e fazendo uma clara opção por um novo modelo para a sua ação educativa.

As DEIM propõem uma nova ideologia e uma nova utopia para a educação metodista no Brasil e têm, neste sentido, um caráter subversivo. Nas palavras de Ricoeur, a dimensão utópica das DEIM tem a importante “função da subversão social”, transformando-se num permanente convite ao metodismo brasileiro para “repensar radicalmente o significado de seu projeto educacional” (RICOEUR, 1989, p. 231), na busca incessante da construção de sua identidade confessional. O problema é que uma parcela significativa dos educadores e educadoras metodistas que atualmente trabalham nas Instituições Metodistas de Educação não se sentem representados na configuração da identidade confessional da educação metodista proposta pelas DEIM. Falta, entre os próprios metodistas brasileiros, um consenso eclesial mínimo sobre a validade da aplicação das DEIM ao contexto de suas escolas e universidades. A ideologia e a utopia implícitas nas DEIM propugnam, como já frisamos, por uma mudança radical na realidade da educação metodista. Em virtude de seu caráter utópico e de seu compromisso com os valores do Reino de Deus, as DEIM estão em permanente tensão dialética com o *status quo* da educação metodista no Brasil.

A utopia tem pressa e

representa a reivindicação máxima de uma realização, aqui e agora, de todos os sonhos que a imaginação tinha acumulado, através do judaísmo e do cristianismo, nas representações do fim da história. A utopia pretende ser uma escatologia realizada. [...] Todas as distinções que nos fazem opor, a propósito da consciência histórica, a expectativa, a memória e a iniciativa, todas estas distinções se apagam numa exigência sem compromisso de

fazer descer o Reino de Deus dos céus à terra, do fim da história ao meio da história (RICOEUR, 1989, p. 383).

De forma análoga, as DEIM representaram para muitos educadores e educadoras metodistas favoráveis à sua implantação a possibilidade de reivindicar a realização imediata de suas esperanças e utopias nas escolas e universidades metodistas. A rebeldia quase explícita do seu texto fez com que muitos metodistas, apaixonados pela educação, trabalhassem pela concretização aqui e agora de todos os sonhos que a imaginação educadora do documento foi capaz de fazê-los sonhar. Queriam viabilizar de imediato, no “hoje” das escolas e universidades metodistas, os projetos de educação popular propostos pelas DEIM. Eram os “contestadores sem espera”, nas palavras de Ricoeur. Pois, como diz a letra da música *Caminhando (ou: Pra não dizer que não falei das flores)*, composta por Geraldo Vandré em 1968, “não dava mais para esperar acontecer”. “Esperar não é saber”. Queriam “fazer a hora” de um novo tempo para a educação metodista no Brasil. Queriam abolir, no tempo histórico em que viviam, todas as distinções entre a expectativa do futuro, a memória do passado e a iniciativa do presente. Pois, para eles, as DEIM representavam a “reivindicação máxima de uma realização, aqui e agora”, de todos os sonhos que a imaginação educadora dos metodistas tinha acumulado, desde os tempos de John Wesley, nas representações do fim da história. Neste sentido, talvez o exemplo mais significativo seja o de algumas Pastorais Escolares e Universitárias da Igreja Metodista que, no contexto das instituições, assumiram tal postura, afirmando que a utopia educacional dos metodistas era uma “escatologia realizada” no hoje das Instituições Metodistas de Educação (RICOEUR, 1989, p. 383). Com a aprovação das DEIM, o Reino de Deus e seus valores haviam chegado e já era possível reescrever a história da educação metodista no Brasil, subdividindo-a em duas partes distintas: antes e depois das DEIM. Para usar as palavras de Ricoeur, havia chegado para a educação metodista no Brasil “o fim da história dentro da própria história” (RICOEUR, 1989, p. 383). Porque a utopia, para Ricoeur, tem um poder iconoclasta: ela rasga o tempo da história, rompendo com as regras e normativas do presente, desafiando radicalmente à superação das experiências do passado e

ultrapassando inclusive as mais otimistas previsões e antecipações do futuro. A utopia tem pressa, quer construir imediatamente um novo amanhã e, de forma inexorável, nos “impõe irresistivelmente para o futuro” (BENJAMIN, 1994, p. 226). O potencial do metodismo brasileiro para fazer educação estava liberto de suas amarras com o metodismo norte-americano. Os metodistas brasileiros eram capazes de concretizar um projeto educacional revolucionário e solidário aos sofrimentos, vicissitudes e injustiças vividos pela camada mais pobre da população brasileira:

As referências marcantes das DEIM estão na concepção mais abrangente do projeto missionário da Igreja relacionado à afirmação do Reino de Deus, à afirmação de um projeto radicalmente a favor da vida em todas as suas manifestações, à corajosa caracterização do modelo educacional anterior como “liberal” e à orientação expressa para sua superação, na afirmação de que os processos educacionais precisam identificar-se com a cultura brasileira, e, conseqüentemente, relacionar-se efetivamente com a “causa do pobre” (CÉSAR, 2003, p. 10).

As DEIM pretendem exigir e realizar esta utopia. Ricoeur, aliás, se refere ao caráter ambíguo da utopia, que tem a pretensão de ser, ao mesmo tempo, exigível e realizável. No limite, porém, a utopia acaba por se revelar obra do impossível. O filósofo francês reconhece que a utopia exerce sobre nós um fascínio quase irresistível: o seu radicalismo, a sua abertura ao futuro e a sua incrível capacidade de recriar nossas relações com o tempo, com a política e com a educação, por exemplo, nos causam grande admiração. Podemos e queremos nos engajar para participar da construção do “novo”. No caso específico das DEIM, esta participação dá inclusive uma nova dimensão à relação Igreja-escola “porque o PVM afirma o Reino de Deus como o projeto de Deus para a humanidade, significando a emergência de uma nova sociedade fundada no amor, na justiça, na liberdade e na paz, na mesma dimensão da relação do crente com os valores do Reino de Deus” (CÉSAR, 2003, p. 11). Neste sentido, as DEIM expressam a utopia do Reino de Deus e a capacidade, a inteligência e a criatividade da imaginação educadora do “povo chamado metodista” para recriar, sob novas bases, suas relações com a educação brasileira.

Paul Ricoeur, no entanto, chama a nossa atenção para as fraquezas e paradoxos da utopia. A utopia pode provocar em nós reações de medo e insegurança em relação ao futuro. Exatamente porque a utopia anuncia a iminente

chegada do futuro, ela se baseia no sonho visionário da possível existência de um “outro tempo” e de um “outro lugar” que transcendem e ultrapassam o atual campo da experiência humana. Por isso mesmo, para realizar efetivamente a utopia numa realidade concreta é necessário fazer uma “reflexão de carácter prático e político sobre os apoios que a utopia pode encontrar no real existente” (RICOEUR, 1989, p. 383).

No caso das DEIM, seria oportuna uma reflexão dessa mesma natureza, tanto no passado recente como nos dias de hoje: se é verdade que, de 1982 até a primeira metade dos anos 2000, havia representatividade nos órgãos gerais da Igreja Metodista para viabilizar experiências educativas inovadoras e revolucionárias que marcaram época nas escolas e universidades metodistas brasileiras (como as que se realizaram no Colégio Piracicabano e na UNIMEP, que exemplificamos detalhadamente neste trabalho), a partir do ano de 2006 as coisas começam a mudar na realidade eclesial do metodismo brasileiro com a realização do Concílio Geral. É eleito um Colégio Episcopal de tendência majoritariamente carismático-pentecostal, não alinhado a práticas eclesiológicas genuinamente wesleyanas e aberto à realização, nas igrejas locais, de experiências estranhas ao metodismo histórico que nos foi legado. Neste mesmo Concílio Geral, os metodistas brasileiros rompem com a bela tradição ecumênica do metodismo histórico ao votar pela retirada da Igreja Metodista do CONIC – Conselho Nacional de Igrejas Cristãs e de quaisquer outros órgãos que tenham caráter ecumênico. Cria-se também a Rede Metodista de Educação que, com o passar do tempo, acaba por se transformar num órgão geral com ingerência direta e decisória sobre a vida econômico-financeira das escolas e universidades metodistas. Para a Rede Metodista de Educação, importantes mesmo são as preocupações com a sobrevivência econômico-financeira das Instituições Metodistas de Educação. Embora tenha um projeto de “salvação financeira” para as escolas e universidades metodistas brasileiras, lamentavelmente a Rede Metodista de Educação não incorporou a este projeto um outro projeto, muito mais importante, de natureza pedagógico-educativa. Acresça-se a tudo isso o fato de que tanto o PVMI como as DEIM, embora sejam ainda reconhecidos como documentos oficiais da Igreja Metodista, na prática cotidiana das igrejas locais e das

escolas e universidades metodistas são cada vez mais desconhecidos e solenemente ignorados. Hoje existem no Brasil igrejas locais metodistas que nunca ouviram falar do PVMI, assim como existem também escolas que desconhecem ou ignoram a existência das DEIM. A triste verdade é que o atual Colégio Episcopal da Igreja Metodista não aceita os pressupostos bíblico-teológicos do PVMI como um instrumento ainda válido e fundamental para a renovação da prática missionária do metodismo brasileiro. O mesmo acontece com as DEIM, um documento cujas normativas e orientações prático-pedagógicas não mais são levadas em consideração pelos órgãos superiores responsáveis pela gestão das Instituições Metodistas de Educação, o CONSAD (Conselho Superior de Administração) e a Rede Metodista de Educação. Infelizmente, nos dias de hoje, a própria estrutura organizacional e administrativa das Instituições Metodistas de Educação não oferece o apoio logístico e estratégico necessário, em termos de recursos humanos, para a manifestação e sobrevivência da utopia das DEIM.

Outra importante observação feita por Ricoeur refere-se ao exercício do poder:

... a utopia – toda a utopia – joga o seu destino exactamente no mesmo plano em que se exerce o poder; o que a utopia põe em questão em cada compartimento da vida social que acabamos de evocar é, enfim, a forma de exercer o poder: poder familiar e doméstico, poder econômico e social, poder político, poder cultural e poder religioso. Nesta perspectiva, poder-se-ia dizer que as utopias constituem outras tantas variações imaginativas sobre o poder (RICOEUR, 1989, p. 382).

Também na educação metodista no Brasil, o que as DEIM questionam é a forma pela qual o poder é exercido nas Instituições Metodistas de Educação. Como se deve exercer a gestão de uma escola confessional? César observa, a propósito, que

... a adoção de fundamentos teóricos para a emergência de uma escola e uma educação confessional, ou a institucionalização de marcos balizadores, está necessariamente associada à natureza mesma de gestão da escola confessional. Seu processo decisório será, necessariamente, participativo. Processo participativo seria a afirmação de gestão descentralizada? A partir do importante princípio da realidade, a escola confessional é, necessariamente, instituição de natureza privada. Enquanto tal ela requer diferentes níveis de gerenciamento empresarial. Nela se desenvolvem competências, responsabilidades e decisões centralizadas. A própria indicação de seus dirigentes máximos confirma as considerações acima, pois esta indicação recairá sempre sobre alguns poucos metodistas. Aqui há que se recorrer a metodologias que se relacionam com processos dialéticos.

Muitos processos decisórios requererão, na fase conclusiva, decisões centralizadas. Mesmo nesses processos, há que se garantir, de modo autêntico e não manipulativo, a participação máxima da comunidade docente. O critério deste conflito dialético se revelará na questão de fundo: como uma instituição pode participar de um projeto maior de construção da felicidade humana, inspirada nas categorias do Reino de Deus, se esse projeto de felicidade for imposto? (CÉSAR, 2012, pp. 113-114).

Para as DEIM, a gestão das escolas e universidades metodistas passa necessariamente pelo aperfeiçoamento dos mecanismos de participação e decisão democrática em todos os espaços da vida escolar ou universitária, tanto na área pedagógica como nas áreas administrativa e econômico-financeira: “Toda a prática das instituições se caracterizará por um contínuo aperfeiçoamento no sentido de democratizar cada vez mais as decisões” (DEIM, 1996, p. 56). A democratização institucional implica na prática cotidiana do direito, da justiça e da solidariedade. As DEIM propõem, então, a “conversão” das Instituições Metodistas de Educação a um novo e revolucionário modelo para a sua ação educativa, priorizando o projeto maior do Reino de Deus. Se a finalidade maior das escolas e universidades metodistas é a construção da felicidade humana, à luz dos valores do Reino de Deus, os meios para alcançar este objetivo serão necessariamente participativos. Pois é somente por meio da participação livre e democrática que a comunidade escolar ou universitária como um todo, nas áreas administrativa e educacional, será motivada ao engajamento positivo num projeto maior de libertação e vida:

O que estamos afirmando aqui é que os princípios administrativos da escola confessional precisam, necessariamente, estar em coerência com os objetivos do processo educacional. Este fato requer uma administração rigorosamente ética, centrada no princípio da radicalidade da vida, aberta a alianças e parcerias com movimentos sociais, organizações e instituições da sociedade, com a clareza de que a maior utopia da escola confessional é a produção de sentido para a vida, o que inclui o pessoal (indivíduo) e o coletivo (CÉSAR, 1997, p. 18).

Assim, na mesma perspectiva da hermenêutica ricoeuriana, podemos afirmar que as utopias explícitas nas DEIM se constituem também em “variações imaginativas” sobre o exercício do poder nas escolas e universidades metodistas brasileiras. É importante destacar que as DEIM partem do pressuposto de que as escolas e universidades metodistas têm um compromisso histórico com a

transformação da sociedade brasileira. O exercício do poder, nas DEIM, está sempre vinculado ao serviço prestado à sociedade brasileira na construção da cidadania. O eixo básico do documento, à luz da utopia do Reino de Deus, é a construção da cidadania. As DEIM propõem um projeto de sociedade que deve ser construído como patrimônio coletivo de toda a população. Sua proposta educacional é, neste sentido, um bem para todos. É um projeto de educação cidadã que concede direitos a grupos sociais que não tinham direito algum, contrapondo-se radicalmente ao projeto de educação liberal proposto no passado pelo metodismo norte-americano. Esta é a utopia mobilizadora proposta pelas DEIM para o exercício do poder nas Instituições Metodistas de Educação. É uma utopia que tem uma inegável dimensão revolucionária e transformadora.

Cabe, então, a pergunta: se nos dias de hoje o Colégio Episcopal da Igreja Metodista, o CONSAD e a Rede Metodista de Educação não mais aceitam as DEIM como normativa e orientação para a gestão das Instituições Metodistas de Educação, qual o critério valorativo e ético-teológico a partir do qual exercem as suas atividades escolares, acadêmicas e administrativas no contexto das escolas e universidades metodistas no Brasil? Qual é o seu ponto de referência? Quais são as convicções políticas, ideológicas, bíblico-teológicas e utópicas nas quais estes órgãos gerais da Igreja Metodista baseiam sua filosofia de ação e sua inserção no campo da educação confessional no Brasil?

Paul Ricoeur nos mostra como e em que sentido a utopia é o complemento da ideologia em seu sentido fundamental:

Se a ideologia preserva e conserva a realidade, a utopia põe-na essencialmente em questão. A utopia, neste sentido, é a expressão de todas as potencialidades de um grupo que se encontram recalcadas pela ordem existente. A utopia é um exercício da imaginação para pensar um “modo diferente de ser” do social. A história das utopias mostra-nos que nenhum domínio da vida em sociedade é poupado pela utopia: ela é o sonho de um outro modo de existência familiar, de uma outra forma de se apropriar das coisas e de consumir os bens, de uma outra forma de organizar a vida política, de uma outra forma de viver a vida religiosa (RICOEUR, pp. 381-382).

A função básica da utopia é propor uma alternativa à ordem estabelecida pelo exercício do poder em cada uma das esferas da vida social. A utopia fará sempre,



invariavelmente, a mesma pergunta: mas, afinal de contas, as coisas não poderiam ser diferentes do que são? Esta mesma pergunta é feita pelas DEIM ao metodismo brasileiro: a educação, nas Instituições Metodistas de Educação, não poderia ser diferente do que sempre foi? Como já acentuamos, as DEIM dizem ao metodismo brasileiro que existe uma maneira alternativa de “fazer educação”, muito mais metodista e muito mais identificada com a cultura e com as necessidades do povo brasileiro. A utopia é sempre uma variação da imaginação sobre a forma de exercer o poder. A utopia é sempre radical e se constitui numa ameaça à ordem estabelecida. Assim também as DEIM questionam o metodismo brasileiro: não existe uma outra forma para o exercício do poder em suas escolas e universidades? O poder, na educação metodista, não deve estar a serviço da construção da cidadania do povo brasileiro, especialmente da camada mais pobre de sua população? Não foi esta a lição inesquecível que aprendemos com John Wesley e com os primeiros metodistas, na Inglaterra do século XVIII? Infelizmente, não há uma resposta a todas essas inquietantes indagações, o que nos leva à triste constatação de que a radicalidade das utopias educacionais propostas pelas DEIM se constitui efetivamente numa ameaça à atual ordem estabelecida para gerir a educação metodista no Brasil. A filosofia educacional das DEIM não mais interessa ao metodismo brasileiro e não mais influencia o seu *modus operandi* no campo da educação.

Como já afirmamos, Paul Ricoeur ressalta que a utopia tem também fraquezas e paradoxos. A mentalidade utópica despreza a lógica da ação e não reflete com a necessária lucidez sobre as possibilidades práticas e políticas de concretização da utopia na realidade social. Examinando a realidade da educação metodista à luz das palavras de Ricoeur, constatamos que muitas vezes a Igreja Metodista no Brasil, desprezando a lógica da ação, cometeu alguns equívocos semelhantes em todas as suas tentativas para implantar as DEIM em suas escolas e universidades, a começar pela inexistência de um projeto bem elaborado, que incluísse os passos concretos e viáveis para a implementação dos seus grandes desafios. De acordo com Ricoeur, a mentalidade utópica despreza o real e propugna pela concretização de projetos que, no limite, são perfeccionistas e irrealizáveis.

As DEIM continuam sendo um horizonte de expectativa que clama por se fundir ao campo das experiências educativas das escolas e universidades metodistas brasileiras, recontando a história da bela tradição educacional do metodismo histórico à luz da esperança do Reino de Deus. As DEIM, como já ressaltamos, continuam em vigor como documento oficial que, teoricamente, deveria orientar e nortear a caminhada das Instituições Metodistas de Educação no Brasil. O problema para o metodismo brasileiro, desde 1982 até os dias de hoje, é como concretizar a construção deste projeto educacional revolucionário e transformador em suas escolas e universidades, diante da realidade do mundo de hoje e da realidade do próprio sistema educacional brasileiro, que muitas vezes propõem um outro tipo de filosofia educacional. Outro problema ainda mais grave, mencionado por Oliveira, refere-se ao fato de que as DEIM deveriam ser o documento orientador da ação educativa da Igreja Metodista como um todo, o que inclui a Escola Dominical, as comissões, os púlpitos, os grupos societários e as instituições de ensino e de ação social. Esperava-se, portanto, que o Colégio Episcopal, as Regiões Eclesiásticas, as igrejas locais e seus grupos societários e instituições de ação social, *juntamente com as escolas*, se mobilizassem para estudar e colocar em prática os princípios e orientações educacionais das DEIM. Nada disso foi feito. Desde o início, entendeu-se equivocadamente que as DEIM eram um documento aplicável *apenas* às escolas. Mesmo assim, urge perguntar: se as escolas metodistas deveriam experimentar um processo de profunda transformação com a implantação das DEIM, por que a Igreja Metodista não assumiu desde o início a liderança deste processo? (OLIVEIRA, 2003, pp. 26-27).

A proposta educacional revolucionária das DEIM causou e continua causando fortes reações contrárias à sua implementação nas escolas e universidades metodistas em solo brasileiro. Há algumas razões que explicam estas fortes reações adversas. Talvez a principal delas resume-se ao fato de que as DEIM são, na verdade, uma proposta socialista de educação. Na assembleia que fundou a Associação Latino-Americana de Instituições Metodistas de Educação (ALAIME), realizada no ano de 1997, na cidade de Santiago do Chile, o Prof. Dr. Ely Eser Barreto César, então Diretor Acadêmico da UNIMEP, proferiu uma conferência sobre

o tema *Educação e Confessionalidade*. Nesta conferência, ele procura resgatar importantes aspectos da história das instituições metodistas na América Latina. Suas palavras, ao concluir a conferência, nos ajudam a entender melhor a amplitude e a abrangência das DEIM enquanto documento norteador para a educação metodista no Brasil:

Há muito deixamos de ser 'escolas americanas'. A releitura que realizamos no interior de nossa história mais que secular permitiu a emergência de um processo educacional com face latino-americana, em profundo diálogo com a Igreja e a sociedade. Nosso modelo educacional não é mais o modelo civilizatório, baseado nas virtudes inegáveis da cultura e da sociedade norte-americanas. A 'escola confessional' que nós, os educadores metodistas, estamos construindo, já acumulou experiência suficiente para estabelecer os fundamentos de nosso projeto específico. Sabemos que nosso modelo teológico é o da 'encarnação', essa síntese dialética entre a vontade divina e os projetos humanos, entre teologia e ciência, entre fé e cultura. Isso não quer dizer que não tenhamos dúvidas ou que já tenhamos alcançado a perfeição institucional. Muito pelo contrário. Temos hoje indicações mais claras de caminhos que revelam com mais nitidez o quão distantes estamos das utopias que se originam em nossa fé. O que queremos dizer é que hoje sabemos nossos rumos, nossos limites, nossa força e nossas fraquezas. E já aprendemos que, à medida que reorientamos nossos projetos, acumulamos novos fundamentos que vão compondo os novos mapas de 'nossa viagem', este processo histórico que pretende participar na reconstrução de nossas sociedades a partir de nossa utopia do Reino de Deus. (CÉSAR, 1997, pp. 22-23).

As esperanças, promessas e utopias explícitas no texto das DEIM, talvez com as raras exceções do Colégio Piracicabano e da UNIMEP, até hoje não se concretizaram na vida e na missão das escolas e universidades metodistas no Brasil. Na medida em que se submete acriticamente às leis que governam o mercado, a educação metodista vai progressivamente perdendo a consciência de sua identidade confessional. Pois a identidade confessional da educação metodista está diretamente relacionada à sua capacidade de *traduzir* as DEIM no contexto geral da educação brasileira e no contexto específico de suas escolas e universidades. A perda da identidade confessional da educação metodista pode acontecer de fato se o metodismo brasileiro insistir em ignorar os parâmetros, princípios e orientações de seus documentos maiores. No caso da educação metodista, as DEIM são ainda o documento maior. É claro que as DEIM, datadas de 1982, constituem um documento histórico passível de críticas e modificações. Mas, mesmo após o Concílio Geral da

Igreja Metodista realizado em julho de 2016, as DEIM continuam teoricamente em vigência como documento balizador dos princípios e valores que devem nortear a caminhada da educação metodista nos próximos anos. Ricoeur nos ensina que uma comunidade histórica – como a comunidade que hoje constitui as escolas e universidades metodistas brasileiras – só pode sobreviver a partir da valorização da representação ideológica de sua própria identidade. As DEIM são ainda a representação ideológica da identidade confessional do projeto educacional do metodismo brasileiro e, neste sentido, continuam a fazer parte da história da educação metodista no Brasil. Isso significa que o grande desafio para os metodistas brasileiros, nos dias de hoje, reside na tarefa de redescobrir o sentido, a relevância e a surpreendente atualidade de um texto que reflete a inteligência, a sabedoria e a criatividade de sua própria imaginação educadora. Para isso, é preciso que as DEIM saiam do papel. É preciso, enfim, que as promessas, as tarefas e até mesmo as utopias explícitas nas DEIM sejam efetivamente experimentadas e aplicadas nas escolas e universidades metodistas brasileiras. Mas este grande “salto qualitativo” na educação metodista só será possível se houver um “consenso eclesial mínimo” entre os próprios metodistas, como bem o reconhece Mattos:

O problema central com a implementação de um documento como as **Diretrizes** [...] tem a ver principalmente com a falta de consenso eclesial mínimo quanto a um projeto missionário coerente e vital para toda a Igreja Metodista no Brasil. Creio que, se não pudermos alcançar um consenso mínimo negociado, será inviável quereremos superar as dificuldades com nossa obra educacional, quer seja a docência para capacitação ministerial dos metodistas em geral, quer a docência visando à formação teológica para os ministérios ordenados e outros ministérios específicos reconhecidos pela Igreja, quer o ensino secular formal oferecido à sociedade em nossas instituições educacionais. Esse consenso eclesial missionário nos possibilitaria coerência nos marcos teológicos, filosóficos, políticos, pedagógicos, administrativos e metodológicos não somente na área educacional mas em todas as demais áreas da ação missionária de nossa Igreja. Caso contrário, poderemos até mesmo produzir um documento quase que perfeito mas que nunca sairá do papel, e em consequência haverá um vácuo entre o documento e os diversos projetos institucionais no seio da Igreja. Será uma quimera falar-se em educação metodista diferenciada (MATTOS, 2000, p. 90).

A ideologia reflete a imagem que um grupo qualquer tem de si mesmo. Não existe grupo social “sem esta ligação indirecta ao seu próprio ser através de uma representação de si mesmo” (RICOEUR, 1989, p. 229). É claro que esta é uma

representação simbólica. Mas a própria sociedade, nos ensina Lévi-Strauss, é um efeito de representações simbólicas (RICOEUR, 1989, p. 229). O aspecto patológico da ideologia se revela exatamente na sua função de reproduzir e reforçar o elo social. O discurso ideológico, ao defender a identidade do grupo social, acaba por estabelecer uma distância “entre a prática real e as interpretações através das quais o grupo toma consciência da sua existência e da sua prática” (RICOEUR, 1989, p. 229). A ideologia e a utopia são, conjuntamente, expressões do imaginário social. Isso significa, em outras palavras, que a ideologia é uma *interpretação* da vida social e deve ser criticamente analisada a partir de sua tensão dialética com a utopia. A ideologia tem também uma função de dissimulação da realidade social, que se sobrepõe à sua função integradora:

... a função de dissimulação prevalece francamente sobre a função de integração, quando as representações ideológicas são captadas pelo sistema de autoridade de uma dada sociedade. Toda a autoridade, com efeito, procura legitimar-se. Ora, verifica-se que, se toda a pretensão à legitimidade é correlativa de uma crença dos indivíduos nessa legitimidade, a relação entre a pretensão emitida pela autoridade e a crença que lhe responde é essencialmente dissimétrica. Há sempre mais na pretensão que vem da autoridade do que na crença que vai para a autoridade. É aqui que a ideologia é mobilizada para colmatar o afastamento entre o pedido vindo de cima e a crença vinda de baixo (RICOEUR, 1989, p. 229).

A imaginação me leva à descoberta fascinante de que *todas* as pessoas, aquelas que eu conheço e aquelas que eu não conheço, são igualmente “eus” como eu. Todos os seres humanos são meus semelhantes, estejam eles próximos ou distantes de mim. Eu apreendo o outro, analogicamente, como um si-mesmo que é digno do meu amor, do meu respeito, da minha solidariedade e da minha solicitude. Este é um processo de transferência imaginativa que, por analogia, acaba por constituir a intersubjetividade, gerando as mediações que tornarão possível a criação das instituições sociais e educacionais e a construção da história. Se queremos construir a história, não podemos fugir da história. A vivência de uma experiência histórica, segundo Ricoeur, só se torna efetivamente possível quando exercitamos, com coragem e criatividade, a nossa capacidade de permanecer fielmente expostos aos efeitos da própria história. O segredo desta competência está no poder da imaginação. É por meio da imaginação que nos tornamos capazes de “alargar” a

nossa capacidade de nos deixarmos afetar pela história. Sem o poder da imaginação não existe experiência histórica (RICOEUR, 1989, p. 227).

### 6. O imaginário social

A preocupação fundamental de Paul Ricoeur, perceptível nos variados temas que aborda em sua vasta e complexa obra, é o discernimento do significado último da nossa condição humana. E a verdade da nossa condição humana é a descoberta do “elo analógico” que nos liga aos demais seres humanos. Todos os seres humanos são nossos semelhantes. Esta verdade, para Ricoeur, tem uma dimensão filosófico-teológica que só nos é perceptível por meio da ideologia e da utopia enquanto práticas imaginativas (RICOEUR, 1989, p. 227). Há, aqui, um claro paralelismo com a filosofia educacional das DEIM, que afirma textualmente a possibilidade da descoberta do “elo analógico” que nos liga aos demais seres humanos, pois o amor de Deus nos alcança e nos liberta do egoísmo, capacitando-nos a viver uma relação de amor e serviço ao próximo *por meio da educação* (DEIM, 1996, p. 51 – o *grifo* é meu). Pois a ação educativa da Igreja Metodista, na busca do encontro com o ser humano em suas necessidades mais prementes, acontece de várias maneiras: na família, nas agências da igreja local (escola dominical, ministérios, púlpito, grupos societários...), e *por meio de suas instituições de educação*, de ação social e de comunicação (DEIM, 1996, p. 47 – o *grifo* é meu).

Os conceitos de ideologia e utopia têm cada um sua própria patologia. Por isso mesmo, a contribuição de ambos para a constituição do elo analógico que nos liga aos demais seres humanos fica obscurecida e prejudicada. É preciso, então, que a imaginação, pelo poder da linguagem, produza a crítica da ideologia e da utopia e a traduza no imaginário social. São as características deste imaginário social que nos podem revelar a natureza da constituição do elo social analógico que nos liga aos demais seres humanos (RICOEUR, 1989, p. 228).

Analisando criticamente o conceito marxista de ideologia que propõe a metáfora da “inversão” do real numa imagem ilusória, Paul Ricoeur afirma que qualquer atividade social é inevitavelmente condicionada pela ideologia. A relação

entre ideologia e dominação, contudo, é anterior à análise marxista da estrutura conflitiva das classes sociais:

Não se compreenderia mesmo como é que uma representação invertida da realidade poderia servir aos interesses de uma classe dominante, se a relação entre dominação e ideologia não fosse mais primitiva do que a análise em termos de classes sociais e não fosse, eventualmente, suscetível de sobreviver à estrutura de classes. Tudo o que Marx traz de novo, e que é irrecusável, destaca-se desta base preliminar de uma constituição simbólica do elo social em geral e da relação de autoridade em particular. O seu contributo próprio diz respeito à função justificadora da ideologia relativamente às relações de dominação provenientes da divisão em classes e da luta de classes (RICOEUR, 1989, p. 230).

A crítica marxista nos conduz à polaridade da relação entre a ideologia e a utopia. A utopia é um sonho maravilhoso criado pelo poder da imaginação e seu projeto é a construção de uma nova sociedade, de um novo mundo. No caso específico das DEIM, o seu projeto é a construção permanente de uma nova maneira de “fazer educação” nas escolas e universidades metodistas brasileiras. A utopia possui, nos diz Ricoeur, uma “estranha extraterritorialidade espacial” (RICOEUR, 1989, p. 231). Para a utopia, “nada mais será como antes”. O que é, pode ser contestado. O que é, pode ser mudado. A vida, nos seus múltiplos aspectos, pode ser radicalmente diferente do que sempre foi. Na utopia, o campo do possível transcende o real e se abre para além do existente, fazendo com que possamos repensar tudo com radicalidade. Se o conceito positivo de ideologia tinha a função da integração social, o conceito positivo de utopia tem a função da subversão social (RICOEUR, 1989, p. 231). Unindo os dois conceitos de forma dialética, Paul Ricoeur nos leva a compreender que não há verdadeiramente integração social onde não houver espaço para a subversão social. Neste sentido, o pensador francês faz a crítica radical de todo e qualquer tipo de totalitarismo.

Uma das funções mais importantes da utopia é a de fazer a crítica radical do poder. A utopia desvela o caráter intrinsecamente mau e corrupto do exercício do poder, desmascarando a natureza ideológica de seus sistemas de legitimação e dominação. A utopia propõe uma nova configuração para a sociedade humana, com modos de viver alternativos ao *status quo* socialmente estabelecido. O poder – com

todas as suas contradições, paradoxos e possibilidades – é a problemática central de todas as utopias.

Segundo Ricoeur, as diferentes tentativas de “realizar” a utopia na sociedade humana apontam também para os seus traços patológicos. A patologia da utopia, com sua tendência de submeter a realidade a sonhos perfeccionistas muitas vezes irrealizáveis, pode desenvolver uma lógica esquizofrênica:

Certos autores não hesitaram em comparar a lógica desenvolvida pela utopia à da esquizofrenia: lógica do tudo ou nada, com desprezo pelo trabalho do tempo; preferência pelo esquematismo do espaço; desprezo pelos graus intermédios e, mais ainda, ausência de interesse pelo primeiro passo a dar na direcção do ideal; cegueira para as contradições próprias da acção – quer estas tornem certos males inseparáveis de certos fins desejados, quer elas acusem a incompatibilidade entre os fins igualmente desejáveis. Não é difícil acrescentar a este quadro clínico da evasão no sonho e na escrita os traços regressivos da nostalgia do paraíso perdido, dissimulado sob a capa do futurismo (RICOEUR, 1989, p. 232).

A imaginação social constitui a realidade social onde se manifestam a ideologia e a utopia. A ideologia e a utopia têm em comum, segundo Mannheim, a sua não-congruência com a realidade. É a partir deste conceito de não-congruência que a reflexão ricoeuriana procura construir conjuntamente a função integradora da ideologia e a função subversiva da utopia. Para Paul Ricoeur, a ideologia e a utopia são fenômenos sociais inversos que estão em mútua correlação e se implicam dialeticamente. Existe uma “complementaridade cruzada” entre a ideologia e a utopia. Tal complementaridade identifica as duas direcções fundamentais do imaginário social, que opera simultaneamente de forma construtiva e de forma destrutiva, confirmando ou contestando a realidade social que se apresenta. A ideologia e a utopia, enquanto fenômenos sociais, são interdependentes: se é verdade que a ideologia não existe sem a utopia, também é verdade que a utopia não existe sem a ideologia. Se a função mais radical da ideologia é a da legitimação de um sistema de autoridade, a função mais radical da utopia é a de questionar os fundamentos do exercício do poder nas instituições sociais. Assim, a questão da autoridade é o ponto fulcral onde ideologia e utopia se encontram.

A imaginação explica as patologias da ideologia e da utopia. A patologia da ideologia é a distorção, a dissimulação da realidade social. A patologia da utopia é a



fuga esquizofrênica do confronto com as dificuldades e contradições do uso do poder e da autoridade no contexto da realidade social. Quando correlacionadas dialeticamente, a ideologia e a utopia revelam sua mutualidade e sua dimensão terapêutica: a ideologia, em sua função de integrar e dar identidade a um grupo social, cura a utopia de sua loucura esquizofrênica; a utopia, em sua função de sinalizar que o “novo” é sempre possível para o ser humano e para a sociedade, cura a ideologia de suas tentativas de justificar, distorcer e dissimular o real. Mas, como esclarece Ricoeur, uma não existe sem a outra (RICOEUR, 1989, p. 233). Só conseguimos captar as contradições e possibilidades do imaginário social quando utilizamos a criatividade da imaginação para estabelecer uma relação crítica e dialética com a ideologia e com a utopia enquanto fenômenos sociais.

É certo que as DEIM são, em si mesmas, um desafio para que a educação metodista no Brasil, aberta ao “novo” do Reino de Deus, busque continuamente novas linhas para a sua ação pedagógico-educativa. A leitura paralela dos textos ricoeurianos e do texto das DEIM nos provoca a fazer algumas perguntas: afinal de contas, as DEIM são ideológicas ou utópicas? Ou são as duas coisas ao mesmo tempo? Se a aplicação dos princípios ético-valorativos, ideológicos e utópicos das DEIM ao Projeto Político-Pedagógico do Colégio Piracicabano e à Política Acadêmica da UNIMEP foi bem sucedida, por que a Igreja Metodista deixou de orientar suas ações educacionais por elas? O projeto político-pedagógico das DEIM é perigoso? É irrealizável? É uma ameaça? Para quem as DEIM são um projeto perigoso? Para quem as DEIM são uma ameaça? Não houve tentativas de implantação das DEIM em outras escolas e universidades metodistas no Brasil? Por que tais tentativas fracassaram? Por que foram abortadas? É Ricoeur quem nos instiga à reflexão:

É por isso que a tensão entre utopia e ideologia é inultrapassável. Muitas vezes, é mesmo impossível decidir se tal ou tal modo de pensamento é ideológico ou utópico. A linha só pode ser levantada fora de tempo e com base num critério de sucesso que, por sua vez, pode ser posto em questão, por muito que assente na pretensão de que só o que foi bem sucedido permanece. Mas o que é feito das tentativas abortadas? Não voltarão elas um dia e não obterão o sucesso que a história lhes recusou no passado? (RICOEUR, 1989, pp. 233-234).

E Ricoeur, provocativo, continua:

É preciso nunca perder de vista, na discussão, que a utopia e a ideologia permanecem conceitos polêmicos e, por conseguinte, difíceis de utilizar de forma puramente descritiva. Se se pôde dizer, com Karl Mannheim, que um estado de espírito é utópico quando lhe falta congruência com o estado de coisas no seio do qual ele se produz, é preciso acrescentar, logo a seguir, que o fenômeno aparece com cores completamente opostas, conforme a utopia é reivindicada por um grupo privado de poder ou denunciada pelo grupo que a utopia ameaça. No limite, é utópico tudo o que, para os representantes de uma ordem estabelecida, é tido, ao mesmo tempo, como perigoso para esta ordem e irrealizável em qualquer ordem (RICOEUR, 1989, p. 385).

Nos dias de hoje, muitas das pessoas e autoridades que representam a ordem estabelecida na Igreja Metodista, em sua prática pastoral e educacional, não compactuam com os ideais socialistas do projeto missionário do PVMI e das DEIM. Influenciadas por ideias neoliberais muitas vezes estranhas à teologia metodista, advindas do pentecostalismo e especialmente do neopentecostalismo, as igrejas locais metodistas no Brasil experimentam um progressivo processo de descaracterização doutrinária e perda de sua identidade confessional. Atualmente, a membresia de parcela significativa das igrejas locais metodistas espalhadas pelo Brasil perdeu a noção da dimensão pública e social da proclamação do Evangelho. Muitos dos membros dessas igrejas locais nem mesmo sabem explicar por que são metodistas e não adeptos de qualquer outra denominação cristã. Com os ventos do neoliberalismo religioso soprando fortemente, vem a pergunta inevitável: se a fé cristã é de natureza individual, por que são ainda necessários os compromissos de ordem social, política ou religiosa? Na Igreja Metodista, em passado recente, a profissão de fé do crente ou do novo convertido era um evento público que definia sua identidade e sua pertença a uma tradição teológico-doutrinária e a um corpo eclesial universalmente reconhecidos. Com o advento do neoliberalismo religioso, exacerba-se o papel do indivíduo como artífice e construtor de sua própria fé, sem a necessidade da intermediação da autoridade ou da instituição eclesial pública. A fé adquire um caráter absolutamente privado e individualista, em detrimento da fé que se manifesta no espaço público como compromisso pela transformação da sociedade. Tal compromisso, para o crente influenciado pelo neoliberalismo religioso, simplesmente não existe:

Em síntese, o traço mais aparente do processo de privatização da fé é a constituição do indivíduo como critério único de verdade, legitimando-se o julgamento privado sobre as referências teológicas e doutrinárias da instituição. Até pela natureza neoliberal desta manifestação, ela se aproxima do fenômeno mais visível da sociedade do mercado, a saber, a centralização na prática hegemônica do 'consumismo'. O novo 'crente' individualista exerce o papel de 'consumidor de distintas expressões da fé religiosa'. Por outro lado, a evangelização passa a se constituir em processo competitivo contra outros grupos religiosos, objetivando ao acréscimo de novos membros que fortaleçam o prestígio social da organização (CÉSAR, 2012, p. 118).

Esta postura de submissão às leis do mercado religioso por parte da comunidade eclesial metodista no Brasil pode trazer nefastas e trágicas consequências para suas escolas e universidades. O perigo é análogo: "... corre-se o risco de que setores responsáveis pelo necessário saneamento das escolas em crise adotem, como naturais, medidas relacionadas ao critério de eficiência do mercado" (CÉSAR, 2012, p. 118). As DEIM, na contramão deste processo perverso, propõem novos caminhos para a educação metodista e fazem a crítica da ideologia do mercado, denunciando-a, como diria Paul Ricoeur, em seu aspecto de distorção e dissimulação do real:

A busca destes novos caminhos deve procurar a superação do modelo educacional vigente. Não se pode mais aceitar uma educação elitista, que discrimina e reproduz a situação atual do povo brasileiro, impedindo transformações substanciais em nossa sociedade. Também não podemos nos conformar com a tendência que favorece a imposição da cultura dos poderosos, impedindo a maior participação das pessoas e aumentando cada vez mais seu nível de dependência. Uma tomada de posição nesse sentido não deve ser entendida como simples reação às falhas que encontramos na ação educativa, mas como uma atitude necessária de uma Igreja que deseja ser serva fiel, participando ativamente na construção do Reino de Deus (DEIM, 1996, p. 53).

Contrapondo-se a este aspecto negativo da ideologia, as DEIM têm a função subversiva de imaginar novos horizontes para a educação e, mantendo aberto o campo do possível, imaginam um outro lugar e um outro tempo para educação metodista (RICOEUR, 1989, p. 384). A utopia, imaginando novos horizontes, tem a capacidade de abrir-se ao inesperado, ao futuro que virá. É exatamente neste sentido que afirmamos que as DEIM têm a função revolucionária de imaginar um outro horizonte possível para a educação metodista no Brasil.

Para Paul Ricoeur, a ideologia e a utopia se encontram e se expressam na realidade do meu encontro com o Outro, que me chama ao exercício do serviço e da solidariedade. Na perspectiva ricoeuriana, o imaginário educacional do metodismo brasileiro está necessariamente relacionado à função integradora da ideologia e à função libertadora da utopia. Neste sentido, as DEIM propõem uma nova interpretação e expressam a possibilidade de uma outra forma de organizar as tarefas missionárias do metodismo brasileiro na área da educação, priorizando a libertação das pessoas e da sociedade:

O liberalismo, cujo fundamento é a experiência da liberdade, tipo *laissez-faire*, vai ao extremo de legitimar a exploração do ser humano nas livres relações do mercado em nome deste princípio básico da “liberdade”. As DEIM relacionam esse liberalismo ao cultivo do individualismo (‘educação para o pleno desenvolvimento de potencialidades individuais’) em um processo de livre competição, para ascensão social. Se o processo educativo estava impregnado desses valores e estava exclusivamente a serviço do mercado, os novos projetos educacionais passam a cultivar outros valores, como o da solidariedade radical (outro nome para o amor), o da construção de uma sociedade com partilha mais justa dos frutos do trabalho e da cultura. Se não há como formar gerações fora das relações do mercado, espera-se dos projetos educacionais metodistas o desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade política (CÉSAR, 2003b, p. 12).

Assim, ressaltamos uma vez mais a criativa tensão entre ideologia e utopia no imaginário ricoeuriano. Neste “jogo cruzado”, para utilizar as palavras de Ricoeur, a ideologia procura salvaguardar a ordem, atribuindo uma imagem, uma identidade e os meios a partir dos quais uma comunidade torna-se capaz de identificar-se e projetar-se a si mesma na história. A utopia, por sua vez, abre à comunidade a possibilidade de romper com o socialmente estabelecido e ser radicalmente diferente do que sempre foi, inventando novas formas de convivência para a construção social da realidade. Ideologia e utopia são interdependentes e mutuamente complementares. Também no imaginário educacional do metodismo brasileiro *tradição e inovação* se completam porque as DEIM propõem uma releitura crítica e libertadora tanto da história da educação metodista como de suas perspectivas para o presente e para o futuro. Paul Ricoeur nos ensina que a ideologia e a utopia, como duas orientações básicas para a construção do imaginário educacional, não podem ser separadas. Separada da utopia, a ideologia transforma-se em distorção,

dissimulando os conflitos sociais e falsificando a realidade. Separada da ideologia, a utopia afunda-se na lógica do “tudo ou nada” e propõe alternativas delirantes e irreais para a transformação da realidade social, sem possibilidade concreta de realização (RICOEUR, 1989, p. 233-235).

Relendo as DEIM a partir da hermenêutica de Ricoeur, é necessário aguçar nossa consciência crítica para a percepção de seus aspectos ideológicos e utópicos. Tais aspectos manifestam a criatividade de sua imaginação educadora. Os aspectos ideológicos das DEIM indicam que os sinais do Reino de Deus podem ocorrer parcialmente em nossa história por meio de projetos de inserção das escolas e universidades metodistas no contexto da realidade social. Os aspectos utópicos das DEIM afirmam a possibilidade sempre aberta de reinterpretação e reinvenção do “jeito metodista” de fazer educação no Brasil. Estabelece-se, assim, uma relação crítica, interdependente e complementar entre as figuras da ideologia e da utopia. No caso específico da leitura das DEIM, Paul Ricoeur desafia o metodismo brasileiro a redescobrir a necessária e inescapável correlação entre seus aspectos ideológicos e seus aspectos utópicos. As DEIM exemplificam o conteúdo profético do imaginário educacional metodista, que se relaciona com a função integradora da ideologia e também com a função libertadora da utopia. A função sã da ideologia cura a utopia de suas loucuras irrealizáveis e a crítica das ideologias é conduzida por uma consciência que é capaz de olhar para si mesma a partir da utopia mobilizadora da construção de um novo mundo, de uma nova sociedade, aqui e agora (RICOEUR, 1989, p. 235).

As DEIM são a narrativa das novas linhas de ação educativa propostas para as escolas e universidades metodistas no Brasil (DEIM, 1996, p. 48). Tal narrativa, nos dias de hoje, transita entre o protesto e a esperança. O protesto se manifesta na impossibilidade de compactuar com a submissão da educação metodista às leis do mercado. A esperança se manifesta nas experiências históricas positivas que demonstram a viabilidade da aplicação dos pressupostos ético-teológicos das DEIM à situação concreta das escolas e universidades metodistas no Brasil. Algumas dessas experiências positivas, inspiradas nas DEIM, foram citadas neste trabalho e podem se transformar num paradigma desafiador para que o metodismo brasileiro

reavalie sua postura em relação aos desafios da ação pedagógico-educativa de suas escolas e universidades. Não se trata, aqui, de minimizar os efeitos da crise econômico-financeira que atualmente afeta as escolas e universidades metodistas no Brasil. A Igreja Metodista tem razão em se preocupar com o equacionamento da dívida de suas instituições educacionais. A crise é real e coloca em risco a própria permanência e sobrevivência institucional da educação confessional metodista em terras brasileiras. Porém, o problema fundamental é este: na área da educação, as questões econômicas são inseparáveis das questões pedagógicas. As questões econômicas e as questões pedagógicas devem ter necessariamente uma resolução conjunta, pois são mutuamente complementares e não excludentes. No caso da crise econômico-financeira que hoje afeta as instituições educacionais metodistas no Brasil, já demonstramos que as DEIM podem inspirar iniciativas perfeitamente exequíveis e viáveis, articulando dialeticamente os critérios e exigências do mercado e o caráter público e confessional de suas escolas e universidades.

Aprendemos com Paul Ricoeur que o texto está entrelaçado com a vida. A vida está subentendida no texto. O texto tem relações entrelaçadas com a ação. O objetivo do texto é voltar à ação. As DEIM são um documento oficial que foi discutido e aprovado por um Concílio Geral da Igreja Metodista. Logo após sua aprovação, começam os conflitos. E, inevitavelmente, surgem as perguntas: por que as DEIM não foram cumpridas nas escolas e universidades metodistas brasileiras? Por que os objetivos explícitos nas DEIM não foram atingidos? Como explicar o fato contraditório e paradoxal de que a mesma Igreja Metodista que aprovou as DEIM hoje parece fazer questão de esquecê-las? Houve, naturalmente, um conflito de interesses. Pessoas e grupos defendiam e até hoje defendem posições divergentes. Mas a verdade nua e crua é esta: a Igreja Metodista não deu e continua a não dar valor às DEIM (e também ao PVMI) como critérios normativos para a sua ação missionária e educacional. O interesse da Igreja Metodista estava e hoje também está em outro lugar. A Rede Metodista de Educação, por exemplo, tem um projeto de “salvação financeira” para as Instituições Metodistas de Educação em nosso País, mas não incorporou a este projeto um outro projeto, muito mais importante, com dimensões pedagógico-educativas. Não seriam as DEIM o paradigma a partir do qual um projeto

desta natureza, ao mesmo tempo econômico-financeiro e pedagógico-educativo, poderia ser elaborado e colocado em prática? O grande problema resume-se na tentadora possibilidade de descaracterização do caráter público e confessional das escolas e universidades metodistas no Brasil em função de sua adesão às leis do mercado. De acordo com as DEIM, é impossível compatibilizar “mercado” e “missão”:

Poderia a escola metodista, endividada, suspender por algum tempo sua confessionalidade para adotar prerrogativas de saneamento impostas pelo mercado? Aderindo às injunções do mercado por algum tempo, poderia a escola metodista retornar às suas origens confessionais? De fato, pelos critérios dados hoje, está bastante evidente a incompatibilidade entre ‘mercado’ e ‘missão’. [...] De seu lado, a Igreja, guardiã da eventual solução, teria consciência de que ela mesma está sob risco de fidelidade à missão face à enorme penetração das forças de mercado nos processos de privatização da fé em comunidades eclesiais metodistas? (CÉSAR, 2012, pp. 121-122).

Se é verdade que as DEIM se constituem efetivamente num documento desafiador para o metodismo brasileiro, não será necessário reestudá-las mais profundamente para redescobrir onde estão suas promessas criadoras? O “espaço de experiência” da educação metodista ainda pode ser fecundado pelo “horizonte de expectativa” das DEIM? É possível para o metodismo brasileiro encontrar, nas DEIM, o necessário equilíbrio entre a ideologia e a utopia enquanto figuras do seu imaginário educacional, levando em conta a realidade contextual de cada uma de suas escolas e universidades? A partir dos símbolos, das promessas e da história da educação metodista que nos é contada pelas DEIM, é ainda possível ao metodismo brasileiro reconstruir e recriar de forma crítica e transformadora a história da educação metodista no Brasil? Com a palavra, para responder a todas essas urgentes e incômodas questões, os organismos hoje responsáveis pela gestão e administração econômico-financeira das escolas e universidades metodistas no Brasil

É a tensão dialética entre a ideologia e a utopia que dá à narrativa das DEIM o seu dinamismo e a sua complexidade, possibilitando a interligação e a conexão entre os elos temporais do passado, do presente e do futuro da educação metodista. Nas DEIM, enquanto texto que convida à ação, estão explícitas as marcas essenciais da identidade metodista na área da educação. As DEIM são, em síntese, uma proposta

revolucionária e transformadora para a *práxis* educacional das escolas e universidades metodistas no Brasil. Neste sentido, não é exagero afirmar que as DEIM têm a pretensão de dar à educação metodista no Brasil uma nova identidade narrativa. As questões relacionadas às DEIM, enquanto narrativa identitária da educação metodista no Brasil, serão o tema das nossas Considerações “Quase” Finais.

Talvez o principal papel das DEIM, enquanto narrativa que desvela o potencial revolucionário e transformador da educação, seja o de contribuir para que a educação metodista no Brasil revise a sua própria história e redescubra as marcas distintivas de sua identidade confessional, dando novo sentido à sua tarefa missionária e ao seu compromisso de contribuir para a construção da cidadania do povo brasileiro.



# **CONSIDERAÇÕES “QUASE” FINAIS**

## **PAUL RICOEUR, AS DEIM**

### **E A EDUCAÇÃO COMO TAREFA INACABADA**

A hermenêutica de Paul Ricoeur deve ser lida a partir da relação dialética que se estabelece entre o si mesmo e o outro, entre a identidade e a diferença. Para Ricoeur, “descobrir-se como um si mesmo é simultaneamente aceitar-se como irremediavelmente um outro” (HENRIQUES, 2005, p. 19), o que significa dizer que a expressão linguística da identidade é inseparável de uma inserção na história e na cultura. Ao inserir-se na história e na cultura, a identidade desvela sua dimensão ética e revela, ao mesmo tempo, que a criatividade humana pode descobrir diferentes maneiras de tornar o mundo mais habitável. Em cada ação, em cada obra humana, pode-se estabelecer uma unidade entre o sujeito que age e o mundo, muito embora esta unidade nunca seja plenamente totalizável pelo sujeito. Isso quer dizer que o sujeito não é soberano na sua relação com o outro, pois o outro sempre lhe escapa, o que não significa desistir da opção ética de agir construtivamente para a transformação do outro e do mundo. Tudo isso significa que a linguagem e a imaginação são essenciais para a construção da experiência humana de constituição do mundo. Em outras palavras, o mundo e o ser humano são um projeto em construção. O ser humano e o mundo são, para Ricoeur, um poder-ser. Por meio do texto, o mundo e os valores da existência humana são continuamente (re)construídos. No texto, o leitor é confrontado com novas e criativas possibilidades de poder-ser no mundo, reaprendendo e redescobrando o sentido de sua própria vida ao estimar a si-mesmo como um outro e ao outro como a si mesmo:

Com essa sugestão, que incomoda muitas ideias adquiridas, pretendo finalizar. Mas será que não somos destinados a ser incomodados em nossas ideias recebidas, se é que queremos permanecer atentos às novas formas de conflitos e projetar os traços novos da própria ação? Nosso modo de tomar parte nos ‘gemidos da criação’ consiste em escrever nossa esperança numa leitura atenta e numa ação inovadora (RICOEUR, 1990, p. 172).

As observações de Paul Ricoeur sobre a leitura e a compreensão de um texto propõem uma nova configuração ao problema hermenêutico, pois um discurso se efetua e se realiza como texto (RICOEUR, 1990, p. 17). Neste sentido, esclarece Silva,

[...] toda obra tem caráter simbólico, seja um discurso (uma linguagem) ou uma palavra, e necessita da mediação simbólica do *mito*, da *poesia* ou do *símbolo*. O discurso, também para Ricoeur, é uma sequência de frases (1989, p.117; 1988b), é feito de frases e é maior que uma frase; por isso, ao codificá-lo ou decodificá-lo, busca-se compreender e perceber gênero e estilo, isto é, apreender o *acontecimento* e o *sentido* por ele apresentados. É possível, por exemplo, perceber o rumo que uma obra toma quando prima por clareza e rigor ou quando contempla apenas sua singularidade. Contudo, é fundamental mostrar que, em qualquer obra, há um *laço mimético* ou implicações profundas estabelecidas entre a palavra e a ação, e é justamente esse laço mimético que se configura, no texto, como uma refiguração da ação do texto e da interpretação. Esse laço permite revelar também o leitor e/ou intérprete de um texto, assim como ajuda o *imaginário criador* a manter o sentido objetivo de uma escrita. Na obra de Ricoeur (1989), o imaginário é abordado sob a luz da *teoria geral do imaginário social*, que possibilita tecer as implicações heurísticas e revelar a força da imaginação criadora nas *ficções* (Aristóteles) como resultado do esforço de se 'reescrever' a realidade. Pode-se compreender o sentido de toda ação, porque toda ação exige uma objetividade. Assim, compreende-se um texto quando há revelação das estruturas profundas, das relações e da autonomia, que se caracterizam como os momentos objetivos de uma obra. São essas *referências* que levam à compreensão e apreensão do sentido, dado que revelam o mundo do texto, do sujeito e de sua *subjetividade* – subjetividade entendida, aqui, como fator de abertura para o mundo no mundo da ação (SILVA, 2011, pp. 20-21).

Portanto, para Ricoeur, importa perceber não a intenção subjetiva do autor do texto, mas o novo mundo que se abre ao leitor no processo de interpretação do texto. No processo de leitura, o mundo do texto é apropriado pelo leitor, que reconstrói o seu próprio mundo a partir da leitura de um texto que lhe era estranho. O leitor mergulha no mundo do texto para compreendê-lo e, nesta mesma leitura compreensiva, compreende melhor a si mesmo e ao contexto social em que vive. Ricoeur reformula a relação entre *explicação* e *compreensão*. Para ele, a explicação é imprescindível para a compreensão do discurso, sempre marcado pela precariedade, finitude e falibilidade do gênero humano. A compreensão passa, necessariamente, pela explicação. E a explicação, por sua vez, é bem sucedida quando faz com que o leitor-intérprete compreenda o texto que lê e seja capaz de

captar o sentido do mundo que lhe está sendo sugerido pelo texto, o movimento do sentido do texto à sua referência. Somente assim o texto se abre e revela ao leitor o seu sentido oculto (TARRICONE, 2011, p. 5). O texto se transforma em paradigma da ação humana e se dirige ao leitor-intérprete que elabora novos textos, estabelecendo uma dinâmica num criativo processo cíclico constituído pelo trinômio texto-leitura-ação. Este contínuo “processo virtuoso” de configuração textual “deixa um ‘rastros’, põe a sua ‘marca’, quando contribui para a emergência de tais configurações, que se tornam os *documentos* da ação humana” (RICOEUR, 1989, p. 196). A leitura do texto propicia uma interação entre o leitor e o mundo do texto. Na leitura do texto, o sujeito vive a libertadora experiência de tornar-se consciente de si mesmo e de suas possibilidades de ação transformadora. Assim, é por meio da linguagem que o ser humano se descobre aberto ao outro e ao mundo.

Confrontado com as ideias de Freud, Marx e Nietzsche, Ricoeur admite o caráter dúbio ou contraditório de toda e qualquer interpretação:

Os mestres da suspeita – Marx, Freud e Nietzsche – de acordo com Ricoeur, mostraram que toda reflexão ou interpretação revela e também dissimula, porque esconde uma *consciência falsa*. Esses mestres da suspeita são, segundo o autor, destruidores, mas também aqueles que advogam uma interpretação capaz de corrigir essa consciência falsa. Será, então, fundamental duvidar da própria consciência, especialmente porque ela precisa ser reapropriada, haja vista não possuir aquilo que ela é. Refletir é, portanto, reapropriar o sentido que a coisa convoca para ir além de uma leitura ingênua ou supostamente neutra da realidade (SILVA, 2011, p. 23).

Ao refletir sobre o caráter emancipatório da educação, Silva ressalta a importância de um possível diálogo entre a educação e a interpretação hermenêutica ricoeuriana na busca da compreensão do ser humano e do mundo:

Na esfera da educação, o trabalho de emancipação dos indivíduos (a saída da minoridade, no sentido kantiano, e a construção ou conquista de autonomia, como a problematizada pela teoria crítica da sociedade), por vezes, encontra seu maior obstáculo na consciência ingênua, alienada de suas próprias falhas, cooperando, inconscientemente, para reforçar o senso comum, isto é, aquele conhecimento distorcido, fragmentado e equivocado da realidade. [...] Na educação, a filosofia de Ricoeur parece-nos pertinente, dado que o autor se preocupa com o fator humano e com o ser humano; preocupa-se com aquilo que uma obra pode oferecer para a compreensão do humano ou do mundo que o cerca. Neste sentido, queremos dizer que tal estudo filosófico também está voltado para a compreensão da educação por se remeter, igualmente, ao eixo emancipatório do sujeito. Além disso,

interpreta para compreender o homem contemporâneo ou a educação contemporânea, numa sociedade hoje alcunhada de 'modernidade líquida' (BAUMAN, 2001), aquela em que alguns elementos são diluídos, deixando simplesmente de existir, sendo necessário recorrer a fragmentos, fatos e 'cacos' da história (SILVA, 2011, pp. 23-24).

Outro aspecto importante para o estabelecimento de um diálogo fecundante entre a hermenêutica de Paul Ricoeur e a educação refere-se ao seu conceito de *imaginação*. Para Ricoeur, "não há ação sem imaginação" (1989, p. 223). Todo e qualquer pensamento necessita da imaginação. Pelo poder da imaginação, o mundo do texto se contrapõe ao mundo do leitor e a leitura se traduz objetivamente numa fusão do mundo do texto com o mundo do leitor. Esta dimensão dialógica dos "mundos", em Ricoeur, é sempre mediada pelos textos. E a imaginação é também fundamental na criação/invenção dos conceitos educacionais:

Pode-se afirmar, então, que na esfera da educação, quando não há espaço para a imaginação, contribui-se para construções deformantes, para engodos e até violência. Mas quando há lugar para a imaginação trabalhar, as ações para superar questões difíceis e problemáticas são mais fáceis de resolver e, por conseguinte, alcançar resultados positivos. Também a imaginação contribui para embelezar, criar e trazer novas aberturas, instaurar o novo, depositar projeções, sonhos e anseios; permite aos indivíduos uma melhor visão do "eu posso", do sentimento de pertença ao lugar e grupo, sentir-se parte de um projeto em construção para melhoramento dos que estão dentro e dos que estão de fora, a sociedade (SILVA, 2011, p. 30).

Para Ricoeur, o imaginário social expressa sua criatividade nos conceitos de *ideologia* e *utopia*, que podem ser positivamente correlacionados ao campo da educação:

Na esfera da educação, a ideologia e a utopia são trabalhadas de maneira positiva, no espaço escolar, quando os indivíduos são vistos e ouvidos, quando têm direito a voz e visibilidade; quando se trabalha de maneira horizontal, a fim de não ferir nem descartar ninguém; quando se estabelecem as ações dos indivíduos nesses espaços levando em consideração a imagem que o grupo tem de si mesmo e a imagem que esse grupo busca atingir de si mesmo. Nesse caso, compete à educação trabalhar para ajudar a consciência reflexiva a lidar e superar a consciência ingênua a fim de combater os excessos sem perder a própria referência social nem o sonho de libertação do grupo... [...] Tomando como exemplo, ainda, a esfera da educação, quando a ideologia de um grupo está cristalizada, é possível identificar a imagem que o grupo tem de si mesmo e também a imagem estereotipada/rotulada desse grupo pela sociedade, a qual o grupo tenta esconder/negar. As distorções atribuídas a esse grupo, no contexto social, podem camuflar uma história de preconceito e subjugação social, o que

faz com que o grupo reaja a fim de não aceitar aquilo que o nega e aniquila. A saída, *nesse caso*, pode ser criar uma imagem que ganhe força e dinamismo no grupo, ainda que não seja considerada válida pela realidade social. O jogo de força e tensão, portanto, potencializa ambos os lados. É quando ideologia de grupo e ideologia da sociedade podem conduzir ao diálogo e à reflexão (SILVA, 2011, pp. 31-32).

A ideologia e a utopia são, para Paul Ricoeur, dois conceitos ambíguos. Como podem estes conceitos ser aplicados ao contexto da educação confessional? A ideologia é positiva quando reforça importantes aspectos da identidade cultural de uma nação ou de um grupo social, mas é negativa quando tenta conservar ou mumificar aspectos da realidade social que considera inalteráveis ou intocáveis. A utopia é também ambígua: pode nos fazer sonhar com a possibilidade da construção de um mundo melhor, mas também pode nos propor alternativas irreais, sem possibilidade concreta de realização.

Neste trabalho, aplicamos os conceitos ricoeurianos de ideologia e utopia ao universo da educação metodista no Brasil. Tal abordagem foi possível porque Paul Ricoeur propõe uma visão crítica tanto da ideologia como da utopia e, portanto, suas ideias permitem nortear elementos fundamentais para a construção de uma teoria da educação.

Ao ler e estudar o pensamento de Paul Ricoeur, nós o descobrimos como um filósofo que é apaixonado pela vida e por suas manifestações na sociedade humana. Este é um traço marcante da obra do filósofo francês, o que permite uma imediata identificação entre o conteúdo de sua obra e o conteúdo do PVMI e das DEIM. Como já ressaltamos, estes documentos oficiais da Igreja Metodista definem com absoluta clareza sua opção “pela vida, manifesta em Jesus Cristo, em oposição à morte e a todas as forças que a produzem” (PVMI, 1996, p. 17) na sociedade brasileira.

A partir da riqueza conceitual do pensamento de Ricoeur, ao longo deste trabalho examinamos criticamente o conteúdo das DEIM, um texto profético que lança questões ao mesmo tempo relevantes e inquietantes ao metodismo brasileiro: como a Igreja Metodista interpreta a história de sua inserção educacional na sociedade brasileira? Como a Igreja Metodista leu e interpretou as DEIM, de 1982

até os dias de hoje? Quais são as perspectivas para o futuro da educação metodista em terras brasileiras?

Paul Ricoeur nos ensina que “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (RICOEUR, 1994a, p. 15). Analogamente, as DEIM articulam o “tempo humano” da educação metodista de modo narrativo e procuram esboçar os “traços da experiência temporal” de uma nova inserção do metodismo na educação brasileira. Depois de 1982, as DEIM são a narrativa do novo “jeito metodista” de fazer educação.

Paul Ricoeur é um filósofo preocupado com as questões de seu tempo e sua obra chama a nossa atenção para a responsabilidade ética do agir humano:

Ao contrário dos estruturalismos e dos marxismos, considerados como ‘pensamentos da suspeita’, da desconfiança na capacidade de iniciativa do sujeito, sua obra permite refletir sobre a responsabilidade do agir, embora reconheça que a ação seja feita por um eu atravessado pela diferença e pela alteridade. Ricoeur permaneceu ativo em várias frentes: na defesa da ecologia, da bioética, da justiça social, da previdência social, contra a guerra e a tortura (REIS, 2011, p. 247).

Da mesma forma, ao ler atentamente as DEIM, podemos perceber a preocupação do metodismo brasileiro em contribuir, por meio de sua ação educativa, para a resolução dos graves e urgentes problemas sociais que afetavam – e, infelizmente, ainda afetam – a sociedade brasileira:

... toda a ação educativa da Igreja deverá proporcionar aos participantes condições para que se libertem das injustiças e males sociais que se manifestem nas organizações da sociedade, tais como: a deterioração das relações na família e entre as pessoas, a deturpação do sexo, o problema dos menores, dos idosos, dos marginalizados, a opressão da mulher, a prostituição, o racismo, a violência, o êxodo rural resultante do mau uso da terra e da exploração dos trabalhadores do campo, a usurpação dos direitos do índio, o problema da ocupação desumanizante do solo urbano e rural, o problema dos toxicômanos, dos alcoólatras e outros; a educação da criança deverá merecer especial atenção, notadamente na faixa do pré-escolar (de 0 a 6 anos), e de preferência voltada para os setores mais pobres da população (DEIM, 1996, p. 55).

Paul Ricoeur, filósofo cristão e militante de causas sociais, jamais deixou de acreditar na vida e no ser humano. Sua filosofia hermenêutica propõe, com admirável sensibilidade poética, a reconstrução do sentido da vida:

Ele tinha uma fortíssima sensibilidade poética e amava a palavra, que tem um poder sagrado de expressar a experiência temporal. Ricoeur renunciou ao saber absoluto, aceitou o conflito das interpretações e a impossibilidade de sua ultrapassagem e abriu a via da pluralização interpretativa ao realizar uma hermenêutica da fragmentação da verdade, tentando reunir os cacos da Modernidade. Para ele, a Razão não resolveu o desafio do Mal, mas o Bem vencerá, não através do conceito filosófico, mas pelo 'milagre do reconhecimento' oferecido pela narração poética. A experiência literária não é oposta à atividade científica, pois a linguagem filosófica/poética as reúne. Ricoeur escuta seus predecessores e contemporâneos. É a obra menos confinada possível, referindo-se a todos, generosamente. Ele transmite com fidelidade o que o outro pensa e se mantém livre e independente nas objeções. É uma filosofia mediatizada, articulando argumentação e interpretação, sempre em busca do justo. A sua utopia é a reconstrução poética do sentido pela 'síntese do heterogêneo', pela articulação entre unidade e pluralidade (REIS, 2011, p. 246).

Paul Ricoeur enfatiza em seu pensamento hermenêutico que o texto só adquire significado quando é interpretado pelo leitor. O leitor é o intérprete do texto. Nenhum texto tem significação, do ponto de vista filosófico-antropológico, sem a mediação da leitura. Assim, por exemplo, é a leitura e interpretação do leitor que dará ao texto das DEIM sua completa significação. Neste sentido, Ricoeur esclarece que "somente pela mediação da leitura é que a obra literária obtém a significação completa" (RICOEUR, 1997, p. 275).

Viegas faz uma competente releitura do pensamento hermenêutico de Ricoeur. Com esta pesquisadora aprendemos que, no caso das DEIM, um documento datado de 1982, talvez seja necessário e importante relê-las como uma *tradição viva* que ainda tem muito a dizer, a fim de que a obra educacional do metodismo brasileiro não venha a experimentar trágica e dolorosamente sua completa descaracterização, vislumbrando *um futuro sem futuro* (VIEGAS, 2012, p. 88). A vasta obra de Ricoeur sempre esteve continuamente aberta a interpretações e reinterpretações. Assim também, na dinâmica da construção e reconstrução de sua filosofia de educação, o metodismo brasileiro deveria estar continuamente aberto a interpretações e reinterpretações:

Trazendo mais uma vez para o dia-a-dia, entendemos que Ricoeur nos convida [...] a experimentar e a empreender uma hermenêutica da consciência histórica que realmente possa 'fazer história', com memória e esperança, experiências e expectativas, uma tradição viva que carregue uma transmissão geradora de sentido em nosso tempo e que faça de nosso

presente um *presente*, um tempo que tenha a força de *re-figurar* o que valha a pena viver. Este é o fim (=finalidade) da história (VIEGAS, 2012, p. 89).

As DEIM são exatamente isso: uma *tradição viva*, que dá sentido e propõe uma nova configuração para a obra educacional que a Igreja Metodista realiza no Brasil por meio de suas escolas e universidades. Viegas nos convida, entretanto, a uma reflexão ainda mais séria (2012, p. 91): a política de gestão da educação metodista, nos dias de hoje, parece não fazer questão alguma de estabelecer conexões ou vínculos afetivos com as DEIM enquanto *espaço de experiências educativas* que deram excelentes resultados, como procuramos demonstrar em nosso trabalho. Perde-se a noção da necessária correlação entre o significado das DEIM enquanto documento que fez história e o seu compromisso com a implantação de um projeto que recupera a tradição educacional wesleyana, aplicando-a à realidade das escolas e universidades metodistas no Brasil. Sem respeito à sua própria tradição, a educação metodista perde as suas bases, o seu próprio chão, e não mais consegue fazer história. Há, aqui, uma dialética do passado e do futuro que precisa ser reencontrada pela educação metodista, no “tempo da iniciativa” de uma decisão ético-teológica efetivamente responsável. Ricoeur percebe, com a sua habitual argúcia e profundidade, onde está a raiz deste problema:

Renunciando a atacar de frente a questão da realidade fugidia do passado tal como foi, é preciso inverter a ordem dos problemas a partir do *projeto da história*, da história por fazer, com o objetivo de nela reencontrar a dialética do passado e do futuro e seu intercâmbio no presente. [...] Por que, no trânsito do futuro ao passado, o presente não seria o tempo da iniciativa, ou seja, o tempo em que o peso da história já feita é deposto, suspenso, interrompido e em que o sonho da história ainda por fazer é transposto como decisão responsável? (RICOEUR, 1997, pp. 359-360).

Viegas aprofunda sua reflexão sobre a hermenêutica da consciência histórica no pensamento de Paul Ricoeur (2012, p. 92). Com ela aprendemos, por exemplo, que as DEIM, em seu conteúdo revolucionário, propõem um novo começo para a educação metodista em terras brasileiras. Um novo começo que é, ao mesmo tempo, um convite a continuar, a prosseguir. O presente da educação metodista só é discernível a partir de uma ação educativa consciente e eticamente responsável, uma ação que tem a coragem de sofrer as “dores do parto” da construção de um



novo projeto educacional. Ricoeur toma emprestadas as palavras do intelectual e crítico literário palestino Edward W. Said e explica:

O presente já não é, então, uma categoria do ver, mas sim do agir e do padecer. Um verbo exprime-o melhor do que todos os substantivos, inclusive 'presença': o verbo 'começar'; começar é dar às coisas um curso novo, a partir de uma iniciativa que anuncia uma sequência e, assim, abre uma duração. Começar é começar a continuar: uma obra deve seguir (RICOEUR, 1997, p. 392).

Este “novo começo” da educação metodista no Brasil pressupõe uma ação educativa que se inicia no passado e é *presentificada* a cada nova leitura das DEIM (VIEGAS, 2012, p. 92). Para falar de uma ação que é presentificada na história, Ricoeur recorre ao estudo de dois tempos verbais da língua grega: o imperfeito e o aoristo, muito utilizados pelos autores da Antiguidade grega e também pelos autores do Novo Testamento. O imperfeito caracteriza um ato verbal que já começou e está em contínuo movimento (MURACHCO, 2007, pp. 226-227). Exemplificando, podemos dizer que o projeto de educação proposto pelas DEIM não é um ato *perfeito* e consumado, mas está inconcluso, é imperfeito e precisa continuar (VIEGAS, 2012, p. 93). O aoristo enumera os fatos que pontuam o fio da narrativa e “não tem conotação de duração, continuidade ou término do ato verbal” (MURACHCO, 2007, pp. 234-235). O fato já aconteceu e pode voltar a acontecer por meio da *presentificação*. Não será possível “trazer de volta” as DEIM à consciência histórica do metodismo brasileiro, *presentificando* seu *espaço de experiências* e seu indiscutível legado à educação metodista no Brasil? Para Paul Ricoeur, há uma relação dialética “entre a eficiência do passado, que sofremos, e a recepção do passado, que operamos” (VIEGAS, 2012, p. 95). As DEIM são, para o metodismo brasileiro, um convite sempre renovado para o reconhecimento do que a educação metodista era (passado), do que a educação metodista é (presente) e do que a educação metodista pode vir a ser (futuro). As DEIM precisam ser reinterpretadas à luz das necessidades e desafios da educação metodista no século XXI. Sem essa reinterpretação, o presente da educação metodista é vazio e sem sentido e o seu futuro não mais existe. Recusar a memória das DEIM é recusar ou dizer “não” à memória da educação metodista no Brasil.

As DEIM abrem à educação metodista no Brasil a perspectiva do futuro. A educação metodista não pode se deixar aprisionar pelo passado. É preciso avançar em direção ao futuro:

A revelação do Reino de Deus em Jesus Cristo é motivo de esperança para todos nós. O Reino se realiza parcialmente na história por meio de sinais, que apontam para a plenitude futura. Ele é o modelo permanente para a ação do povo de Deus, criando em nós consciência crítica capaz de desmascarar todos os sistemas de pensamento que se julgam donos exclusivos da verdade. A esperança no Reino permite que participemos de projetos históricos que visam à libertação da sociedade e do ser humano. [...] A ação de Deus atinge, transforma e promove as pessoas, na medida em que as desafia a um relacionamento pleno e libertador com Deus e o próximo, para o serviço concreto na comunidade. A natureza do Reino exige compromisso do novo homem e da nova mulher e sua sociedade, na direção da vida abundante da justiça e liberdade oferecidas por Cristo (DEIM, 1996, p. 50).

As DEIM, à luz da hermenêutica ricoeuriana, sinalizam um futuro de esperança para a educação metodista e, ao mesmo tempo, a questionam. Paul Ricoeur desafia a educação metodista no Brasil a redescobrir, no tempo que se chama hoje, “um futuro que contenha futuro” (VIEGAS, 2012, p. 98). Pois há um horizonte de expectativas que aguarda pela ação educativa do metodismo brasileiro para fazer história. O metodismo brasileiro do presente quer realmente continuar a fazer história por meio da educação? Ou quer inviabilizar o seu próprio projeto educacional em função de outras prioridades? As pessoas metodistas que fazem parte dos órgãos atualmente responsáveis pela gestão das Instituições Metodistas de Educação têm a grandeza de reconhecer a relevância e a atualidade da proposta das DEIM para a educação metodista e para a sociedade brasileira? São capazes, como pede Ricoeur, de refigurar o tempo presente da educação metodista, abrindo-o a um horizonte de expectativas marcado pela esperança de um futuro melhor? É Ricoeur quem ensina uma preciosa lição ao metodismo brasileiro:

Só a grandeza de hoje reconhece a de outrora: de igual para igual. Em última instância, a força de refigurar o tempo procede da força do presente: ‘O verdadeiro historiador deve ter a força de transformar numa verdade totalmente nova o que é conhecido por todos, e de exprimi-lo com tanta simplicidade e profundidade que a profundidade faça esquecer a simplicidade e a simplicidade, a profundidade’ (RICOEUR, 1997, p. 404).

O grande desafio para o metodismo brasileiro, especialmente na área da educação, é *narrar o seu tempo*, sem desprezar ou perder a memória da contribuição ímpar e singular das DEIM para a história da educação metodista no Brasil. A educação metodista precisa “apropriar-se da hermenêutica de sua própria consciência histórica para, pela memória do passado, sonhar a esperança do futuro” (VIEGAS, 2012, p. 99).

Paul Ricoeur se utiliza das categorias *espaço de experiências* e *horizonte de expectativas*, criadas pelo historiador alemão Reinhart Koselleck, e reafirma a necessidade de rever nossa tradição histórica. Esta revisão é necessária para *presentificar* as ações que, vindas do passado, ainda nos afetam e contribuem decisivamente para a (re)construção de nossa identidade. Tentar viver sem a memória do passado é descobrir-se, de repente, “sem futuro. Sem história. Sem presente, fatalmente. Simplesmente reticente” (VIEGAS, 2012, p. 100-101). Não podemos dizer, apropriadamente, que as DEIM fazem parte da história da educação metodista no Brasil e ainda a afetam, contribuindo positivamente para a dinâmica e contínua construção e reconstrução de sua identidade? É possível, para a educação metodista, construir o seu presente e o seu futuro esquecendo-se da memória do passado? A educação metodista no Brasil se exporá ao trágico risco de desvalorizar o *espaço das experiências* das DEIM, perdendo a oportunidade de fincar suas raízes num *horizonte de expectativas* que a abrem ao seu futuro? As DEIM não consideram a educação, no espaço de experiências e no horizonte de expectativas do metodismo brasileiro, como uma tarefa que nunca termina, marcada pela provisoriedade e pelo inacabamento?

Para a educação metodista no Brasil, a leitura dos pressupostos hermenêuticos de Paul Ricoeur é indispensável. Como demonstramos neste trabalho, a hermenêutica ricoeuriana é plenamente aplicável à compreensão e análise crítica dos grandes desafios que a educação metodista no Brasil tem a responsabilidade ética de enfrentar em pleno século XXI. O filósofo francês habita o reino da palavra. As DEIM são ainda, nos dias de hoje, a palavra autorizada do metodismo brasileiro para a realização de sua missão educacional. Se isso é verdade, há ainda algumas incômodas perguntas a responder: a educação metodista

em terras brasileiras está disposta a ouvir as DEIM como uma palavra que ensina, uma palavra que elabora sua memória educacional, uma palavra que retoma profeticamente temas geradores fundamentais para a construção de sua identidade confessional, tais como a redescoberta e recuperação da herança teológica e educacional do metodismo histórico, a revalorização da cultura brasileira, o contínuo desenvolvimento de uma consciência crítica, a compreensão da importância de priorizar o social em detrimento do individual, a valorização do trabalho como fruto do esforço comum, a prática da justiça e da solidariedade e o compromisso com a construção da cidadania como patrimônio coletivo do povo brasileiro, especialmente de sua camada mais empobrecida? Está a educação metodista no Brasil ainda disposta a ouvir as DEIM como uma palavra que pode convertê-la e mudar o seu “coração”? Paul Ricoeur, mais uma vez, nos ensina:

A palavra é o meu reino e não tenho vergonha disso. [...] Como universitário, creio na eficácia da palavra que ensina; como professor de história da filosofia, creio no poder esclarecedor, mesmo para uma política, de uma palavra consagrada a elaborar a nossa memória filosófica; como membro da equipe *Esprit*, creio na eficácia da palavra que retoma, reflexivamente, os temas geradores de uma civilização em marcha; como ouvinte da pregação cristã, creio que a palavra pode mudar o ‘coração’ (RICOEUR, 1955, p. 9).

A obra filosófica de Paul Ricoeur é marcada por sua coerência, sua criticidade, sua humildade e sua profunda generosidade. Sua conduta ética é marcada também por convicções cristãs inabaláveis que ele jamais negou. Ricoeur sabia escutar e respeitar o argumento de seus adversários intelectuais e jamais duvidou do poder e da riqueza da palavra e da linguagem. Era um filósofo avesso à intolerância e ao dogmatismo. Um filósofo que sempre teve fé no homem e fé na vida. Um filósofo da esperança:

[...] haverá sempre uma palavra poética, haverá sempre uma reflexão filosófica sobre essa palavra poética e um pensamento político capaz de reunir a ambas. Dito de outra maneira: a minha esperança está na linguagem. Tenho a esperança de que haja sempre poetas, de que haja sempre pessoas para refletir sobre eles e de que haja pessoas para querer politicamente que essa palavra, que essa filosofia da poesia, produza uma política. Eu diria que a minha aposta tem a figura da esperança (RICOEUR, 1999, p. 72).

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. A existência na história: revelações e riscos da hermenêutica. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 17, CPDOC/FGV, 1996/1.

ALMEIDA, Nazareno Eduardo de. Os princípios de verdade no Livro IV da *Metafísica* de Aristóteles. **Princípios**, Natal, v. 15, n. 23, jan./jun. 2008.

ALVIM, Gustavo Jacques Dias. **Autonomia Universitária e Confessionalidade**. 2. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995.

BARBOSA, José Carlos. **Lugar onde amigos se encontram**: caminhos da educação metodista no Brasil. São Bernardo do Campo: CEPEME, 2005.

\_\_\_\_\_. **Salvar & Educar**: O Metodismo no Brasil do século XIX. São Bernardo do Campo: CEPEME, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

\_\_\_\_\_. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 2007.

\_\_\_\_\_. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** – ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução por Sérgio Paulo Rouanet. Obras Escolhidas I, 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução por João Ferreira de Almeida. 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BOAVENTURA, Elias. **Reflexão sobre o Documento “Vida e Missão”**. Análise do Documento “As Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”. Editora UNIMEP, Piracicaba: 1983.

\_\_\_\_\_. Vinte Anos do Documento Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação** – História e Memória da Educação Brasileira. Natal, novembro de 2002.

CAMARGO, Gonzalo Baez. **Gênio e espírito do metodismo wesleyano**. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1986.

CARDOSO, Luís de Souza. Apontamentos sobre pastoral e capelania em escolas metodistas. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo, ano 10, n. 21, 2002.

\_\_\_\_\_. Civilizar ou Educar Para a Liberdade? A Proposta Educacional do Metodismo Brasileiro. **Caminhando** – Revista da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, São Bernardo do Campo, ano 8, n. 12, 2. sem. 2003.

\_\_\_\_\_. “Construção da cidadania como patrimônio coletivo da sociedade civil” – A identidade da UNIMEP no movimento de sua política acadêmica. **Cadernos de Educação**, v. 13, n. 27, jul.-dez. de 2014.

\_\_\_\_\_. **A identidade da UNIMEP no movimento de sua política acadêmica**: uma teoria fundamentada nos dados. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

CASTRO, Clovis Pinto de. **Por uma fé cidadã**: a dimensão pública da Igreja – Fundamentos para uma Pastoral da Cidadania. *Coleção Ciências da Religião*. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo – UMESP; São Paulo, SP: Edições Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. A dimensão pública e cidadã das Instituições Metodistas de Educação. In: RIBEIRO, Claudio e LOPES, Nicanor (Orgs.): **20 anos depois**: a vida e a missão da Igreja em foco. São Bernardo do Campo, SP: Editeo, 2002.

\_\_\_\_\_. Igreja evangelizando a Escola? Escola educando a Igreja? **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo, ano 14, n. 27, 2005.

CASTRO, Clovis Pinto de e CUNHA, Magali do Nascimento. **Forjando uma nova Igreja**: Dons e Ministérios em debate. São Bernardo do Campo, SP: Editeo, 2001.

CESAR, Constança Marcondes (Org.). **Ensaio Filosófico**. São Paulo: Paulus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Crise e Liberdade em Merleau-Ponty e Ricoeur**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

CÉSAR, Ely Eser Barreto. Educação e Confessionalidade. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo, ano 6, n. 11, dezembro de 1997.

\_\_\_\_\_. O projeto da escola metodista confessional sob a luz da espiritualidade wesleyana. **Revista de Educação do COGEIME**, ano 12, n. 22, junho de 2003a.

\_\_\_\_\_. A visão educacional originada do PVM e das DEIM. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo, ano 12, n. 23, dezembro de 2003b.

\_\_\_\_\_. Educação confessional: entre as forças do mercado e a materialidade do Reino de Deus. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo, ano 21, n. 41, julho/dezembro de 2012.

CORÁ, Élsio José. **Hermenêutica e Teoria da Ação em “O Si-Mesmo Como um Outro” de Paul Ricoeur**. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2004. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, RS, 2004.

COSTA, Celso Paulo. **O conceito de mal em Paul Ricoeur**. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, RS, 2008.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ELIAS, Beatriz Vicentini. **Vieram e ensinaram: Colégio Piracicabano, 120 anos**. Piracicaba: UNIMEP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Além das crises, esperança** – Almir de Souza Maia: educação como compromisso. Piracicaba: Equilíbrio, 2008.

FRANCO, Sérgio de Gouvêa. **Hermenêutica e psicanálise na obra de Paul Ricoeur**. São Paulo: Loyola, 1995.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Uma filosofia do *cogito ferido*: Paul Ricoeur. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 30, São Paulo, mai./ago. 1997.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ser e Tempo (Partes I e II)**. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2005.

HELENO, J.M.M. **Hermenêutica e ontologia em Paul Ricoeur**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

HENRIQUES, Fernanda. **Filosofia e literatura**. Um percurso hermenêutico com Paul Ricoeur. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

IGREJA METODISTA. **Cânones da Igreja Metodista**. São Paulo: Imprensa Metodista, 1960.

\_\_\_\_\_. **Cânones da Igreja Metodista.** São Paulo, SP: Imprensa Metodista, 1971.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos, Diretrizes, Políticas e Objetivos para o Sistema Educacional Metodista.** Piracicaba: UNIMEP, 1980.

\_\_\_\_\_. **PVMI – Plano para a Vida e a Missão da Igreja e DEIM – Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista.** São Paulo: Imprensa Metodista, 1996 (Biblioteca Vida e Missão).

\_\_\_\_\_. **Plano Quadrienal 1975-1978.** São Paulo: Imprensa Metodista, 1975.

\_\_\_\_\_. **Plano Quadrienal 1979-1982.** São Paulo: Imprensa Metodista, 1979.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional Missionário 2012-2016.** Colégio Episcopal da Igreja Metodista, 2012.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e ética: em busca de uma aproximação.** Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

JOSGRILBERG, Rui de Souza. Notas para uma filosofia da educação de inspiração wesleyana: nos 300 anos do nascimento de John Wesley – 1703-2003. **Revista de Educação do COGEIME.** Piracicaba, ano 12, n. 23, 2003.

\_\_\_\_\_. A Constituição do Sujeito Ético. **Caminhando** – Revista da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, v. 13, n. 21, pp. 41-49, jan./mai. 2008.

\_\_\_\_\_. Hermenêutica bíblica e a vida cotidiana. **Caminhando** – Revista da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, v. 16, n. 1, pp. 41-50, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Da formação de mundos à imaginação educadora. **Notandum**, Porto, n. 30, pp. 05-16, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Que é hermenêutica? CEMOrOc-Feusp/Universidade Autônoma de Barcelona. **Revista Internacional d’Humanitatis 39**, pp. 75-86, Barcelona, jan./abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Que é um texto? – A vida e o mundo nas tramas de sentido de um texto. CEMOrOc-Feusp/Universidade Autônoma de Barcelona. **Revista Internacional d’Humanitatis 39**, pp. 87-94, Barcelona, jan./abr. 2017.

JUNIOR, Ernane Salles da Costa. O imaginário político no discurso constitucional: uma leitura da articulação entre ideologia e utopia no pensamento de Paul Ricoeur. **Peri – Publicação eletrônica dos alunos da Pós-Graduação em Filosofia da UFSC**, Florianópolis, v. 06, n. 02, pp. 51-75, 2014.

LAZIER, Josué Adam. **Diretrizes Educacionais da Igreja Metodista e sua Aproximação com a Proposta de Educação Libertadora em Paulo Freire.**



Piracicaba: UNIMEP, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

LAUXEN, Roberto Roque. Cultura e o diálogo cultural em Paul Ricoeur: para além da tolerância, a justa memória. **IMPULSO** – Revista de Ciências Sociais e Humanas da UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba. Homenagem ao centenário do nascimento de Paul Ricoeur. Piracicaba, v. 24, n. 59 (2014), pp. 93-108.

LEITE, Augusto. Hospitalidade linguística e tradução: digressões acerca da tarefa do tradutor. **Cadernos Benjaminianos**, Belo Horizonte, n. 5, jan.-jun. de 2012, pp. 3-10.

MARASCHIN, Jaci Correia. A questão do mito em Paul Ricoeur em relação com a Sociologia do Conhecimento. **SIMPÓSIO** – Revista Teológica da ASTE – Associação de Seminários Teológicos Evangélicos, São Paulo, ano V, n. 8, jul. 1972.

MATTOS, Paulo Ayres. A Mística que deve retornar. **Cruz de Malta** – Revista das Sociedades Metodistas de Jovens, São Paulo, SP, ano XXXVIII, n. 8, 2. mai./jun. 1965.

\_\_\_\_\_. **Mais de um Século de Educação Metodista**. Tentativa de um Sumário Histórico-Teológico de uma Aventura Educacional. São Paulo: Terra Comunicação, out. 2000.

MELO, Maria Lúcia de Almeida. Análise de Trajetória Metodológica de Pesquisa Instruída pela Abordagem Fenomenológico-Hermenêutica de Paul Ricoeur. **Anais IV SIPEQ**. Rio Claro: 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil (um estudo de caso)**. Juiz de Fora, MG: EDUFJF (Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora); São Bernardo do Campo, SP: EDITEO (Editora da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista), 1986.

\_\_\_\_\_. Metodismo e educação no Brasil: formar elites e civilizar a nação. **Revista de Educação do COGEIME**, Atibaia, ano 2, n. 2, 1993.

MURACHCO, Henrique. **Língua grega: visão semântica, lógica, orgânica e funcional**. 3ª edição. São Paulo e Petrópolis: Discurso Editorial/Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Amós. John Wesley, o Iluminismo e a educação metodista na Inglaterra. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo, ano 12, n. 22, 2003.

OLIVEIRA, Clory Trindade de. Estrutura Organizacional e Administrativa do Metodismo (1965-1982). In: **Caminhando** – Revista da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, ano 1, n. 1. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, jul. 1982.

\_\_\_\_\_. Aspectos da filosofia educacional de John Wesley. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo, ano 12, n. 22, 2003.

\_\_\_\_\_. A trajetória da educação metodista – PVM e DEIM: 20 anos de história. **Revista de Educação do COGEIME**, Ano 12, n. 23, 2003.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. A Legitimação da Hermenêutica Fenomenológica de Paul Ricoeur. **Ekstasis: Revista de Fenomenologia e Hermenêutica**, Rio de Janeiro: v. 2, n. 1, 2013.

PALMERIO, Elvira Rosa Guimarães. **Compromisso com a justiça: fundamentos da “pequena ética” de Paul Ricoeur nas instituições**. Fortaleza: UECE, 2011. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Mestrado Acadêmico de Filosofia do Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2011.

PARADA, Maurício (Org.). **Os historiadores: clássicos da história**, v. 3: de Ricoeur a Chartier. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro, RJ: PUC-Rio, 2014.

PAULA, Adna Candido. Paul Ricoeur e o paradigma da tradução. **Cerrados: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas**, n. 23, ano 16, 2007, pp. 101-109.

PELLAUER, David. **Compreender Ricoeur**. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

PEREIRA, Miguel Baptista. A hermenêutica da condição humana de Paul Ricoeur. **Revista Filosófica de Coimbra**, n. 24, pp. 235-277, 2003.

PUCCI, Bruno. A atualidade das “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo, ano 12, n. 23, 2003.

RAMALHO, Jether Pereira. **Colégios protestantes no Brasil: uma interpretação sociológica da prática educativa dos colégios protestantes no Brasil no período de 1870 a 1940**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1975.

REIS, José Carlos. **História da consciência histórica ocidental contemporânea: Hegel, Nietzsche, Ricoeur**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Identidade e complexidade: Ricoeur, Nietzsche, Bauman. **Revista Expedições: Teoria & Historiografia**, v. 6, n. 2, ago./dez. 2015, p. 69-93.

Revista “EDUCARE”, n. 9, Campinas: COGEIME, jun. 1980.

RIBEIRO, Cláudio e LOPES, Nicanor (Orgs.) . **Vinte anos depois: a vida e a missão da Igreja em foco**. São Bernardo do Campo, SP: Editeo, 2002.

RICOEUR, Paul. **Histoire et Vérité**. Paris: Seuil, 1955, 3ª edição aumentada.

- \_\_\_\_\_. **História e Verdade**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.
- \_\_\_\_\_. **O Conflito das Interpretações**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- \_\_\_\_\_. **O Mal: Um Desafio à Filosofia e à Teologia**. Campinas: Papyrus, 1988a.
- \_\_\_\_\_. **O Discurso da Acção**. Lisboa: Edições 70, 1988b.
- \_\_\_\_\_. **Do Texto à Acção: Ensaio de Hermenêutica II**. Tradução por Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Portugal: Rés-Editora Ltda., 1989.
- \_\_\_\_\_. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- \_\_\_\_\_. **O Si-Mesmo Como Um Outro**. Campinas: Papyrus, 1991.
- \_\_\_\_\_. Quel ethos nouveau pour l'Europe? In: \_\_\_\_\_. **Imaginer l'Europe**. Le marche interieur europeen, tache culturelle et economique. Paris: Cerf, 1992, pp. 107-116. A tradução das citações de Paul Ricoeur, do francês para o português, é de Roberto Roque Lauxen.
- \_\_\_\_\_. La crise de la conscience historique et l'Europe. In: \_\_\_\_\_. **Ética e futuro da democracia**. Lisboa: Colibri/S.P.F., 1998, pp. 29-35. A tradução das citações de Paul Ricoeur, do francês para o português, é de Roberto Roque Lauxen.
- \_\_\_\_\_. **Tempo e Narrativa (Tomo I)**. Campinas: Papyrus, 1994a.
- \_\_\_\_\_. A crise da consciência histórica e a Europa ("La crise de la conscience historique et l'Europe"). Conferência realizada no Simpósio Internacional "Ética e o Futuro da Democracia", organizado pela Sociedade Portuguesa de Filosofia, de 25 a 28 de maio de 1994, **Revista Lua Nova**, Lisboa, n. 33, pp. 97-188, 1994b.
- \_\_\_\_\_. **Tempo e Narrativa (Tomo II)**. Campinas: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Tempo e Narrativa (Tomo III)**. Campinas: Papyrus, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Hermenêutica e Ideologias**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Na Escola da Fenomenologia**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Leituras 1: Em Torno ao Político**. São Paulo: Loyola, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Leituras 2: A Região dos Filósofos**. "Uma Retomada da Poética de Aristóteles". São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Leituras 3: Nas Fronteiras da Filosofia**. São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. Autobiografia Intelectual. In: **Da Metafísica à Moral**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teoria da Interpretação.** O Discurso e o Excesso de Significação. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Metáfora Viva.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Memória, a História, o Esquecimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Outramente.** São Paulo: Editora Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Tradução.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia e a Utopia.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ROSSATTO, Noeli Dutra. Viver bem: ética e justiça. **Revista Mente, Cérebro & Filosofia**, Piracicaba, ano 18, n. 2, pp. 19-36, jul. 2008.

SANTOS, Fausto dos. Paul Ricoeur e a tarefa da hermenêutica ou ainda Paul Ricoeur e a hermenêutica da tarefa. **Perspectiva Filosófica**, Rio de Janeiro, v. II, n. 22, jul.-dez. 2004.

SCHÜTZER, Darlene Barbosa. Missão na escola – as pastorais. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo, SP, ano 12, n. 23, 2003.

SILVA, Ana Gloria Prates Gris da. **Diretrizes para a educação na Igreja Metodista:** um estudo das práticas educativas do Colégio Piracicabano de 1995 a 2011. Piracicaba: UNIMEP, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2012.

SILVA, João Parahyba Daronch da. **Doutrina Social da Igreja Metodista do Brasil.** São Paulo: Imprensa Metodista, 1968.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação. **COMUNICAÇÕES** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, ano 18, n. 2, pp. 19-36, jul./dez. 2011.

SOUZA, Edson Vander de. Identidade e patrimônio cultural: algumas considerações. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, jul./dez. 2011.

SUNG, Jung Mo. **Sujeito e sociedades complexas** – para repensar os horizontes utópicos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TARRICONE, Jucimara. A metáfora e o estranhamento. In: XII Congresso Internacional da ABRALIC – Associação Brasileira de Literatura Comparada, 18-22

jul. 2011. **Centro, Centros – Ética, Estética**. Curitiba: UFPR – Universidade Federal do Paraná, 2011.

TERRA, Marlene; GONÇALVES, Lucia; SANTOS, Evangelia; ERDMANN, Alacoque. Fenomenologia-hermenêutica de Paul Ricoeur como referencial metodológico numa pesquisa de ensino em enfermagem. **Acta Paul Enfermagem**, Rio de Janeiro: v. 22, n. 1, 2009.

TOLFO, Airton. **A interpretação em Paul Ricoeur: uma pedagogia do texto?** Ijuí: UNIJUÍ, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2009.

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. **Política Acadêmica**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1ª edição, 1992.

VEYNE, P.; VERNANT, J.-P.; DUMONT, L.; RICOEUR, P.; DOLTO, F.; VARELA, F.; PERCHERON, G.. **Indivíduo e Poder**. Perspectivas do Homem. Lisboa: Edições 70, LDA, 1988.

VICENTE JÚNIOR, Arlindo José; VON ZUBEN, Newton Aquiles. A Regra de Ouro da Ética Ricoeuriana em “O Si-Mesmo Como Um Outro”. **Anais do XVI Encontro de Iniciação Científica e I Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da PUC-Campinas**. Campinas: PUC, set. 2010.

VIEGAS, Alessandra. A imprescindibilidade de suscitar e trazer Ricoeur às bases da sociedade atual: a urgência de *uma hermenêutica da consciência histórica* na academia e no dia-a-dia. **Teoliterária – Revista Brasileira de Literaturas e Teologias**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Associação Latino-Americana de Literatura e Teologia (ALALITE), v. 2, n. 3, 2012.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral. Política e Educação na Primeira República: influências, utopias e ideologias liberais norte-americanas na Reforma da Instrução Pública Paulista de 1890. **Anais do III Simpósio de Dissertações e Teses**. Piracicaba: Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba, pp. 37-41, 2003.