



COLLOQUIUM

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DE TEOLOGIA

VOLUME 10, NÚMERO 2, CRATO – CE, AGOSTO DE 2026 - ISSN 2448 2722

SUBMETIDO EM: ACEITO EM: - SEÇÃO 1: ARTIGOS

A PEDAGOGIA TRADICIONAL E A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE À LUZ DA PERSPECTIVA CRISTÃ

Traditional Pedagogy and Paulo Freire's Pedagogy in the light of the christian perspective

Joserlândio da Costa Silva¹

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0410433357637910>

 DOI: <https://doi.org/10.58882/clq.v10i2.234>

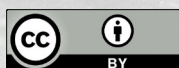
RESUMO: A Pedagogia Tradicional e a Pedagogia de Paulo Freire fundamentam as práticas educativas de muitos professores no Brasil. Mas será se os pressupostos teóricos de alguma dessas correntes são suficientes para orientar o trabalho do cristão professor? Partindo dessa questão, o objetivo geral deste artigo é analisar essas duas abordagens pedagógicas à luz da perspectiva cristã. Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico e interpretativo que, dentre outros autores, dialoga com Libâneo (1985), Mizukami (1986), Luckesi (1994), Gangel e Hendricks (1999), Gadotti (2003), Saviani (2005; 2008), Freire (2011; 2013; 2018), Domingues (2016), Lewis (2017), Fontes (2018), Smith (2022) e Oliveira (2024). Os resultados indicam que cada uma dessas correntes sustenta concepções de ser humano, de mundo e de educação que se diferenciam de como o cristianismo interpreta esses elementos. Desse modo, seus pressupostos teóricos não são suficientes para fundamentar as práticas pedagógicas do cristão docente, que tem a responsabilidade de submetê-los à maneira como Cristo pensa e age.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Tradicional; Paulo Freire; Cristianismo.

ABSTRACT: Traditional Pedagogy and Paulo Freire's Pedagogy underpin the educational practices of many teachers in Brazil. However, the question arises as to whether the theoretical assumptions of either of these approaches are sufficient to guide the work of the Christian teacher. Based on this question, the general objective of this article is to analyze these two pedagogical approaches in light of a christian perspective. This is a qualitative study of a theoretical and interpretative nature which, among other authors, engages in dialogue with Libâneo (1985), Mizukami (1986), Luckesi (1994), Gangel and Hendricks (1999), Gadotti (2003), Saviani (2005; 2008), Freire (2011; 2013; 2018), Domingues (2016), Lewis (2017), Fontes (2018), Smith (2022), and Oliveira (2024). The results indicate that each of these approaches sustains conceptions of the human being, the world, and education that differ from the way christianity interprets these elements. Therefore, their theoretical assumptions are not sufficient to ground the pedagogical practices of the Christian teacher, who bears the responsibility of submitting them to the manner in which Christ thinks and acts.

KEYWORDS: Traditional Pedagogy; Paulo Freire; Christianity.

¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Língua Portuguesa e graduado em Letras pela Universidade Regional do Cariri. Atualmente, é aluno do curso de especialização em Pedagogia Cristã na Faculdade Batista do Cariri. E-mail: joserlandio.silva@ifce.edu.br



INTRODUÇÃO

Conforme pontua Luckesi (1994), filosofia e educação estão intrinsecamente vinculadas uma à outra, pois a primeira fornece à segunda reflexões determinantes que a fundamentam e a orientam. Qual o papel da educação na sociedade? Que educando queremos formar? Qual a relação do educador com o conhecimento? Estas são algumas reflexões filosóficas que emergem de qualquer prática pedagógica e, ao mesmo tempo, estabelecem seus principais pressupostos.

Assim, enquanto a filosofia se encarrega de sistematizar interpretações da realidade, a educação age para repassar tais interpretação às próximas gerações. Caso deseje uma prática educacional consciente, portanto, é necessário que o educador se dedique a um processo reflexivo sobre o conjunto de compreensões da realidade que está servindo de fundamento à sua prática docente e que, simultaneamente, ele está passando adiante.

Seguindo os passos recomendados por Luckesi (1994), o educador disposto a filosofar sobre a sua prática pedagógica deve, inicialmente, reconhecer que existe um centro valorativo a partir do qual ele se orienta, consciente ou inconscientemente. Como ele compreende o mundo? Que interpretações ele dá para a realidade ao seu redor? Nas palavras do autor (1994, p. 29, destaques no original), “o primeiro passo do filosofar é *inventariar os valores* que explicam e orientam a nossa vida, e a vida da sociedade, e que dimensionam as finalidades da prática humana”.

Uma vez consciente dos valores que o movem no mundo e que, consequentemente, orientam a sua prática, o segundo passo a ser dado pelo educador é o de submeter tais valores a uma perspectiva crítica. Eles são significativos para o sentido que se quer dar à existência? Essa é uma indagação profunda através da qual a orientação axiológica da nossa prática docente será colocada em dúvida.





Como, porém, é necessário um lugar seguro no qual o educador possa se firmar, o terceiro passo consiste justamente em reconstruir os valores que o orientam. Para isso, é imprescindível renunciar àquilo que se julgou ineficiente e reafirmar o que se julgou valioso. Trata-se, pois, de um momento de reconstrução crítica dos valores que movem a nossa prática.

É partindo desse tripé de reconhecer os valores subjacentes às nossas práticas pedagógicas, submetê-los à crítica e reconstruí-los que, neste trabalho, analisamos duas correntes pedagógicas à luz da perspectiva cristã. A questão norteadora da qual estamos partindo é a seguinte: as práticas pedagógicas derivadas dos pressupostos da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia de Paulo Freire, também chamada de Libertadora, mostram-se suficientes para orientar a atuação do cristão professor comprometido com práticas educativas moldadas por sua fé?

Assim, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar comparativamente os pressupostos da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia de Paulo Freire à luz dos fundamentos de uma pedagogia que se proponha cristã. Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico e interpretativo que, dentre outros autores, está fundamentada em Libâneo (1985), Mizukami (1986), Luckesi (1994), Gangel e Hendricks (1999), Gadotti (2003), Saviani (2005; 2008), Freire (2011; 2013; 2018), Domingues (2016), Lewis (2017), Fontes (2018), Smith (2022) e Oliveira (2024).

Este artigo se justifica por, pelo menos três razões. A primeira é que as correntes pedagógicas aqui analisadas fazem parte do rol das mais conhecidas pelos educadores brasileiros, sendo as que, consciente ou inconscientemente, fundamentam suas práticas pedagógicas. Uma segunda justificativa reside no fato de que, embora amplamente estudadas separadamente, são poucos, no contexto acadêmico brasileiro, trabalhos que ponham em diálogo as concepções

educativas da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia de Paulo Freire à luz da perspectiva cristã. Nesse sentido, uma terceira justificativa para esta pesquisa é que ela lança luz a cristãos educadores a fim de que eles reflitam se as suas práticas docentes são guiadas pela sua fé ou por outras bases teóricas.

Quanto à estrutura, o artigo está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos, de forma sucinta, as principais características da Pedagogia Tradicional; na segunda, delineamos os aspectos centrais da Pedagogia de Paulo Freire; na terceira, apresentamos uma análise dessas duas correntes à luz da perspectiva cristã. Passemos, portanto, à primeira seção.

A PEDAGOGIA TRADICIONAL

Saviani (2008), partindo do modo como as teorias educacionais compreendem as relações entre educação e sociedade, classifica-as em dois grupos: as teorias não-críticas e as crítico-reprodutivistas. A Pedagogia Tradicional está incluída no primeiro grupo, cujas teorias compreendem que a relação entre os membros de uma sociedade é essencialmente harmônica. Nesse sentido, a marginalização social se configura como um desvio, um fenômeno comprometedor dessa harmonia.

Para essas teorias, a educação é compreendida como um fenômeno autônomo em relação à própria sociedade, sendo o principal meio de correção das injustiças e de promoção de equalização social. Ou seja, essas teorias consideram que a educação pode agir sobre a sociedade, inclusive transformá-la positivamente, mas ignoram que as dinâmicas de funcionamento da própria sociedade também determinam o funcionamento do fenômeno educativo. Por isso, elas são chamadas de teorias não-críticas.





O que se chama atualmente de Escola Tradicional, conforme Saviani (2008), guarda relações diretas com o surgimento dos sistemas nacionais de ensino, que começaram a se consolidar a partir da segunda metade do século XIX na Europa. Estruturados pelos Estados nacionais para garantir a escolarização em larga escala, esses sistemas estiveram a serviço da consolidação da chamada democracia burguesa, em contraposição ao absolutismo do regime monárquico.

Para superar a situação de opressão que vigorava na sociedade até aquele momento, seria preciso integrar os novos cidadãos à nova ordem social. Assim, conforme Saviani (2008, p. 5), “a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.” Ou seja, as pessoas passariam da condição de súditas ao de cidadãos através da superação da ignorância, vista como o principal fator de marginalização.

Como aponta Gadotti (2003), os sistemas nacionais de educação pensados nessa época foram fortemente influenciados pelos ideais da Revolução Francesa. Embora a questão da intervenção do Estado na educação já fosse debatida desde Martinho Lutero, foi a Revolução Francesa que pavimentou o caminho para que a educação fosse transformada em direito de todos, homens e mulheres, e dever do Estado. Vem dela a defesa de uma educação pública obrigatória, laica e controlada pelo poder estatal. Segundo Luzuriaga (1959, *apud* Gadotti, 2003, p.101), um dos revolucionários franceses, Georges Jacques Danton (1759-1794), chegou inclusive a afirmar que “os filhos pertencem à República antes de pertencerem aos pais”.

Situada, portanto, nesse espaço-tempo próprio, o que viria mais tarde a ser chamada de Escola Tradicional, Pedagogia Tradicional ou Abordagem Tradicional, trata-se, conforme pontua Mizukami (1986, p.7), “de uma concepção e uma



prática educacionais que persistiram no tempo, em suas diferentes formas, e que passaram a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram.”

A Revolução Francesa, portanto, delineou as principais características da Escola Tradicional, conforme podem ser vistas ainda hoje. Dentre elas, destacamos as seguintes, retiradas de Libâneo (1985): Definir como principal papel da escola a preparação intelectual e moral dos alunos; ordenar como conteúdos a serem ensinados conhecimentos e valores acumulados ao longo do tempo; usar como principal método de ensino a exposição verbal da matéria e zelar pelo predomínio da autoridade do professor em sala de aula. Todos esses princípios, muito presentes no modelo educacional brasileiro atual, podem ser claramente observados em documentos franceses que datam da época da Revolução, como um Plano Nacional de Educação aprovado em 1793².

Subjacentes a esses princípios da Pedagogia Tradicional, há modos próprios de interpretação do ser humano, do mundo e do papel da educação. Porém, conforme aponta Mizukami (1986, p. 8, destaque no original), quanto a essas interpretações, podemos apenas fazer inferências, “pois não há nenhuma teoria claramente explicitada e a abordagem engloba aspectos diversos de tendências caracterizadas como ‘ensino tradicional’”. Sobre o modo como a Pedagogia Tradicional compreende o ser humano e o papel da educação, Saviani (2005, p. 6) afirma o seguinte:

Essa concepção pedagógica se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano.

2 Para mais detalhes ou para consultar trechos desse Plano, conferir Gadotti (2003, p. 101-106).



A fim de complementar essas definições, retomamos também as inferências de Mizukami (1986) e de Libâneo (1985) acerca das interpretações da Pedagogia Tradicional. Segundo Mizukami (1986, p. 9), na abordagem tradicional, o ser humano, nos estágios iniciais da vida, é considerado uma *tábula rasa*, na qual vai se imprimindo uma compreensão sobre o mundo a partir de “informações que lhe são fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ele”. Assim, trata-se de um receptor passivo que, uma vez preenchido com essas informações, poderá, posteriormente, repeti-las a outros.

O papel da educação é, portanto, o de transmitir conhecimentos. A escola, compreendida, segundo Mizukami (1986, p. 12), como uma “agência sistematizadora de uma cultura complexa”, é a principal responsável por concretizar esse objetivo. Para isso, estabelece-se, entre o professor e o aluno, uma relação verticalizada, na qual, segundo a autora (1986, p. 15), “o professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo.” Esses conteúdos, conforme pontua Libâneo (1985), valem mais pelo seu valor intelectual do que pelas suas relações com as realidades sociais dos estudantes, das quais são desconectados. Nesse sentido, a educação é concebida mais como um produto e menos como um processo.

Essa transmissão de conhecimentos operacionalizada no ambiente escolar a partir da perspectiva da Pedagogia Tradicional tem, segundo Libâneo (1985), o compromisso de preparar os estudantes moral e intelectualmente, a fim de que cada um seja habilitado a assumir o seu espaço na sociedade. Para que essa meta seja alcançada, cada aluno deve superar suas próprias dificuldades através do esforço próprio, desconsiderando-se, assim, que, muitas vezes, essas dificuldades são causadas por fatores que fogem ao controle dos próprios discentes.

Após essa exposição dos principais pontos sobre a Pedagogia Tradicional, passaremos, na seção seguinte, à apresentação da Pedagogia de Paulo Freire, considerando sua origem e suas principais características.

A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

O pernambucano Paulo Freire (1921-1997), cujo ideário pedagógico foi intitulado de Pedagogia Libertadora, apesar de ser formado em Direito, foi professor de Língua Portuguesa, de Filosofia e de História da Educação na Universidade do Recife. Também foi presidente da Comissão Nacional de Cultura Popular, em 1963, e coordenador do Programa Nacional de Alfabetização, em 1964. Exilado por dezesseis anos devido à Ditadura Militar, o educador deixou sua marca em diversos países, como Chile, Estados Unidos, Suíça, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau. No Chile, conheceu a Teologia da Libertação e escreveu sua principal obra, *Pedagogia do oprimido*, publicada pela primeira vez em 1970.

De acordo com Saviani (2005), a chamada Pedagogia Libertadora é uma corrente contra-hegemônica, uma vez que define a educação como uma via de transformação da ordem social vigente. Assim, o próprio termo através do qual se apresenta o ideário pedagógico de Paulo Freire já aponta para o seu principal objetivo. Uma *Pedagogia Libertadora*, no dizer de Freire (2013, p. 37) é aquela que “faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”.

Dado esse objetivo para a prática educacional, Freire (2013) aponta que a sua pedagogia não seria posta em prática de maneira sistemática nas instituições oficiais de ensino antes de uma efetiva transformação da sociedade. Isso porque ele compreende que essas instituições operam a serviço da manutenção de uma estrutura social opressora, que a sua concepção pedagógica pretende combater.





Ainda assim, como ressaltado por Libâneo (1985), os pressupostos da pedagogia de Paulo Freire continuam sendo adotados e aplicados por vários professores em todos os níveis de ensino nas instituições oficiais.

Sob esses pressupostos, o fio condutor de todo o processo educativo é essencialmente político. O objetivo principal da educação passa a ser a conscientização política dos estudantes a partir de um referencial anticapitalista e alinhado ao marxismo. O engajamento explicitamente político de Freire (2013, p. 91) fica evidente, por exemplo, quando ele aponta que uma pedagogia libertadora é a garantia de uma *futuridade revolucionária*. Em vários outros momentos de suas obras, o seu comprometimento político também se evidencia, como no trecho a seguir, retirado de Freire (2011, p. 114): “Não creio também que a política a dar carne a este espírito ético possa jamais ser a ditatorial, contraditoriamente de esquerda ou coerentemente de direita.”

A retórica de Paulo Freire no trecho anterior é exemplo de como ele estabelece, em suas obras, uma assimetria valorativa segundo a qual o autoritarismo é inerente a um determinado espectro político, mas accidental em outro. Pela força do discurso, a esquerda é preservada, e a direita é acusada. O autor pressupõe que o primeiro campo político é, essencialmente, ético, libertador e democrático, sendo a ditadura um desvio e nunca um traço constitutivo. Ao mencionar o espectro político da direita, porém, Freire apresenta a ditadura como um elemento essencial, parte integrante da própria natureza desse campo. Trata-se, pois, de um movimento retórico que visa proteger a sua circunscrição ideológica à esquerda.

É a partir dela que o autor apresenta a educação como meio de garantir que o futuro não repita o presente, buscando a superação de qualquer forma de opressão social. A base das relações educativas é, segundo Libâneo (1985), a valorização da experiência vivida. Como decorrência, os processos de aprendi-

zagens construídos fora dos ambientes formais são mais valorizados. Além disso, para que as práticas educativas façam sentido, é preciso que elas partam de relações não verticalizadas em que todas as decisões, incluindo o que aprender e como aprender, sejam tomadas coletivamente.

Nesse sentido, como se depreende de Freire (2013; 2018), os conteúdos de aprendizagem devem ser pensados a partir da própria realidade social dos educandos e, ao serem problematizados, irão desvelar a realidade opressora que escondem. A educação que se pretende libertadora, portanto, não pensa os conteúdos apenas como informações a serem assimiladas, mas como ferramentas de questionamento da realidade e de sua consequente transformação.

Por conseguinte, os procedimentos metodológicos também não podem refletir o que essa concepção pedagógica entende ser fruto de uma pedagogia opressora. O diálogo deve ser a essência que guia o professor nas escolhas metodológicas que faz, abandonando práticas como aulas exclusivamente expositivas e trabalhos avaliativos com finalidade predominantemente somativa. A avaliação deve ocorrer no contexto de aprendizagem coletiva, influenciado por um processo de autogestão da aprendizagem que rompe com as verticalizações da Pedagogia Tradicional. Nesse processo, educador e educando não assumem papéis estáticos, mas intercambiáveis.

Essa não rigidez nos papéis de professor e de aluno decorre da maneira como o próprio ser humano e sua relação com o mundo são compreendidos por Paulo Freire. Para ele, o homem é essencialmente um ser político, situado em um contexto histórico no qual o tipo de relações econômicas que ali se estabelece é determinante para a perpetuação de relações opressivas e para a maneira como o sujeito se vê e interpreta o mundo ao seu redor. Nesse sentido, o conhecimento não é estanque, mas segue um processo de construção ligado à conscientização dos sujeitos quanto ao lugar que ocupam no mundo e quanto à neces-



cidade de problematizar esse lugar a fim de transformar a realidade. No dizer de Mizukami (1986, p. 86),

o homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la.

Assim, esse ato de orientar o ser humano à reflexão sobre quem ele é e sobre o lugar que ocupa no mundo não se diferencia do processo educativo, tornando-se um com ele. Para que tal prática se efetive no ambiente escolar, é necessário, portanto, que o estudante assuma a posição de protagonista da sua própria educação. Sob essa perspectiva, o professor precisa estar engajado com uma prática transformadora a fim de questionar e conduzir o aluno a desconstruir a cultura dominante. Para que isso ocorra, Gadotti (2003) aponta que é fundamental que o docente tenha clareza de sua opção política, sendo possível o processo de libertação dos estudantes somente a partir de uma opção não capitalista, mas revolucionária.

Apresentados os principais tópicos da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia de Paulo Freire, buscaremos, na próxima seção, ampliar o horizonte analítico, confrontando ambas as perspectivas com a cosmovisão cristã. O propósito é avaliar em que medida esses modelos se aproximam ou se distanciam de uma perspectiva educativa enraizada em uma visão de mundo que compreende a educação como meio de glorificar a Deus.

A PEDAGOGIA TRADICIONAL E A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE À LUZ DA PERSPECTIVA CRISTÃ

O primeiro traço aparentemente comum entre a Pedagogia Tradicional e a cosmovisão cristã reside no fato de ambas reconhecerem que as injustiças sociais são um desvio da harmonia social. Entretanto, essa harmonia perfeita existiu



somente no período antes da Queda e voltará a existir apenas na Consumação. No intervalo entre esses dois eventos, os seres humanos tendem a priorizar sempre seus interesses. Assim, os homens que controlam a educação, sejam os do Estado sejam os do Mercado, são guiados por seus interesses pessoais, mesmo que estes se misturem a interesses nobres, como a correção de injustiças. Tais interesses pessoais, desconectados da busca pela glória de Deus, interferem diretamente no funcionamento da máquina educacional, de modo que esta, ao invés de promover equidades, pode reforçar injustiças.

A educação, portanto, diferentemente de como compreende a Pedagogia Tradicional, não é um processo independente das demais esferas sociais, como as esferas Política e Econômica. Tais áreas de atuação humana operam de maneira integrada em um mundo caído, ou seja, em uma realidade em que o pecado deturpou todos os tipos de relacionamentos. Nesse sentido, o desenvolvimento humano, alvo do processo educativo, está comprometido por um estado de rebeldia contra o Criador. Assim, não se pode esperar que a educação, à parte de uma compreensão adequada da realidade da Queda, corrija injustiças e promova equidade.

Torna-se necessário, portanto, que o educador cristão tenha clareza dos fundamentos que moldam o contexto social no qual as suas práticas pedagógicas tomam forma, pois, diferentemente de como postula a Pedagogia Tradicional, os modos de organização social agem sobre o processo educativo. Basta lembrar, por exemplo, que regimes autoritários e repressivos do século passado, como o Comunismo na União Soviética e o Nazismo na Alemanha, trataram de monopolizar o controle da educação, a fim de que suas ideologias predominassem e uma reprogramação social se instalasse (DeMar, 2014). Como nos lembra DeMar (2014, p. 11), “quem quer que controle o sistema educacional definirá os objetivos



da nação, definirá e estabelecerá seus valores morais, e por fim regerá o futuro de todas as áreas da vida.”

A definição do papel da escola e a ênfase na autoridade docente também são outros aspectos da Pedagogia Tradicional que, embora aparentemente consistentes, requerem uma análise mais aprofundada quando considerados a partir de uma perspectiva cristã. Ao defender que a escola deve preparar os alunos moral e intelectualmente, a Pedagogia Tradicional pressupõe a existência de um conjunto de valores morais objetivos que devem ser repassados às próximas gerações, mas revela-se limitada, sob a perspectiva do cristianismo, por não explicitar a origem e a finalidade desses valores, o que evidencia o risco de uma moralidade meramente formal.

Nesse ponto, a didática orientada pela Pedagogia Tradicional corre o risco de se distanciar da didática de Jesus. A didática da Abordagem Tradicional pode até contribuir para a transformação de atitudes, porém, conforme pontua Oliveira (2024) é a didática de Cristo que produz renovação de mentes. Nessa perspectiva, Domingues (2016, p. 27) nos lembra que

Jesus em sua prática educativa demonstrou grande interesse pelas pessoas, sendo elas o alvo do seu ensino, por isso seu objetivo era falar diretamente aos seus corações, a fim de que pudessem ser alcançados e transformados pelas mensagens compartilhadas.

Nesse interesse profundo que nutria pelos sujeitos ao seu redor, o Mestre não massificava o seu ensino, oferecendo sempre o mesmo conteúdo com os mesmos métodos para qualquer pessoa. Portanto, outra característica da Pedagogia Tradicional que precisa ser problematizada à luz da didática de Cristo é o apego à metodologia de aulas exclusivamente expositivas, desprovidas de uma personalização do processo de aprendizagem. Oliveira (2024) aponta que, além de falar para multidões, a didática de Cristo também individualizava o ensino de





modo apropriado para cada ocasião. Ela nos lembra, por exemplo, que, ao ensinar a Nicodemos (Jo 3) e à mulher samaritana (Jo 4: 1-42), Jesus evidencia como o ensino a ser ministrado precisa, muitas vezes, ser adaptado ao perfil de cada ouvinte. É nesse sentido que Gangel e Hendricks (1999, p. 19) afirmam que “atingir o âmago da vida de um aluno requer contato com o indivíduo em sua inteireza, como ele pensa, sente e deseja”.

Além dessa profunda capacidade de se conectar com as pessoas, Jesus ensinava com autoridade, sobre a qual precisamos fazer duas ressalvas a fim de afastarmos equívocos de interpretação cometidos pela crítica irrefletida à Pedagogia Tradicional e à Pedagogia de Paulo Freire. Por um lado, o que lhe conferia essa autoridade não era a arrogância de silenciar os aprendizes, mas o domínio da matéria que ensinava. Gangel e Hendricks (1999) apontam que o que mais impressionava as pessoas no ensino de Jesus é que Ele conhecia profundamente aquilo que ensinava e, além disso, transmitia sua mensagem sem timidez. Por outro lado, o ensino de Cristo também carregava profundas exigências aos seus ouvintes, como aquelas registradas em Lucas 14:25-35 como condições para que eles pudessem se tornar seus discípulos.

Assim, de um lado, uma prática pedagógica moldada pela fé cristã não admite nenhuma forma de autoritarismo, ao mesmo tempo em que, de outro, também não admite nenhum tipo de frouxidão. O problema reside no fato de que, conforme pontuado por Freire (2011, p. 54), “não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade”. Ao mencionar algumas características que devem ser encontradas em todo cristão professor, Domingues (2016, p. 35) conjuga bem esses dois lados que, não rara e equivocadamente, são tomados como opostos. Ela afirma que

Ao tomar como ponto de partida o exemplo de Jesus torna-se mais fácil traçar o perfil do educador, bem como definir seu papel como agente problematizador do processo de ensino e aprendizagem. Nele, se podem encontrar as reais características essenciais ao exercício do bom educador. Destaca-se: autenticidade, veracidade, humildade, paciência, autoridade, disciplina, criatividade, inovação, idoneidade, amor, alegria, capacidade de ouvir com atenção e compaixão. Jesus tinha bem claro e definido o senso de sua missão.

Observamos, assim, que, em Cristo, ideias comumente associadas ao campo semântico da Pedagogia Tradicional agrupam-se a outras que normalmente soam estranhas a esta orientação pedagógica. Nele, por exemplo, a autoridade se une à humildade, e a disciplina se une à compaixão. Tanto essas quanto as outras características do perfil pedagógico do Mestre eram plenamente orientadas pela definição prévia de seu objetivo, que, conforme Domingues (2016, p. 37) nos lembra, tratava-se de “mediar o conhecimento das verdades eternas, de forma significativa e reflexiva, a ponto de causar impacto e desejo de mudança nos sujeitos aprendentes”. Com Cristo, portanto, aprendemos que compreender o nosso objetivo enquanto docentes é essencial para definirmos as nossas estratégias de ensino.

Outro ponto de aparente consonância da Pedagogia Tradicional com a perspectiva cristã é a compreensão de que existe uma essência humana universal e imutável, à qual a educação deve conformar os educandos. É preciso uma análise mais rigorosa, porém, para que fique evidenciado que os pressupostos de ambas as abordagens são diferentes, pois segundo a cosmovisão cristã, essa essência universal de humanidade é a imagem divina preservada em nós, conforme apontam Goheen e Bartholomew (2016). Apesar de termos sido afetados pela Queda, essa imagem não se perdeu completamente. Desse modo, a Pedagogia Tradicional, a menos que seja submetida à cosmovisão cristã, revela-se incapaz de explicitar as implicações formativas decorrentes dessa compreensão de que a essência do ser humano é a imagem de Deus preservada nele.





Ainda de acordo com Goheen e Bartholomew (2016), ser imagem de Deus significa ser dependente dele e viver com ele em profunda intimidade. Além disso, ser imagem de Deus também significa espelhar seu caráter e ser o seu representante em toda a criação. A compreensão desse significado, no entanto, só existe para aqueles que foram redimidos por Cristo, pois em uma abordagem tradicional que se situa fora da narrativa cristã, o ser humano é compreendido, erroneamente, como uma folha em branco, na qual vai se imprimindo uma dada compreensão do mundo. Todavia, a narrativa cristã defende que o homem é, na verdade, uma folha manchada, na qual vai se desenvolvendo uma compreensão maculada da realidade, que a educação, sozinha, jamais conseguirá desfazer. Para que essa macha seja percebida e para que a imagem de Deus se desenvolva consciente e intencionalmente, é necessária a atuação sobrenatural do Evangelho.

Assim, a principal necessidade de libertação que o ser humano tem não é a libertação de um sistema econômico opressor, conforme preconiza a Pedagogia de Paulo Freire. A opressão econômica e quaisquer outros tipos de opressão só existem porque a humanidade está presa aos efeitos da Queda. Desse modo, embora se assemelhe por denunciar um sistema opressor que, em diferentes momentos históricos, atingiu diferentes grupos sociais, a Pedagogia de Freire se distancia do cristianismo ao identificar as raízes do problema. Isso porque o educador pernambucano culpa o sistema econômico capitalista, quando, do ponto de vista do Evangelho, a causa não pode ser relacionada a nenhum sistema econômico por si só, mas precisa ser tomada, primeiramente, como sendo de natureza espiritual, resultado de um afastamento entre o homem e o seu Criador.

Como desdobramento de sua explicação política para as causas da opressão, a Pedagogia de Paulo Freire também se distancia da perspectiva cristã no tocante ao papel da educação. À educação não cabe o papel de conscientizar ideologicamente os estudantes a partir de uma determinada corrente política. Sob a ótica

cristã, o seu papel aproxima-se mais daquele postulado por C. S. Lewis (2017), que atribui à educação a tarefa de sensibilizar os sujeitos e treiná-los para os sentimentos corretos em face das diferentes situações vivenciadas no dia a dia. Trata-se, pois, de uma ordenação adequada das afeições, em que cada situação receberá o grau de amor ou repulsa apropriados para ela. Sob essa perspectiva, os alunos seriam orientados não a partir de um conjunto de valores ideológicos pré-determinados, mas a partir de um conjunto de valores válidos universalmente, situados fora da história e a partir dos quais a própria história é conduzida.

Assim, observamos que tanto a Pedagogia de Paulo Freire quanto a Pedagogia Tradicional se distanciam da finalidade da educação pensada sob a perspectiva cristã. Por um lado, o cristianismo compreende que a educação não restringe seu propósito a modificar as estruturas sociais como meio de instaurar uma nova ordem dentro de uma realidade temporal, conforme preconiza Freire. Por outro lado, o conhecimento também não deve ser tomado como uma mera apropriação intelectual a fim de que cada sujeito encontre um lugar na sociedade. O alvo da Educação Cristã é, primeiramente, conforme pontua Fontes (2018), conhecer o Criador e torná-lo conhecido, como parte de um compromisso existencial com o próprio Deus nesta e na realidade vindoura.

Apesar disso, ainda são comuns trabalhos que associam a Pedagogia de Freire à Pedagogia de Cristo ou até mesmo que interpretam esta à luz daquela (Correia Júnior; Silva, 2020). No entanto, as semelhanças entre elas parecem ser predominantemente formais. É o caso, por exemplo, da antropologia filosófica de ambas, que guardam semelhanças por postularem que o ser humano é relacional. Para a perspectiva cristã, porém, de acordo com Feller (2020), essa compreensão encontra seu fundamento na própria natureza trina de Deus, e não na natureza humana por si só, como aparentemente defende Freire (2018, p. 95) ao reiterar a ideia de que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na



prática social de que tomamos parte”. Assim, para Paulo Freire, a relacionalidade humana tem fundamento político e histórico. Para a concepção cristã, porém, ela deriva diretamente do Ser de Deus, sendo, portanto, de natureza fundamentalmente teológica.

A Teologia Cristã defende que, ao nos criar à sua imagem, Deus nos fez seres relacionais, conduzindo-nos, primeiramente, a um relacionamento com Ele e, a partir daí, com o próximo e com o mundo. A nossa aprendizagem, portanto, depende do nível desses relacionamentos. Essa compreensão antropológica de que o homem é um ser relacional, embora não se sustente exatamente pelos mesmos fundamentos em Freire e na Teologia Cristã, gera outras semelhanças entre ambas as abordagens pedagógicas. Uma delas é a noção de que o professor deve ter a humildade de não se colocar em uma posição demasiadamente distanciada de seus alunos. O processo de aprendizagem destes é diretamente afetado pelo nível de relacionamento que eles mantêm com seus mestres. Assim, sob a perspectiva cristã, o docente não deve negligenciar a realidade de que seu aluno também é um ser criado à imagem de Deus e, portanto, é um sujeito para quem a dimensão relacional, cultivada de maneira intencional e sistemática, é determinante.

Por isso, antes de serem vistos como alunos e, até mesmo, como fardos a serem carregados, os estudantes precisam ser vistos como pessoas. Conforme pontuado por Smith (2022, p. 50), “as questões afetivas não estão separadas da aprendizagem, como se prestar atenção a elas fosse uma questão de distrair-se com o que é meramente terapêutico, elas estão ligadas ao aprendizado”. Dessa maneira, quando o professor enxerga cada estudante como uma pessoa criada à imagem de Deus, isso mudará a maneira como a aula será conduzida.

Para nos ajudar a enxergar de maneira nova a nossa tarefa de ensinar e, com isso, moldarmos nossa pedagogia pelo “imaginário da Escritura e pelas



práticas da igreja”, Smith (2022, p. 151) utiliza duas metáforas bastante elucidativas. A primeira, retomada de Bernardo de Claraval, um abade do século XII, é o quadro que pinta o ensino como uma prática de repartir o pão em uma comunidade de aprendizes. Essa imagem, então, deve produzir em todos aqueles que ensinam uma série de reflexões: O pão que estamos oferecendo é realmente nutritivo? Ele está sendo preparado com eficácia? Todos estão sendo saciados? O alimento está sendo oferecido com alegria?

A segunda metáfora usada representa a sala de aula como um lar. Novas reflexões também podem ser feitas a partir desse quadro: Qual o nível da nossa hospitalidade nesse relacionamento? Estamos dedicando tempo para ouvir as histórias uns dos outros? Estamos dando importância a todos os membros dessa família? Demonstramos amor ou desprezo pelos familiares que têm personalidade e comportamento difíceis? Smith (2022) pontua que imagens como essas não nos dizem exatamente o que fazer, mas podem emoldurar e ampliar a nossa imaginação pedagógica à luz da nossa fé em Cristo.

Nesse ponto, um desafio para muitos professores é romper com a prática de valorizar o aluno a partir do seu atendimento às expectativas alimentadas pelos docentes. Os sujeitos da aprendizagem não devem ser medidos pelo que aprendem ou pelo quanto aprendem. O valor deles não se mede nem mesmo pelo quanto estão dispostos a aprender. O seu valor é inerente porque cada um carrega a imagem de seu Criador. Essa tensão de medir os estudantes a partir de nossas próprias expectativas pode ser rompida se recuperarmos, ainda de Smith (2022, p. 84), a seguinte definição de pecado, encontrada originalmente em uma passagem de um texto sobre a Reforma Protestante:

Para Zuínglio, assim como para Agostinho, o pecado não era mais do que amor autocentrado: o pecado consistia em valorizar a si mesmo sobre os outros e conceber os outros e Deus em relação a si mesmo.



[...] Era medir os outros em relação a si mesmo, entrar em relações sociais por interesse próprio.

À luz dessa definição, torna-se evidente que a tendência de avaliar o aprendiz a partir de parâmetros autorreferenciais reproduz uma dinâmica pecaminosa de relacionamentos, que acaba comprometendo o caráter relacional do processo educativo. Superar essa lógica implica em compreender que o ensino não é uma mera abstração e que, portanto, não acontece fora de relações entre sujeitos histórica e concretamente situados.

Essa compreensão também se liga à ideia freiriana de que os conteúdos de aprendizagem não se desconectam da realidade experimentada pelos sujeitos em suas relações cotidianas uns com os outros. Antes de ser discutida por Paulo Freire, porém, essa ideia já podia ser vista na prática pedagógica do próprio Cristo. Conforme ressaltado por Correia e Silva (2020, p. 6), as experiências de vida dos ouvintes eram frequentemente a base para o ensino de Jesus, que “ao ensinar, utilizava-se dos conhecimentos já instituídos para acrescentar algo novo [...]”. Com isso, os autores reafirmam que as experiências prévias dos ouvintes forneciam os elementos constitutivos basilares dos ensinamentos de Cristo.

Nesse sentido, também é importante que o cristão que exerce a docência se proponha a conhecer seus alunos e seus contextos de origem, a fim de que se estabeleça um processo no qual os conhecimentos de mundo que os estudantes já carregam sejam valorizados e aprimorados e, a partir deles, novos conhecimentos lhes sejam possíveis. Como ressaltado por Domingues (2016), essa é uma prática que aprendemos com Jesus, que partia sempre do conhecimento de mundo de seus ouvintes, a fim de que novos conceitos fossem aprendidos.

Nesse ponto, o cristão docente precisa compreender que os conteúdos de aprendizagem são não somente uma ponte entre os estudantes e o mundo, mas também, em última análise, uma ponte entre eles e Deus. Os diversos aspectos



da criação divina, (biológicos, matemáticos, linguísticos, sociais etc.) foram perfeitamente ordenados e integrados uns aos outros seguindo diretrizes que o próprio Criador estabeleceu na ordem criacional e foram, posteriormente, desordenadas pelos efeitos da Queda. Assim, como defende Fontes (2018), quando tomamos a criação divina como objeto de estudo, estamos nos conectando com o mundo criado por Deus e, em última análise, com o próprio Deus, que se revela por meio das coisas criadas. Portanto, nenhum aspecto particular da criação pode ser tomado como a fonte para o conhecimento, pois, conforme pontuado por Miguel (2021, p.79-80)

Se Deus é a causa, a origem e o mantenedor absoluto de todo o cosmos, nenhuma criatura pode ser tratada como ponto de partida epistêmico. Se Deus é absoluto, todo o resto deve ser compreendido em relação a ele. Nada que está relacionado a Deus pode ser evocado como sendo Deus, no sentido de ocupar um lugar superior ao que outras criaturas ocupam. Tudo que está fora de Deus, para que assuma sua finalidade e seu propósito, precisa ser compreendido à sua luz.

Uma Pedagogia Cristã, portanto, por se assentar em uma necessária conformidade ao caráter de Cristo, exige não somente uma remodelagem de práticas metodológicas, mas também implica em tomar Deus como ponto de partida e de chegada para o ensino. Tal compreensão revela-se fundamental na medida em que permite a superação de determinados equívocos teóricos e práticos que historicamente têm marcado a reflexão sobre o tema. Para se ensinar sob uma perspectiva cristã não basta apenas uma remodelagem do caráter individual docente ou tampouco adicionar determinadas práticas de devoção durante as aulas. Também não é suficiente apenas investigar as visões de mundo subjacentes a cada tópico dos conteúdos. Da mesma forma, não é o bastante apenas uma remodelagem de metodologias. Para uma Pedagogia Cristã mais eficaz, é necessário que tudo isso esteja integrado em uma prática de ensino que tem na glória de Deus o seu objetivo mais caro.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tripé analítico tomado como base para a investigação das duas correntes pedagógicas estudadas neste artigo – reconhecimento de valores implícitos, análise crítica desses valores e reconstrução à luz da orientação cristã – aponta para a necessidade de reflexão sobre os construtos teóricos que fundamentam as práticas pedagógicas dos cristãos docentes. Por um lado, não podemos promover uma rejeição automática às orientações pedagógicas vigentes. Por outro lado, não devemos aderir a elas de maneira acrítica. O caminho mais seguro consiste em discernir as ideias que fundamentam essas correntes teóricas e submetê-las a um modo de interpretar e praticar o ensino que reflita o modo de ser e agir de Cristo.

Isso exige um realinhamento de intencionalidades, de abordagem de conteúdos, de métodos de ensino e das relações pedagógicas. Como evidenciado nas análises feitas neste trabalho, tanto as orientações derivadas da Pedagogia Tradicional quanto as derivadas da Pedagogia de Paulo Freire mostram-se limitadas para ordenar o trabalho do professor cristão comprometido com práticas moldadas pela sua fé, pois ambas as abordagens, embora apresentem alguns pontos aparentemente semelhantes à perspectiva cristã, não têm pressupostos convergentes com a compreensão cristã de educação.

Assim, a ênfase da Pedagogia Tradicional em desenvolver moralmente os estudantes ou a ênfase da Pedagogia de Paulo Freire em superar a opressão, por exemplo, não devem ser valorizadas de modo isolado de uma compreensão cristã da realidade, pois cada uma dessas duas correntes possui modos próprios de interpretar o ser humano, o mundo e o papel da educação. Uma pedagogia que se proponha a ser cristã, portanto, não pode meramente adicionar alguns elementos simbólicos a práticas fundamentadas em modos não cristãos de inter-





pretar as questões mais elementares da existência: Quem somos? Qual o nosso lugar no mundo? Para onde estamos caminhando?

Este artigo contribui, pois, para o debate acadêmico sobre Pedagogia Cristã na medida em que propõe uma abordagem integral e confessional para se refletir sobre o ensino. Integral porque compreende que a educação deve ser pensada tanto em sua dimensão teórica quanto em sua dimensão prática, e confessional porque entende que essas duas dimensões devem ser estudadas à luz de uma cosmovisão cristã. Desse modo, esperamos ainda que este artigo contribua para um debate menos ideologizado e com mais rigor no que diz respeito às relações entre educação e cristianismo.

Devemos reconhecer, no entanto, que a análise aqui apresentada é bastante introdutória, e outras questões precisam ser respondidas em análises futuras. Assim, esperamos que este trabalho suscite novos apontamentos sobre a temática discutida. As seguintes questões, por exemplo, permanecem abertas: Além da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia de Paulo Freire, como outras abordagens pedagógicas se aproximam ou se distanciam do cristianismo? Quais as possibilidades de aplicação de uma Pedagogia Cristã em ambientes confessionais? Quais os limites para aplicação de uma Pedagogia Cristã em contextos não cristãos?

REFERÊNCIAS

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.

CORREIA JÚNIOR, João Luiz; SILVA, Eunaide Monteiro de Almeida da. Uma interpretação da pedagogia de Jesus à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Revista de Cultura Teológica**, São Paulo, v. 28, n. 96, p. 292–294, maio/ago., 2020. DOI: 10.23925/rct.i96.47501.

DeMAR, Gary. **Quem controla a escola governa o mundo**. Brasília: Editora Monergismo, 2014. Edição do Kindle.

DOMINGUES, Gleyds. **Andragogia de Jesus**: A metodologia de ensino que transformou o processo educativo. Curitiba: AD Santos Editora, 2016. Edição do Kindle.

FELLER, Vitor Galdino. O conceito de pessoa humana no cristianismo. In: GELAIN, Itamar Luís (Org.). **A dignidade da pessoa humana: olhares a partir do Direito, da Filosofia e da Teologia**. Porto Alegre: Editora FI, 2020. p. 71–87.

FONTES, Filipe Costa. **Educação em casa, na igreja, na escola**: uma perspectiva cristã. São Paulo: Cultura Cristã, 2018. Edição Kindle.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Edição Kindle.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Edição Kindle.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. Edição Kindle.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2003.

GANGEL, Kenneth O.; HENDRICKS, Howard G. **Manual de ensino para o educador cristão**: compreendendo a natureza, as bases e o alcance do verdadeiro ensino cristão. Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 1999.

GOHEEN, Michael W.; BARTHOLOMEW, Craig G. **Introdução à cosmovisão cristã**: vivendo na intersecção entre a visão bíblica e a contemporânea. Tradução de Márcio Loureiro Redondo. São Paulo: Vida Nova, 2016. Edição Kindle.

LEWIS, Clive Staples. **A abolição do homem**. Tradução de Gabriele Greggersen. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017. Edição Kindle.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19 ed. São Paulo: Loyola, 1985.



LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MIGUEL, Igor. **A escola do Messias**: Fundamentos bíblico-canônicos para a vida intelectual cristã. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. 12 ed. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Márcia Gonçalves de. A didática de Jesus para uma formação comprometida com a cosmovisão cristã bíblica. **Via Teológica**, Curitiba, v. 25, n. 49, p. 10–31, jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da Educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SMITH, David I. **Pedagogia cristã**: praticando a fé na sala de aula. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2022. Edição Kindle.

