

FACULDADES EST

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

BELMIRO MEDEIROS DA COSTA JÚNIOR

**“EU TE CONHECIA SÓ DE OUVIR, MAS AGORA OS MEUS OLHOS TE VEEM”:
UMA LEITURA DE JÓ A PARTIR DA PEDAGOGIA LIBERTADORA**

São Leopoldo

2020

BELMIRO MEDEIROS DA COSTA JÚNIOR

**“EU TE CONHECIA SÓ DE OUVIR, MAS AGORA OS MEUS OLHOS TE VEEM”:
UMA LEITURA DE JÓ A PARTIR DA PEDAGOGIA LIBERTADORA**

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutor em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e Educação

Orientador: Prof. Dr. Nelson Kilpp

Coorientadora: Profa. Dra. Laude E. Brandenburg

São Leopoldo

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C837e Costa Júnior, Belmiro Medeiros da
"Eu te conhecia só de ouvir, mas agora os meus
olhos te veem" : uma leitura de Jó a partir da pedagogia
libertadora / Belmiro Medeiros da Costa Júnior ;
orientador Nelson Kilpp ; coorientadora Laude E.
Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2020.
207 p. ; 31 cm

Tese (doutorado) – Faculdades EST. Programa de
Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo,
2020.

1. Bíblia. Jó – Crítica, interpretação, etc. 2. Bíblia –
Hermenêutica. 3. Freire, Paulo, 1921-1997. 4. Pedagogia
crítica. 5. Sofrimento. I. Kilpp, Nelson, orientador. II.
Brandenburg, Laude Erandi, coorientadora. III. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

BELMIRO MEDEIROS DA COSTA JUNIOR

**“EU TE CONHECIA SÓ DE OUVIR, MAS AGORA OS MEUS OLHOS TE VEEM”:
UMA LEITURA DE JÓ A PARTIR DA PEDAGOGIA LIBERTADORA**

Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutor em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e Educação

Data de Aprovação: 30 de março de 2020

PROF. DR. NELSON KILPP (PRESIDENTE)
Participação por webconferência

PROF. DR. FLÁVIO SCHMITT (EST)
Participação por webconferência

PROF.^a DR.^a LAUDE ERANDI BRANDENBURG (EST)
Participação por webconferência

PROF. DR. MANUEL DO CARMO DA SILVA CAMPOS (UEA)
Participação por webconferência

PROF. DR. RUBEN MARCELINO BENTO DA SILVA (UNILASALLE)
Participação por webconferência

*À minha querida esposa, Alessandra, pelo
companheirismo e apoio absoluto nesta jornada.*

*Às minhas preciosas filhas Débora, Melissa e
Fernanda, por aguardarem tão ansiosamente papai
terminar a tese.*

*À minha querida mãe, Nilda, por tudo que aprendi
com ela. Por assumir o desafio de criar seus filhos
e filhas sozinha.*

AGRADECIMENTOS

Tenho o coração agradecido por tudo. Muitas pessoas colaboraram comigo nessa grande caminhada. E a todas elas devo o meu agradecimento.

Mencionar o nome de todas, seria impossível! Então, tomo a liberdade de destacar apenas alguns nomes, sem os quais não teria chegado aqui.

Agradeço a Deus este ser que é mistério, que por ser sempre mais que minhas reflexões, continuo nesta interminável busca por compreendê-lo. Que apesar de ser sempre mais, esteve tão presente comigo durante a caminhada do doutorado, principalmente nos momentos mais difíceis.

À minha esposa Alessandra Medeiros, pela pessoa maravilhosa que é, pelo companheirismo, amor, apoio sincero e pela compreensão nos momentos de ausência por ocasião das viagens e das incontáveis horas dedicadas à confecção deste trabalho privado de sua doce presença. Te amo!

Assim também, às minhas filhas Débora, Melissa e Fernanda, pelas muitas alegrias que têm concedido a mim e minha esposa e que souberam compreender a ausência do papai em muitos momentos.

Ao querido professor Dr. Nelson Kilpp, orientador deste trabalho, pelos conselhos e provocações em torno da pesquisa. Pelo seu incentivo em meio às circunstâncias desafiadoras. Sua confiança na minha competência e sua paciência diante das minhas dificuldades foram fundamentais no desenvolvimento desse trabalho. Foi uma honra ter sido orientado por você.

À querida professora Dra. Laude Brandenburg, que apesar de chegar quase no final da pesquisa como minha coorientadora, está comigo, com minhas e meus colegas do DINTER desde o início, nos acompanhando durante três semestres com suas aulas de metodologia da pesquisa social e outros componentes curriculares. Suas contribuições para este trabalho foram enriquecedoras.

À minha mãe Nilda, por suas orações e incentivo. Uma mulher inspiradora e batalhadora. Mãe, foi encharcado com as vivências da infância e adolescência ao seu lado que construí esta tese. Te amo mãe!

Ao querido pastor Moisés Moço, por sonhar comigo este doutorado. Por seus conselhos, orações e ajuda.

Aos professores e às professoras do DINTER, pela oportunidade de crescimento, aprendizado, realização profissional e pessoal e pela confiança em mim depositada.

À Professora Maria José (Mazé), diretora da Faculdade Boas Novas e ao Pastor Edivaldo, pelo incentivo, apoio e por sua luta em trazer para a Faculdade este doutorado, fruto da parceria com a Faculdades EST.

Aos meus amigos e às minhas amigas e colegas de doutorado, especialmente ao Reyth, Miquéias, Ray Santos, Geneci, Edenei e Claudio, pela caminhada conjunta de descobertas e desafios.

A todos e todas vocês, muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma hermenêutica no livro de Jó na perspectiva da pedagogia da libertação de Paulo Freire. Partindo desta premissa, o objeto da pesquisa é o livro de Jó. Apesar da possibilidade deste livro ter passado por várias releituras durante a história de Israel, o mesmo teve uma de suas principais reelaborações no período de dominação persa. Este período foi um dos mais severos que o povo judeu viveu, pelo aumento da exploração e utilização de ideologias pelo viés político e religioso, o que levou ao empobrecimento da população, doenças, mortes prematuras, escravidão, aumentando o sofrimento do povo. Este contexto e a forma literária em que o livro foi produzido tornam-se cenários ricos para levar o pensamento freiriano. Para alcançar o objetivo desta pesquisa foram traçados alguns objetivos específicos: Pesquisar sobre a pedagogia libertadora, seu desenvolvimento histórico e proposta; Fazer um levantamento do estado da pesquisa no livro de Jó, analisando pontos como: data e lugar, gênero literário, teologias, as diversas abordagens da questão da existência do mal, entre outros; e Interpretar o livro de Jó sob a ótica da pedagogia libertadora na América Latina. Todo o trabalho foi feito pensando em responder o seguinte problema: Como o livro de Jó pode ser interpretado teológica/pedagogicamente pela pedagogia libertadora? Em outras palavras, como se dá este processo? O que pode ser percebido no livro de Jó pelas lentes freirianas? A pesquisa feita para responder esta pergunta foi principalmente qualitativa e bibliográfica. Bibliográfica pois utilizou bibliografias das obras e vida de Paulo Freire, bibliografias que aprofundaram a discussão sobre pedagogia libertadora, teologia da libertação, hermenêutica, o livro de Jó, entre outros. Como também ocorreu o trabalho com interpretação de textos bíblicos, a pesquisa se utilizou de método de exegese, assim se utilizou das proposições do instrumental Histórico-crítico. Com este método foi possível investigar as etapas pelas quais o livro de Jó passou durante a história de Israel e com estas informações, perceber quem era a comunidade e o autor por trás do texto, as intenções, os conflitos teológicos, ideológicos, sociais, pedagógicos, entre outros. A pesquisa também trabalhará com a ideia de que, pela pluralidade de seus leitores e suas leitoras o “sentido” do texto é plural, já que na leitura se leva sempre algo do sujeito interpretante, assim, toda leitura é perspectívica. Assim, este trabalho leu o livro de Jó na perspectiva da pedagogia libertadora tendo como paradigma libertador a proposta de Paulo Freire. Para a aproximação no livro na perspectiva desta pedagogia, foi importante trabalhar algumas categorias de Freire que pudessem ser trabalhadas no livro como: humanização, consciência intransitiva, ingênuo-transitiva, transitiva-crítica, educação “bancária”, diálogo, temas geradores, pedagogia da pergunta, indignação, adaptação, entre outras. Toda esta base tornou possível a hermenêutica realizada no quarto capítulo, onde foi trabalhada primeiro a parte narrativa do livro e depois sua parte poética. Finaliza-se este trabalho de pesquisa apresentando as conclusões, refletindo sobre as descobertas, pensando o Brasil atual, indicando pontos para futuras pesquisas e a importância de seguir pesquisando sobre Jó e a pedagogia libertadora.

Palavras-chave: Livro de Jó. Paulo Freire. Pedagogia da Libertação. Teologia da Retribuição. Sofrimento. Hermenêutica.

ABSTRACT

The present work aims to do a hermeneutics of the book of Job from the perspective of Paulo Freire's pedagogy of liberation. Based on this premise, the object of the research is the book of Job. Despite the possibility that this book has undergone several reinterpretations during Israel's history, it had one of its main reworkings during the period of Persian domination. This period was one of the most severe that the Jewish people lived, due to the increased exploitation and use of ideologies through political and religious bias, which led to the impoverishment of the population, diseases, premature deaths, slavery, increasing the people's suffering. This context and the literary form in which the book was produced become rich scenarios into which to take Freire's thinking. To achieve the objective of this research, some specific objectives were outlined: Research on liberating pedagogy, its historical and proposed development; Make a survey of the state of research of the book of Job, analyzing points such as: date and place, literary genre, theologies, the different approaches to the question of the existence of evil, among others; and Interpret the book of Job from the perspective of liberating pedagogy in Latin America. All the work was done thinking about answering the following problem: How can the book of Job be interpreted theologically / pedagogically through liberating pedagogy? In other words, how does this process take place? What can be seen in the book of Job through Freire's lenses? The research done to answer this question was mainly qualitative and bibliographic. Bibliographic because it used bibliographies of Paulo Freire's works and life, bibliographies that deepened the discussion on liberating pedagogy, liberation theology, hermeneutics, the book of Job, among others. As the work with the interpretation of biblical texts also took place, the research used an exegesis method, so it used the propositions of the historical-critical instrumental. With this method it was possible to investigate the stages that the book of Job went through in the history of Israel and with this information, understand who was the community and the author behind the text, the intentions, theological, ideological, social, pedagogical conflicts, among others. The research will also work with the idea that, due to the plurality of its readers, the "sense" of the text is plural, since in reading one always takes something from the interpreting subject, thus, all reading is perspective. Thus, this work read the book of Job from the perspective of liberating pedagogy with Paulo Freire's proposal as a liberating paradigm. To approach the book from the perspective of this pedagogy, it was important to work on some categories of Freire that could be worked on in the book, such as: humanization, intransitive awareness, naive-transitive, transitive-critical, "banking" education, dialogue, generating themes, pedagogy of question, indignation, adaptation, among others. This whole basis made possible the hermeneutics carried out in the fourth chapter, where first the narrative part of the book was worked on and then its poetic part. This research work ends with presenting the conclusions, reflecting on the discoveries, thinking about the current Brazil, indicating points for future research and the importance of continuing to research on Job and the liberating pedagogy.

Keywords: Book of Job. Paulo Freire. Pedagogy of Liberation. Theology of Retribution. Suffering. Hermeneutics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema das diversas fases do livro de Jó.....	49
Quadro 2 – Esquema da estrutura do livro de Jó.....	51
Quadro 3 – Esquema da estrutura dos discursos de Deus.....	170

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	O LIVRO DE JÓ: FORMAÇÃO E TEOLOGIA.....	29
2.1	Autoria, data e lugar.....	29
2.1.1	Apenas um autor ou uma obra de várias mãos?	30
2.1.2	Data e lugar da primeira etapa.....	33
2.1.3	Data e lugar da segunda etapa.....	38
2.1.4	Data e lugar da terceira etapa.....	45
2.1.4.1	Discursos de Eliú.....	45
2.1.4.2	Poema sobre a sabedoria.....	47
2.2	Estrutura e divisões do livro.....	50
2.3	Abordagens no livro acerca da origem do mal.....	53
2.3.1	Na parte narrativa.....	54
2.3.1.1	Obra mais antiga: o mal vem unicamente de Deus.....	54
2.3.1.2	Na parte em prosa: o mal é uma provação para o fiel.....	56
2.3.1.2.1	A inserção do personagem “o satã”.....	56
2.3.1.2.2	O mal como provação.....	59
2.3.2	Na parte poética.....	60
2.3.2.1	Nos discursos dos três amigos.....	60
2.3.2.1.1	A teologia da retribuição	60
2.3.2.1.1.1	Quando não era teologia: a ideia inicial da retribuição.....	61
2.3.2.1.1.2	Ideia da retribuição em Israel: da dimensão coletiva à individual.....	64
2.3.2.1.1.3	Período da monarquia: desenvolvimento teológico da ideia da retribuição.....	65
2.3.2.1.2	Sufrimento como parte da natureza humana.....	70
2.3.2.2	No discurso de Eliú.....	72
2.3.2.3	No discurso de Deus.....	73
3	FREIRE E SUA PEDAGOGIA LIBERTADORA.....	77
3.1	Pedagogia libertadora e sofrimento: as experiências de Freire na construção de seu pensamento.....	77
3.1.1	Pedagogia que nasce do sofrimento do povo.....	78
3.1.2	Sufrimento na infância e adolescência.....	82
3.1.3	A prática educacional e o povo sofrido.....	85
3.1.4	Sufrimento com a ditadura e o exílio.....	96
3.2	Pedagogia libertadora frente à educação alienadora.....	103
3.2.1	Uma pedagogia humanizadora.....	103
3.2.1.1	Pedagogia humanizadora porque torna o ser humano sujeito de sua libertação....	103
3.2.1.2	Pedagogia humanizadora porque torna o ser humano sujeito e não objeto.....	106
3.2.1.2.1	Adaptação como sintoma de processos desumanizantes.....	106
3.2.1.2.2	Integração como sintoma de processos humanizantes.....	108
3.2.1.3	Pedagogia humanizadora porque ama as gentes.....	109
3.2.2	Conscientização: da tomada de consciência à conscientização.....	111

3.2.2.1	Consciência intransitiva e a “cultura do silêncio”: o povo imerso em seu contexto social.....	112
3.2.2.2	Consciência ingênuo-transitiva: a “tomada de consciência” do povo.....	114
3.2.2.3	Consciência transitiva-crítica: a conscientização do povo.....	116
3.2.3	Uma pedagogia da indignação/justa raiva.....	117
3.2.4	Pedagogia libertadora X educação bancária.....	118
3.2.4.1	Dicotomia opressor/opressora-oprimido/oprimida.....	119
3.2.4.2	Dialogicidade como prática de libertação.....	121
3.2.4.2.1	O que é o diálogo em Freire?.....	121
3.2.4.2.2	Qualidades de quem participa do diálogo.....	125
3.2.4.2.3	Importância dos “temas geradores” na dialogicidade.....	127
3.2.4.3	Uma pedagogia da pergunta.....	132
4	LEITURA DE JÓ A PARTIR DA PEDAGOGIA LIBERTADORA.....	135
4.1	Leitura pedagógica libertadora na parte narrativa.....	135
4.1.1	Análise narrativa.....	135
4.1.1.1	Delimitação, personagens e focalização.....	135
4.1.1.2	Enredo.....	137
4.1.2	Percepções da narrativa na ótica da pedagogia libertadora.....	141
4.1.2.1	Uma narrativa que ensina a “opacizar” a realidade.....	141
4.1.2.2	Um Jó em estado de adaptação.....	143
4.2	Leitura pedagógica libertadora na parte poética.....	146
4.2.1	Proposta de uma pedagogia da experiência e da realidade.....	146
4.2.2	O autor convida a comunidade a participar: o tema gerador e a codificação.....	149
4.2.3	Análise dos diálogos entre Jó e seus amigos na ótica da pedagogia libertadora....	152
4.2.3.1	Resumo dos diálogos.....	153
4.2.3.1.1	Primeiro monólogo de Jó (3).....	153
4.2.3.1.2	Primeiro ciclo (4 – 14).....	153
4.2.3.1.3	Segundo ciclo (15 – 21).....	156
4.2.3.1.4	Terceiro ciclo (22 – 27).....	157
4.2.3.1.5	Segundo monólogo de Jó (29 – 31).....	158
4.2.3.2	A (anti) pedagogia dos três amigos.....	158
4.2.3.2.1	Uma pedagogia mistificadora e alienadora.....	159
4.2.3.2.2	Uma pedagogia sem amor.....	161
4.2.3.3	A tomada de consciência de Jó.....	163
4.2.4	Deus e Jó: um encontro pedagógico libertador.....	169
4.2.4.1	A pedagogia de Deus.....	170
4.2.4.2	A resposta de Jó (42.1-6).....	175
4.2.4.2.1	Uma análise.....	175
4.2.4.2.1.1	Uma tradução.....	176
4.2.4.2.1.2	Crítica textual.....	177
4.2.4.2.1.3	Estrutura do texto.....	178
4.2.4.2.2	Análise na ótica da pedagogia libertadora.....	179
4.2.4.2.2.1	Jó reconhece sua limitação (v. 2-3).....	180

4.2.4.2.2.2	“Aprendi de ti ouvindo, mas agora os meus olhos te veem” (v. 5): o povo sofrido pode dizer a sua palavra.....	182
5	CONCLUSÃO.....	189
	REFERÊNCIAS.....	197

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa emerge das várias experiências, das relações e de leituras que foram construindo a pessoa que sou hoje, ou melhor, a pessoa que me permiti ser. Isto porue ela, pesquisa, trata de assuntos como: sofrimento, as causas do sofrimento, a pobreza, a educação, a teologia, a libertação, a Bíblia, entre outros. Consciente de minha inconclusão, ela também é fruto deste meu permanente movimento juntamente com a história nesta busca de “ser mais”, por humanizar-me. Neste sentido, o que escrevi está encharcado da vida e de sentimentos de “justa raiva” e de amor. Seja dito de passagem que nem o autor de Jó nem Paulo Freire construíram seus pensamentos esvaziados de seus mundos, de suas experiências e de suas vidas. Seus escritos falavam de suas realidades, denunciavam as injustiças e apontavam para uma sociedade mais humana.

Desde a infância experimentei as várias dificuldades provenientes da pobreza. Entre elas, a de ver minha mãe lutar para garantir o sustento e a educação de seus dois filhos (contando comigo) e de suas duas filhas. Com quinze anos, saí da Igreja Católica e entrei para a Igreja Evangélica Assembleia de Deus, onde em 2000 fui consagrado dirigente de congregação e diácono. Em julho de 2012 fui autorizado como evangelista, e em 2017 fui ordenado como pastor auxiliar. Neste cargo, auxilio nas atividades pastorais em uma comunidade pobre da Zona Leste de Manaus. Até então, neste contexto, minha hermenêutica sempre foi pentecostal.

Apesar de ter passado por algumas desconstruções e releituras de minha teologia ao ingressar no curso de Teologia na Faculdade Boas Novas (2005), foi durante o Mestrado Profissional em Teologia da Faculdades EST, com a linha de Leitura e Ensino da Bíblia, que passei a ter leituras que me fizeram repensar a Bíblia e minha forma de interpretar o texto. Tive contato com a hermenêutica da libertação. Identifiquei-me com esta hermenêutica, principalmente por minhas experiências de pobreza e por conviver desde a infância em/com comunidades pobres. Era uma hermenêutica que dava sentido a minha caminhada, desvelava minha realidade concreta e dava luzes a novas formas e possibilidades de me engajar em meu contexto social. Desde então, apesar de ser pentecostal e ler a Bíblia nesta perspectiva, permito-me também lê-la na hermenêutica da libertação, pois minha perspectiva também é do pobre e entendo a importância de refletir e atuar para uma libertação política e econômica.

Em 2013, ao entrar no curso de Licenciatura em Pedagogia, aprofundei minhas leituras em Paulo Freire. Foi nesta época que comecei a perceber que algumas das categorias que Freire trabalhava em sua pedagogia libertadora, como diálogo, autonomia, indignação, adaptação, temas geradores, conscientização, entre outros, poderiam ser pensados no livro de Jó. Em 2015,

em um discurso de paraninfo de uma turma de formandos em teologia, arrisquei uma hermenêutica ainda bem singela na passagem de 42.1-6 do livro de Jó na perspectiva desta pedagogia. Desde então, comecei a pensar a possibilidade de aprofundar esta leitura para uma tese de doutorado.

Foi durante a reflexão na construção do projeto que foram surgindo uma série de questionamentos, os quais seriam orientadores para toda a investigação no livro de Jó, como por exemplo: como era a educação na época do autor de Jó? Ela legitimava a estrutura social que favorecia as elites exploradoras? Ou levava o povo a pensar criticamente a origem de desigualdades, pobreza, doenças, entre outros, que causavam sua dor? É possível perceber o tipo de educação no contexto do autor de Jó? É possível detectar a partir dos elementos apresentados por Freire outras formas de educação bancária? O livro de Jó pode contribuir para novos paradigmas de educação no contexto teológico? Qual é o conteúdo libertador do livro de Jó? É possível perceber os “temas geradores” que o autor trabalha no livro e que fazem parte de seu contexto? Poderia o autor do livro de Jó estar propondo para o povo sofrido uma autonomia, levando-o a ser mais crítico diante de sua realidade concreta e dos discursos de exclusão, de opressão e injustiças? Desta forma, todos estes questionamentos levaram ao problema principal desta pesquisa: Como o livro de Jó pode ser interpretado teológica/pedagógicamente pela pedagogia libertadora?

Assim, o objeto desta pesquisa é o livro de Jó. O livro foi analisado parte a parte, principalmente em sua parte narrativa (1-2; 42.7-17); na parte dos diálogos de Jó com seus amigos (3-31); nos dois discursos de Deus (38.1-40.2; 40.6-41.26; e na resposta final de Jó (42.1-6). O objetivo geral foi o de analisar o livro de Jó sob a ótica da pedagogia libertadora na América Latina, utilizando como paradigma libertador a proposta de Paulo Freire. É a partir deste objetivo que foram pensados os seguintes objetivos específicos trabalhados em cada capítulo deste trabalho. O primeiro objetivo foi fazer um levantamento do estado da pesquisa no livro de Jó, o que foi trabalhado no segundo capítulo, no qual foram analisados aspectos como: a data, o lugar e a autoria da composição, o que foi importante para pensar o autor e as comunidades por trás do texto; a estrutura do livro; a(s) teologia(s) e as diversas abordagens da questão da existência do “mal” (provação na prosa; retribuição por culpa humana nos discursos dos amigos; finalidade pedagógica nos discursos de Eliú; impossibilidade de determinar racionalmente uma explicação), das quais foi importante conceituar a teologia da retribuição, sobre a qual é possível perceber a crítica do autor.

O segundo objetivo foi pesquisar sobre a pedagogia libertadora, seu desenvolvimento histórico e sua proposta, o que foi trabalhado no terceiro capítulo, estruturado em dois momentos. No primeiro foi construída uma biografia de Paulo Freire na perspectiva do sofrimento. A biografia foi importante para compreender melhor suas ideias pedagógicas libertadoras. Freire sempre fez questão de informar que suas ideias foram se desenvolvendo a cada experiência, a cada etapa que passou desde sua infância até a vida adulta, de forma que, para entender suas teorias, deve-se acompanhá-las no tempo de suas experiências. A relevância da biografia de Freire também se deu no quarto capítulo, no qual foi possível fazer aproximações das realidades de sofrimento de Freire e de Jó e refletir como estas realidades e experiências se tornaram o locus indispensável para a construção coerente e humanizadora de suas teorias, pois surgiram em um contexto de desumanização, de exploração e, assim, de sofrimento. As produções de Freire e do autor de Jó são solidárias aos marginalizados e marginalizadas e desveladoras de uma realidade opressora. Não é a toa que Freire sofreu perseguição política no Brasil e no exterior, e, no caso do autor de Jó, não há como saber o que ocorreu com ele. Dá apenas para conjecturar que sua produção não agradou muito às elites de sua época e parte da comunidade na qual vivia.

Na segunda parte do terceiro capítulo, foi explicada a pedagogia da libertação de Freire. Devido à amplitude e a todo um complexo teórico desta pedagogia, a pesquisa limitou-se a trabalhar apenas pontos e categorias que pudessem ser pensadas na hermenêutica do livro de Jó. Apesar desta limitação, o texto não deixou de ser amplo e rico de informações e reflexões. Exatamente pela complexidade teórica desta pedagogia, foi importante o esforço de explicar e aprofundar bem os assuntos desenvolvidos, de forma que não houvesse dificuldades ao lê-los no livro de Jó no quarto capítulo.

O terceiro e último objetivo foi interpretar o livro de Jó sob a ótica da pedagogia libertadora na América Latina, o que ocorreu no quarto capítulo. Este também foi estruturado em duas partes. A primeira foi o estudo hermenêutico feito na parte narrativa (1-2; 42.7-17), na qual foi possível pensar o Jó “paciente”, com atitudes que podem ser consideradas sobre-humanas, pois apesar de ter perdido seus filhos e suas filhas, de perder seus bens materiais e sua saúde, prefere não questionar o porquê de tudo isso e não tentar entender a causa de tamanha desgraça em sua vida. Prefere atribuir a causa a Deus e resignar-se. Este Jó parece ter o que Paulo Freire vai chamar de consciência intransitiva e, neste sentido, a forma de perceber sua realidade é mágica. Jó também reflete uma pessoa adaptada a uma condição histórica desumanizante.

Na segunda parte do capítulo, a interpretação foi feita na parte poética do livro, porém, considerando toda a obra. Primeiro analisou-se a parte dos diálogos entre Jó e seus amigos (3-31), na qual foi possível perceber a pedagogia desumanizadora utilizada pelos amigos para impor sua teologia a Jó. Foi possível perceber ainda um Jó diferente da narrativa. Este Jó tem o que Freire vai chamar de consciência ingênuo-transitiva. Ele já emergiu o suficiente para perceber melhor sua realidade e começar a questionar a teologia de seus amigos, que, de certa forma, era a sua também. Porém, apesar de já ter chegado a uma consciência ingênuo-transitiva, este Jó ainda tem um olhar mágico para a realidade. Por exemplo, ainda culpa Deus por seu sofrimento e as mazelas sociais. A análise também foi feita nos dois discursos de Deus (38.1-40.2; 40.6-41.26) e na resposta de Jó (42.1-6), nos quais esta pesquisa procurou mostrar como este encontro pedagógico foi libertador para Jó.

Quanto aos tipos de pesquisa, trago as seguintes: No que diz respeito ao ponto de vista de sua natureza, a pesquisa foi básica. Pois teve apenas o objetivo de aprofundar ou compreender melhor o objeto, no caso, aprofundar a compreensão do livro de Jó a partir da pedagogia libertadora. Conforme Prodanov¹ e Gil,² este tipo de pesquisa tem por objetivo gerar conhecimentos novos ou desenvolver conhecimentos científicos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Seu desenvolvimento tende a ser bastante formalizado e objetiva a generalização, com vistas à construção de teorias e leis.

Esta pesquisa no livro de Jó poderá contribuir para futuras pesquisas com vistas à aplicação, e estas mesmas pesquisas poderão ser classificadas como pesquisa aplicada, o que não é ainda o caso da presente pesquisa, pois ainda não se objetiva a aplicação prática para solucionar problemas específicos. Quanto aos objetivos gerais desta pesquisa e o estabelecimento de seu marco teórico, ela pode ser classificada como pesquisa exploratória. Este tipo de pesquisa está relacionada a projetos que envolvem levantamento bibliográfico, o que é o caso deste trabalho. Gil³ informa que esta pesquisa

[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas.

¹ PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 51.

² GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. p. 26.

³ GIL, 2008, p. 27.

Assim, como a presente pesquisa não objetivou técnicas quantitativas, mas teve como abordagem uma pesquisa com objetivos mais qualitativos e que exigiram levantamento bibliográfico principalmente acerca do livro de Jó, sobre Paulo Freire e a pedagogia da libertação, ela pode ser qualificada como exploratória.

No que se refere à abordagem do problema da pesquisa, como já informado acima, ela foi qualitativa. Para Minayo,⁴ a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana, que pode ser resumido no mundo das relações e das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

É neste seguimento que a presente pesquisa refletiu sobre a pedagogia libertadora no livro de Jó e, a partir desta reflexão, pensou o sofrimento humano e suas causas, os problemas sociais, o ser humano, Deus, a pedagogia, entre outros. Enfim, toda a problemática que levou a este projeto de pensar o ser humano, a sociedade, a religiosidade e Deus não cabe a uma perspectiva positivista, mas à perspectiva fenomenológica e à interação simbólica, portanto, qualitativa.

Quanto ao modelo conceitual e operativo desta pesquisa, ou seja, seu delineamento e a coleta de dados, a pesquisa foi bibliográfica. Trata-se de uma pesquisa elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, *internet*, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.⁵

Estes recursos bibliográficos foram utilizados nesta pesquisa para embasamento teórico e metodológico e orientaram toda a discussão sobre os assuntos já propostos. Assim, este trabalho utilizou literatura que trata da abordagem ao livro de Jó, das obras e da vida de Paulo

⁴ MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 21-22.

⁵ PRODANOV, 2013, p. 54.

Freire. Utilizou também literatura que aprofundou a discussão sobre pedagogia libertadora, teologia da libertação, hermenêutica, o livro de Jó, entre outros.

Quanto ao tratamento dos dados, este projeto trabalhou com interpretação de textos bíblicos, por isso, para este método de análise foi seguido o que Boff chama de “regras essenciais para o uso da Bíblia na Teologia”.⁶ O autor apresenta dez regras para uma hermenêutica bíblica usada na teologia assim como nas comunidades cristãs em geral, das quais foram dadas uma atenção maior em cinco, a saber: **1.** Situar o texto no contexto histórico; **2.** Estabelecer o “sentido textual” do passo em questão; **3.** Buscar em seguida o “sentido atual” do texto; **4.** Colocar Cristo como a chave-mor de toda interpretação bíblica; **5.** Finalizar no amor toda leitura bíblica.

As regras dois e três envolvem atitudes mais práticas da hermenêutica. A regra dois refere-se à prática da exegese, a qual exige ferramentas técnicas de acesso ao texto sagrado. Para isso, este trabalho utilizou as proposições do instrumental histórico-crítico. Conforme Silva, este método investiga as etapas pelas quais passou o texto, desde sua primeira elaboração até a versão que temos em nossas edições críticas, procurando reconstruir “as fases da vida” de um texto.⁷ Por isso este método pode ser compreendido como diacrônico, pois entende que o texto ou um livro bíblico (no caso desta pesquisa, o livro de Jó) não foi escrito em apenas um período histórico, mas foi sendo desenvolvido durante os momentos históricos de Israel. Ainda sobre os textos, entende-se que são criações culturais, humanas e intencionais, escritos para legitimar atitudes de exclusão e exploração ou atitudes de resistência ou denúncia.

Assim é o livro de Jó. Não nasceu por mero gosto estético, isolado da vida palpitante de uma comunidade concreta. O autor levou para o texto seus conflitos teológicos, ideológicos, sociais, econômicos, pedagógicos, entre outros. Havia exploração, opressão e violência que geravam extrema pobreza, doenças, morte prematura, escravidão. Neste contexto havia uma teologia que era utilizada como uma ideologia para apassivar as consciências, alienando os oprimidos e as oprimidas. O autor utilizou o livro para denunciar esta teologia e instigar a comunidade de sua época a uma atitude crítica.

A regra três refere-se à atualização do texto. Conforme Boff, “[...]o hermeneuta, nesse campo, deve estar aberto e ser criativo. Pois o ‘sentido para nós’ é necessariamente plural, em função da pluralidade dos leitores e das leitoras e de suas situações. E porque na leitura entra

⁶ BOFF, Clodovis. **Teoria do método teológico**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 209.

⁷ SILVA, Cássio Murilo Dias da. **Metodologia de exegese bíblica**. São Paulo: Paulinas, 2009.

sempre algo do sujeito interpretante, podemos dizer que, de certo modo, toda exegese é também eisegese”.⁸ No meio de tanta pluralidade há vários e diferentes olhares para o texto bíblico, como as perspectivas de leitura feminista, ecológica, popular, da negritude e africanidade, pentecostal, entre outras. Esta pesquisa assumiu o desafio de ler o livro de Jó na perspectiva da pedagogia libertadora tendo como paradigma a proposta de Paulo Freire. Em outras palavras, procurou levar Paulo Freire (sua teoria) para o livro de Jó.

Esta pesquisa foi desafiadora, pois tanto o livro de Jó, um dos livros mais complexos do Antigo Testamento com as dificuldades de determinar datas, autoria, teologia, entre outras, quanto a pedagogia de Paulo Freire, com sua complexidade, não foram fáceis de trabalhar. O desafio tornou-se maior pela proposta de dialogar com os dois, ou seja, o desafio da interdisciplinaridade. Foi desafio por não ser um processo fácil, pois exige que o pesquisador e a pesquisadora tenham bom conhecimento nas áreas que irá relacionar. Como vai dizer Gallo, “com o desenvolvimento da ciência moderna, torna-se cada vez mais difícil (e virtualmente impossível) que alguém possa dedicar-se a todos os campos de saberes, visando uma compreensão total do real, dada a quantidade e complexidade de saberes que vão sendo produzidos”.⁹ Esta dificuldade faz com que boa parte dos trabalhos de pesquisa no nível *stricto sensu* fiquem limitados às discussões que pertençam apenas à sua área de especialização.

Este trabalho não quis ficar apenas no campo da teologia bíblica, não tentou apenas se autonomizar e se especializar no livro de Jó pelo viés teológico, pois buscou a contribuição da perspectiva da pedagogia. Afinal, esta é a proposta da área de concentração do doutorado, Religião e Educação. Como vai dizer Gallo, a especialização potencializa o conhecimento do objeto, por outro lado ela acaba por isolar esse objeto, e isso de certa forma o mutila.¹⁰ É neste sentido que livro de Jó não precisa ser objeto de análise apenas da Teologia, mas também pode ser da Pedagogia, da Filosofia, da Sociologia, entre outras ciências.

Ao falar da importância da relação da teologia com outros saberes, Murad traz a seguinte afirmação:

É importante usar outros saberes no labor teológico. Eles podem vir antes da teologia propriamente dita, para preparar conceitos, questionar compreensões equivocadas da Bíblia e da doutrina e ampliar a visão. Algumas vezes, outras áreas do saber desempenharão um papel auxiliar, como instrumentais da teologia que já foram incorporados à sua “máquina de pensar”, como é o caso das línguas bíblicas. Em

⁸ BOFF, 2015, p. 218, grifo nosso.

⁹ GALLO, Silvio. Disciplinaridade e Transversalidade. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; et.al. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 166.

¹⁰ GALLO, 2000, p. 166.

outros casos, é necessário o diálogo da teologia com as diferentes disciplinas e áreas do saber, a respeito de um tema que interessa a todos.¹¹

Neste trabalho, na dinâmica da interdisciplinaridade, a Teologia e a Pedagogia partilharam de um mesmo objeto, o livro de Jó, e, intercambiando seus métodos, foi possível perceber questões/situações que apenas pela leitura de uma só delas não seria possível. Afinal, a complexidade do ser humano e da realidade e o fato de Deus estar sempre além da razão humana exigem que a Teologia busque ajuda ou contribuição em outras ciências. Concordando com Murad,¹² a teologia parte de Deus e da fé. Por isso mesmo, tem a humildade de reconhecer que seu discurso não somente revela e explica, mas também “deixa algo na sombra”. Deus é sempre mais do que nossa reflexão sobre ele. A teologia tem que, continuamente, tirar “suas cascas”, buscar o sumo e destilar o saber da fé. Para isso, necessita da iluminação divina, que apura seu olhar e a leva a constante conversão. Ao mesmo tempo, com esta luz divina, recorre aos saberes humanos, para pensar com mais clareza e profundidade e corrigir esquemas ultrapassados que contagiavam as comunidades cristãs.

Esta reflexão já aponta para uma das justificativas deste trabalho, pela contribuição da Teologia para a Pedagogia e da Pedagogia para a Teologia. Particularmente na América Latina, a pedagogia da libertação sempre teve uma relação com a teologia da libertação, ao passo que, durante suas construções, uma influenciou a outra. É com a teologia da libertação que surge uma hermenêutica bíblica libertadora, construída por biblistas como Carlos Mesters, Milton Schwantes, Elsa Tamez, Ana Maria Tepedino, José Severino Croatto, entre outros e outras. Percebe-se pela proposta e pela dinâmica desta hermenêutica libertadora nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) como eia foi fortemente influenciada por Paulo Freire.¹³ Com esta hermenêutica, alguns grupos que antes não tinham voz em outros círculos hermenêuticos e tradições cristãs, passam a ter voz e se tornam sujeitos ativos em seus próprios processos de libertação e em sua caminhada histórica. É na compreensão de que a

¹¹ MURAD, Afonso. Os alicerces. In: MURAD, Afonso; GOMES, Paulo Roberto; RIBEIRO, Súsie. **A casa da teologia: introdução ecumênica à ciência da fé.** São Paulo: Paulinas; São Leopoldo: Sinodal, 2010. p. 36.

¹² MURAD, 2010, p. 36.

¹³ Esta influência pode ser percebida por exemplo em um livreto chamado “A caminho de Emaús: leitura bíblica e educação popular”, livro produzido pelo doutor Carlos A. Dreher, o qual revela que o livro surgiu a partir de reflexões trabalhadas em um seminário realizado em Capão Redondo, entre 17 e 21 de agosto de 1992. Seminário que reuniu 21 pessoas entre educadores/as populares e biblistas como Carlos Mesters, Marcos Arruda e Milton Schwantes (DREHER, Carlos. **A caminho de Emaús: leitura bíblica e educação popular.** São Leopoldo: CEBI, 2011. O mesmo texto bíblico já havia sido trabalhado em um curto texto e com os mesmos objetivos por Carlos Mesters em MESTERS, Carlos. **Flor sem defesa: uma explicação da bíblia a partir do povo.** 3ª edição – Petrópolis: Vozes, 1986. p. 24-26). No que pese o diminuto tamanho, o livro reflete em como superar as ações, que o autor vai chamar de “cultura bíblica” para uma leitura bíblica que realmente traga resultados para o ser humano e seu meio social. Paulo Freire é percebido em cada parte do livro.

pedagogia libertadora tem mais a contribuir para a Teologia e, assim também, a Teologia para a Pedagogia, que este trabalho buscou dar continuidade a esta reflexão. Procurou levar Paulo Freire e sua pedagogia para dentro do texto bíblico e relê-lo a partir do contexto do livro de Jó.

2 O LIVRO DE JÓ: FORMAÇÃO E TEOLOGIA

Quando se trata de aproximar-se de um livro bíblico, pensando seus textos como resultado de um desenvolvimento histórico, não se torna uma tarefa fácil determinar sua autoria, sua data e seu lugar. Afinal, talvez o livro possa não ser produção de um autor apenas, mas de vários autores e até redatores, e também ser fruto não apenas de uma época, mas de várias épocas, lugares e contextos históricos diferentes. Muitos livros não têm nenhuma informação sobre estes tópicos e outros têm o que se pode chamar de pistas. E estas pistas podem ser o ponto de partida para pensar os contextos do livro. Desta forma, o pesquisador ou a pesquisadora acaba tomando atitudes semelhantes ao que Pixley chama de “características detetivescas”.¹⁴

É neste seguimento que este capítulo propõe-se a definir a data, a autoria e o lugar onde foi produzido o livro de Jó. Através da leitura das obras dos principais pesquisadores e das principais pesquisadoras, tentar-se-á chegar às conclusões mais plausíveis possíveis. Estas conclusões definirão o(s) contexto(s) histórico(s) em que o livro de Jó foi produzido, revelando a comunidade por trás do texto. Serão verificadas ainda a estrutura do livro e as várias abordagens acerca do mal, em cada parte do livro de Jó. É nesta abordagem acerca do mal que será abordada a teologia da retribuição em seu desenvolvimento histórico em Israel. Esta aproximação ao livro de Jó lançará as bases para o desenvolvimento da leitura hermenêutica a partir da pedagogia libertadora.

2.1 Autoria, data e lugar

Como já informado acima, neste primeiro momento será feita uma análise da autoria, da data e do lugar do livro de Jó. Trata-se de fazer um levantamento do estado da pesquisa do livro dentro destes assuntos. Assim, serão reproduzidas as obras atuais¹⁵ que são entendidas como as mais representativas sobre o tema, sendo ainda colocadas em diálogo durante o desenvolvimento. Ao final de cada seção ou subtópico será feita uma pequena conclusão com um posicionamento final por parte deste pesquisador.

¹⁴ PIXLEY, Jorge. **A história de Israel a partir dos pobres**. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 9.

¹⁵ Algumas obras não serão tão atuais, porém, pela relevância das mesmas também serão utilizadas nesta pesquisa.

2.1.1 Apenas um autor ou uma obra de várias mãos?

Não é uma tarefa simples determinar a data, lugar e autoria do livro de Jó. Como será percebido no texto, problemas relacionados às tensões existentes entre a parte em prosa e a parte poética do livro, incoerências dentro da própria história em prosa, o problema relacionado aos discursos de Eliú, o personagem “o satã”¹⁶, entre outros, acabam gerando várias opiniões sobre como o livro de Jó foi produzido. Seguindo a suspeita de Schökel e Diaz,¹⁷ é mais fácil detectar os problemas no livro do que solucioná-los. Porém, como os mesmos autores vão dizer: “É importante levantar essas dúvidas porque contribuem para conhecer a história complexa do livro e a genialidade de seu autor”.¹⁸ (Tradução nossa).

Pode-se destacar ainda um outro problema no livro. Não há como saber quem é o seu autor. Ele não se apresenta na obra. Conforme afirma Andersen:

Não sabemos quem escreveu o livro de Jó nem quando ele viveu. Também não sabemos onde. Se várias pessoas fossem envolvidas, ainda continuaríamos ignorantes acerca delas. A menos que o autor fosse um mestre profissional da Sabedoria, não temos nenhuma ideia da sua posição na sociedade. E mesmo como membro dos intelectuais, não podemos descobrir qualquer cenário institucional para a composição de semelhante obra, seja a corte real, seja um santuário cujos oficiantes sabiam ler e tinham livros, ou, mais tarde, a sinagoga.¹⁹

Schökel e Diaz²⁰ apenas limitam-se a falar de sua personalidade. Vão dizer que o autor era um intelectual interessado em investigar as relações do homem com Deus. Era ousado e crítico à tradição e suas respostas habituais, “máximas empoeiradas”. Ia contra a teologia oficial e seu discurso sobre Deus. Era um excelente escritor literário e magnífico poeta, pois não deixou um trabalho fechado, em que o discurso se encerrava no próprio trabalho, mas o deixou aberto, com mais perguntas do que respostas, exposto a elogios ou críticas. Sua cultura surpreendente e seus conhecimentos variados acabaram por permitir atribuir a ele diferentes origens.

Este também acaba sendo um problema, pois não saber quem é o autor (ou os autores) também leva à dificuldade para a fixação de uma data e um lugar para a obra. Há quem entenda o livro de Jó como uma unidade desde sua forma original, uma obra produzida por uma única

¹⁶ Tendo em vista a forma como esta palavra está no livro de Jó (אֲסָתָן - *hasatan*) e seu contexto teológico-literário, sempre que esta palavra for utilizada nesta obra será na forma “o satã”.

¹⁷ SCHÖKEL, L. Alonso; DIAZ, J. L. Sicre. **Job**: comentario teológico y literário. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1983. p. 36.

¹⁸ SCHÖKEL; DIAZ, 1983, p. 36. Es interesante plantearse estas dudas porque contribuyen a conocer la compleja historia del libro y la genialidad de su autor.

¹⁹ ANDERSEN, Francis I. **Jó**: introdução e comentário. Série Cultura Bíblica – São Paulo: Edições Vida Nova; Editora Mundo Cristão, 1984. p. 59-60.

²⁰ SCHÖKEL; DIAZ, 1983, p. 77-78.

pessoa e em uma época específica. Porém, também há quem perceba o livro como produto de um desenvolvimento literário, que passou por algumas etapas, sendo uma produção de vários autores em épocas diferentes.

Um dos pesquisadores que defendem a ideia de uma única autoria e data é Andersen.²¹ O autor afirma que os problemas na estrutura do livro não justificam que a obra tenha passado por um longo processo de desenvolvimento, mas é produção de um único autor, porém, com duas possibilidades: a primeira, de ter sido escrita de uma só vez por uma única pessoa; e a segunda, de ter passado por várias etapas de composição, mas ainda sendo produção de um só autor.

A maioria dos autores pesquisados trabalha a datação do livro de Jó de forma diacrônica, pensando seu desenvolvimento/crescimento em épocas diferentes. Desta forma, pode-se falar não em uma data e um autor, mas em datas, autores e possivelmente, lugares diferentes. Como afirma Líndez:

Certamente é preciso falar de uma pluralidade de autores originais, todos desconhecidos. Quando dizemos *autor* de Jó, o singular é coletivo, a não ser que o reservemos para o redator final, que nos deixou o livro assim como chegou até nós, à exceção de possíveis mudanças de lugar de algumas passagens.²²

As épocas em que o livro foi desenvolvido podem ser distinguidas em basicamente três etapas.²³ A primeira e mais antiga, também chamada de conto primitivo, está no prólogo e no epílogo da obra, que se encontram respectivamente nas passagens 1-2 e 42.7-17.²⁴ A segunda etapa se dá pela inserção dos diálogos, que se encontram nas passagens 3-27; 29-31; e 38-42.6. Na terceira e última etapa foram acrescentados os discursos de Eliú (capítulos 32-37) e o poema sobre a sabedoria (capítulo 28).

Conforme Schwienhorst-Schönberger,²⁵ este desenvolvimento no texto pode ser justificado pelas tensões estilísticas, sócio-históricas e teológicas, ocorridas entre a narrativa de prólogo e epílogo, de um lado, e a parte dos diálogos, de outro. Schwienhorst-Schönberger,²⁶

²¹ ANDERSEN, 1984.

²² LÍNDEZ, José Vílchez. **Sabedoria e sábios em Israel**. São Paulo: Edições Loyola, 1999. p. 138.

²³ Andersen (1984, p. 39-53) chama atenção para sete etapas, que provavelmente o livro tenha passado. Porém este trabalho se limita a apresentar as três principais.

²⁴ Alguns entendem que o epílogo deve ser 42.10-17. Provavelmente, os versículos 7 a 9 foram acrescentadas por redatores posteriormente.

²⁵ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, Ludger. O livro de Jó. In: ZENGER, Erich. **Introdução ao Antigo Testamento**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 298.

²⁶ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 298.

Terrien,²⁷ Simundson,²⁸ Pope,²⁹ Schökel e Diaz³⁰ citam algumas destas tensões (contradições?) entre a narrativa da moldura e a parte dos diálogos:

Tensões estilísticas. **1.** A narrativa de prólogo e epílogo foi composta em prosa, que retrata um idílio lendário; já a seção dos diálogos, em poesia, refletem o horror ou o enigma da condição humana. **2.** O gênero da narração é o da tradição épica; já o do poema incorpora um quadro didático: a) as diversas técnicas sapienciais, como a questão retórica, a sentença proverbial, a admoestação aforística, a ameaça gnômica, a bem-aventurança; b) a *Gattung* (gênero literário) da disputa jurídica; c) a lírica hínica e a lamentação individual. **3.** No prólogo e no epílogo, o narrador revela, no âmbito das convenções fabulares, uma grande penetração psicológica. Desde o começo da narrativa consegue a simpatia de seus ouvintes, sem, contudo, revelar a lucidez e o poder de análise introspectiva do herói, mantendo-se totalmente fora da ação dramática, enquanto no poema, ao contrário, não se pode evitar a impressão de que o próprio poeta é o herói, se bem que ele consiga, ao mesmo tempo, manter uma objetividade sutil em relação aos amigos e dar à voz de Iahweh o acento da transcendência. **4.** No prólogo e no epílogo predomina o tetragrama sagrado (יהוה – que pode ser chamado Iahweh) para designar Deus e na parte dos diálogos são usados outros termos como *Eloah, Shaddai, Elohim* e *El*.

Tensões sócio-históricas. **1.** Na parte em prosa, Jó parece ser um *sheik* patriarcal de nômades com grandes rebanhos (1.2), que pastam em vasto território (1.13-17), enquanto na parte poética, embora crie ovelhas (31.20,31), ele é um cidadão urbano de elevada posição social (29) ou um agricultor (31.8,12,24,34,38-40). **2.** No prólogo e no epílogo Jó perdeu todos os seus filhos (1.19), ao passo que no poema ele fala de seus filhos ainda vivos (19.17). **3.** O prólogo explica o sofrimento de Jó como resultado de uma provação (1.6-12; 2.1-7a), mas o poema ignora completamente esse motivo, mesmo na forma de uma hipótese imaginada pelo herói ou por algum de seus amigos.

Tensões teológicas. **1.** O autor do prólogo e do epílogo aprova o culto sacrificial (1.5; 42.8-9), mesmo quando ele é oferecido a Iahweh por pessoas estranhas ao povo da aliança, porém, nos textos do poema os sacrifícios estão ausentes. **2.** No prólogo e no epílogo, Jó é

²⁷ TERRIEN, Samuel. *Jó*. Coleção Grande Comentário Bíblico. São Paulo: Paulus, 1994. p. 21-24.

²⁸ SIMUNDSON, Daniel J. *The message of Job: a theological commentary*. Minneapolis: Augsburg Publishing House, 1986. p. 23.

²⁹ POPE, Marvin H. *Job: introduction, translation, and notes*. The Anchor Bible. Garden City, NY: Doubleday & Co., 1965. p. XXII.

³⁰ SCHÖKEL; DIAZ, 1983, p. 39-41.

inocente de todos os crimes possíveis, recebendo a aprovação de Deus sem reserva, não só antes e durante sua provação (1.8; 2.3), mas também depois (42.7b, 8c, 10); na parte dos diálogos, Jó humilha-se diante de Deus “no pó e na cinza”, arrependido (42.6). **3.** Na parte do diálogo foi efetivamente desconstruída a teologia da retribuição defendida pelos amigos, de que a perversidade sempre é punida e a virtude sempre é recompensada, porém, na parte final do epílogo, este dogma é sustentado pela maneira altamente artificial em que Jó é recompensado por suas dores tendo sua saúde restaurada e a prosperidade dobrada. **4.** O Jó da narrativa é mais resignado, aceita seu sofrimento submisso a Deus, sendo um modelo de fé, da piedade e do caráter moral (1.21, 22; 2.10), e é da narrativa que vem a famosa expressão “paciência de Jó”; por outro lado, no poema, Jó é indignado, rebelde e crítico, revoltando-se contra o sofrimento, queixa-se e desafia Deus para que dê uma resposta justificadora. **5.** No epílogo, o julgamento de Deus (do narrador) sobre os amigos de Jó é extremamente severo (42.7-10), enquanto que, no poema, o autor mostra a respeito deles uma atitude de imparcialidade.

Ainda sobre argumentos que justificam a teoria do desenvolvimento do livro, há outros que justificam a tese de que os discursos de Eliú são literalmente posteriores no bloco dos diálogos. Porém, estes argumentos serão discutidos mais à frente quando retornar à fala sobre os discursos de Eliú.

Nenhum texto bíblico nasceu por mero gosto estético e isolado da vida concreta. Os autores transferiram para os textos seus estilos, conflitos, ideologias e teologias que dão/são pistas para identificar datas, lugares, autoria, entre outros. Por isso, essas pistas encontradas no livro de Jó não podem ser ignoradas. Elas mostram a grande probabilidade de ter havido mais do que um autor que deixou sua marca no texto.

Apesar de uma concordância entre os estudiosos sobre o desenvolvimento histórico do livro, há, porém, discordâncias nas datas e lugares em que ocorreram. A seguir serão apresentadas as datas e os lugares propostos pelos pesquisadores.

2.1.2 Data e lugar da primeira etapa

Como já informado acima, a parte em prosa do livro de Jó compreende seu prólogo (1-2) e o epílogo (42 7-17). Porém, alguns consideram que esta parte do livro nem sempre esteve completa, chegando a sugerir uma obra primitiva. Isto ocorre devido a algumas incoerências

dentro destas passagens. Entre estas incoerências na narrativa, Schökel e Diaz³¹ destacam as seguintes:

1. Nos dois primeiros capítulos, o responsável pelo sofrimento de Jó é “o satã”, porém, no epílogo informa que quem provocou o mal foi Javé (42.11). **2.** A enfermidade de Jó, ponto culminante de sua provação, não é mencionada no final da narrativa. Há apenas uma ligeira referência a ela na frase “Deus mudou a sorte de Jó” (42.10). **3.** A figura de “o satã”, fundamental no prólogo, com sua aposta com Deus também não aparece no final. **4.** Na parte do epílogo há alguns problemas. Depois que Deus mudou o destino de Jó, devolvendo-lhe tudo em dobro (42.10a), seus irmãos e conhecidos vêm consolá-lo e ajudá-lo financeiramente (42.11). Em seguida, os versículos 12-17 explicam em que consistia o dobro dos bens. Assim, parece que o final da história original consistia apenas dos versículos 42.11-17, pois o seu autor não conhecia a restauração de Jó contada em 42.10b, nem a visita dos três amigos para consolá-lo (2.11-13; 42.7-10a). Os únicos visitantes eram seus familiares (42.11). Conclui-se também, que, se 42.11-17 constitui o final originário do livro de Jó, o causador da desgraça de Jó é Deus, como afirma 42.11, e não “o satã”, como sugerem as cenas do prólogo (1.6-12; 2.1-8), sendo os versículos 7 ao 10 textos redacionais.

Assim, Pope³², Schökel e Diaz³³ chamam atenção para a possibilidade de uma narrativa anterior à obra. Uma proto-história de um Jó épico, um conto pré-israelita, que talvez fosse transmitido apenas por tradição oral. Esta história antiga posteriormente foi usada como base para a produção da parte narrativa do livro de Jó. Assim destacam Schökel e Diaz:

Vemos, pois, que a estrutura narrativa não é uma peça unitária, pelo menos na sua origem. No início devia existir um relato que podemos rastrear em 1.1-5, 13-19, 21a, 22; 42.11-17. Fala de um estrangeiro chamado Jó, proverbial por sua bondade e perfeição (1,1-5). Submetido a uma provação severa, que afetou seus bens e seus filhos (1.13-19), aceitou com paciência seu destino (“Nu saí do ventre de minha mãe e nu voltarei para lá” 1.21a), sem protestar contra Deus (1.21). Ao saber de sua desgraça, seus parentes e conhecidos o acodem, consolando e ajudando financeiramente (42.11). Mas Deus mesmo intervém em seu favor, devolvendo-lhe o dobro do que possuía anteriormente (42.12-17). Era um conto simples, que exortava à paciência e à confiança em Deus. Provavelmente não era de origem israelita, como sugere a identidade do protagonista. Mas devia ser muito conhecido. Ezequiel 14.14

³¹ SCHÖKEL; DIAZ, 1983, p. 36-37.

³² POPE, 1965, p. XXXI. O autor assim afirma sobre esta provável obra mais antiga: “Essas características literárias épicas aparecem como uma espécie de substrato que pode muito bem derivar de um conto épico de Jó muito antigo. O fato de haver uma antiga lenda de Jó, e talvez um épico de Jó, que serviu de base à narrativa bíblica, é sugerido pela alusão a Jó em Ez 14.14,20, onde ele está associado aos antigos honrados Noé e Daniel” (Tradução nossa). “These epic literary features appear as a sort of substratum which may well derive from a very ancient Job epic. That there was an ancient Job legend, and perhaps a Job epic, which served as the basis of the biblical narrative, is suggested by the allusion to Job in Ezek xiv 14, 20 where he is associated with the ancient worthies Noah and Daniel.”

³³ SCHÖKEL; DIAZ, 1983.

menciona o nosso protagonista juntamente com outros dois personagens lendários: Noé e Daniel.³⁴ (Tradução nossa).

Sellin e Fohrer³⁵ chegam a sugerir que, iniciando desta antiga lenda, a parte em prosa passou por quatro processos de reelaboração. **1. A lenda mais antiga.** Continha como elementos os nomes de Jó, dos sabeus e caldeus, e provavelmente também os dos três amigos; descrição de Jó como meio-agricultor; descrição dos criados; a reunião do conselho celeste. **2. Reelaboração israelita.** Ocorre no período pré-exílico mais antigo e tem como reflexos a maneira de estimar as riquezas de Jó pela quantidade de gados e escravos; os sacrifícios para aplacar a ira de Deus; a descrição do poder que Deus possui de produzir bênção; inclusão na fé javista. **3. A prosa é relida no período do exílio.** Deixou apenas alguns vestígios no vocabulário com influência do código sacerdotal (1.1,21; 2.3,10). As cenas celestes assumem nova fisionomia com a introdução da figura de “o satã”. **4. Reelaboração da prosa pela fusão com o poema.** Teve como elementos a introdução dos três amigos, talvez com a utilização de nomes já conhecidos através da tradição e que em 2.11-13 e 42.7-9 substituem os parentes e conhecidos de Jó, cuja visita de condolências é narrada ainda em 42.11, em lugar inadequado. O poeta também adaptou a lenda, formal e estilisticamente, a seu poema.

Não há como saber quando o conto primitivo começou a ser narrado, ou mesmo em que momento começou a ser conhecido e utilizado em Israel. Porém, pode-se considerar que, assim como as outras histórias do Antigo Testamento, a parte narrativa de Jó pode ter passado por sucessivas releituras até chegar a sua forma atual.

Tratando-se da data da produção de prólogo e epílogo em sua forma atual, Schwienhorst-Schönberger, apesar de entender a possibilidade de ela ter surgido antes do exílio, prefere a tese que considera seu desenvolvimento logo após o exílio, provavelmente no séc. V. Este pensamento se dá pelo fato do texto conter ideias teológicas que passaram a vigorar em Israel apenas a partir do exílio. Entre elas está a concepção de “o satã” como um ser celeste de

³⁴ SCHÖKEL; DIAZ, 1983, p. 37-38. “Vemos, pues, que el marco narrativo no es una pieza unitaria, al menos en su origen. Al principio debió existir un relato que podemos rastrear en 1,1-5.13-19.21a.22; 42,11-17. Habla de un extranjero, llamado Job, proverbial por su bondade y perfección (1,1-5). Sometido a una dura prueba que afectó a sus bienes y a sus hijos (1,13-19), aceptó con paciencia su destino («desnudo salí del vientre de mi madre y desnudo volveré a él»: 1,21a). Sin protestar contra Dios (1,22). Al enterarse de su desgracia, sus parientes y conocidos acuden a consolarlo y ayudarlo economicamente (42,11). Pero Dios mismo interviene en su favor, devolviéndole el doble de lo que poseía anteriormente (42,12-17). Era un cuento sencillo, que exhortaba a la paciencia y a la confianza en Dios. Probablemente no era de origen israelita, como lo sugere la identidad del protagonista. Pero debió de ser muy conocido. Ezequiel 14,14 menciona a nuestro protagonista junto com otros dos personajes legendarios: Noé y Daniel”.

³⁵ SELLIN, Ernest; FOHRER, G. **Introdução ao Antigo Testamento.** São Paulo: Editora Academia Cristã Ltda / Paulus, 2007. p. 456.

intenções hostis ao ser humano, mas ainda não sendo utilizado, como em 1Cr 21.1, como nome próprio.³⁶

O termo “satã” é usado em apenas três livros do Antigo Testamento: Jó 1-2; Zacarias 3.1-2; e 1 Crônicas 21.1. Somente em 1 Crônicas (provavelmente do séc. II a.C.) ele aparece sem artigo definido (שָׂטָן “*satan*”), tendo o sentido de nome próprio, designando um personagem bem definido e mostrando, assim, um desenvolvimento posterior da ideia deste personagem. Já nos livros de Jó e Zacarias, este termo aparece com artigo definido (הַשָּׂטָן “*hassatan*”), podendo significar os termos comuns “o adversário”, “o oponente” ou “o inimigo”, apresentando uma ideia sobre “o satã”, que ainda estava em seu início.

Outra corrente teológica que só passou a vigorar no exílio e que está presente no prólogo e no epílogo do livro de Jó é a tendência implícita do monoteísmo universal, pois o “herói” (Jó) não é um israelita, mas um estrangeiro. Esta corrente teológica está presente ainda nos livros de Jonas, Rute e Daniel.

Para Leveque,³⁷ a primeira etapa não ocorre logo após o exílio, como defende Schwienhorst-Schönberger acima, mas no pré-exílio, entre os séculos X e IX a.C. na mesma época em que se iniciam os escritos sobre o Pentateuco. O autor explica a presença do personagem “o satã” (ideia pós-exílica) no prólogo com a seguinte explanação: “[...] uma mudança muito sensível interveio no conto quando, depois do exílio, nele introduziram o personagem Satanás”.³⁸

A ideia é que, antes da inserção do personagem “o satã” na obra do livro de Jó, provavelmente a história original contava que o próprio Deus tivesse ferido Jó (1.21; 2.10; 42.11). Porém, depois do Exílio, um editor/redator (o autor do poema?), já com um conhecimento acerca de “o satã”, teria recusado a ideia de coisas tão ruins virem da parte do mesmo Deus que também promove coisas boas, e inseriu o personagem “o satã” na obra, tentando fazer uma dicotomia.³⁹

³⁶ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 301-302.

³⁷ LEVEQUE, Jean. **Jó: o livro e a mensagem**. Coleção Cadernos Bíblicos-42. São Paulo: Paulinas, 1987.

³⁸ LEVEQUE, 1987, p. 8.

³⁹ Antes do Exílio, a teologia oficial Javista atribuía ações e características do mal a Deus. Somente após o contato com a cultura e religião exílica e pós-exílica, houve um desenvolvimento na teologia do mal com o povo judeu, pois lá eles tiveram conhecimento de outras figuras geradoras do mal, como “o satã”. Porém, como afirma Kilpp, no livro de Jó ainda não há uma transferência de poder para esse personagem do mal. “Nestes textos, Satanás não é um inimigo ou adversário de Deus. Ele não tem poder de decisão. Ele age de acordo com a vontade divina, sempre dentro do que é permitido por Deus.” (KILPP, Nelson. Os poderes demoníacos no Antigo Testamento. Estudos Bíblicos 74, 2002. p. 33). Assim, apesar da tentativa com a inserção do personagem “o satã” no prólogo do livro, para corrigir a afirmação teológica pré-exílica, que afirmava ser Deus

Terrien⁴⁰, Murphy⁴¹ e Simundson⁴² parecem concordar com a teoria acima ao dizer que a parte narrativa do livro de Jó deve ter existido muito tempo antes da produção da parte dos diálogos, em forma fixa, e o poeta sabia que ela era uma obra clássica. E este poeta a usou como base para apresentar sua meditação teológica dialogada. A descrição de Jó como um homem temente a Deus no texto antigo forneceu ao poeta pós-exílico a situação que ele precisava: um homem santo sofre sem causa, e esse fato subjaz a todo o debate.

Sobre o lugar da produção da narrativa, a partir do nome de pessoas e lugares, o conto primitivo provavelmente teve origem em Edom ou, mais provavelmente, na região de Harã, na Transjordânia.⁴³ “Pode ser igualmente que a escolha do nome divino ‘Eloá’, comumente empregado no poema e quase não usado no resto do Antigo Testamento, indique, da parte do poeta, uma familiaridade estreita com a Temã de Edom”.⁴⁴ Concordando com Mellado,⁴⁵ estas informações não são suficientes para supor que o autor da história de Jó ou do poema tenha sido sábio de Edom.

As datas apresentadas estão entre os séculos X e V a.C. ou logo após o exílio. É importante considerar o fato de que a narrativa completa de Jó como existe hoje, é na verdade fruto de sucessivas releituras e interpretações de um conto primitivo que era reelaborado e reutilizado em cada momento histórico do povo de Israel. Isto justificaria as incoerências na

o autor do mal, ainda está evidente no texto que o mal continua procedendo indiretamente de Deus, pois ele o permite.

⁴⁰ TERRIEN, 1994.

⁴¹ MURPHY, Roland Edmund. **Wisdom literature: Job, Proverbs, Ruth, Canticles, Ecclesiastes and Esther.** The Forms of the Old Testament Literature – Volume XIII. Michigan: William B. Eerdmans Publishing Company Grand Rapids, 1981. p. 16.

⁴² SIMUNDSON, 1986, p. 23.

⁴³ LEVEQUE, 1987, p. 7.

⁴⁴ TERRIEN, 1994, p. 12. Scott cita Habacuque 3.3, onde informa que “Eloá” (אֱלֹהִים) vem de Temã e no livro de Jó (onde a palavra é citada 41 vezes) Temã está associado a um dos três amigos de Jó, Elifaz (Jó 4.1). “É interessante que o termo ‘*elōah*’, usado para se referir a Deus, é predominantemente usado em Jó pelo próprio Jó e por Elifaz quando debatem entre si. Apenas em um contexto Zofar utiliza o termo (11.5-7), Bildade nunca o faz. Naturalmente, Eliú o utiliza, talvez repetindo o que os primeiros disseram (seis vezes nos capítulos 33 – 37)”. Daí a familiaridade com esta palavra em Temã. Os autores informam ainda que este termo se trata de uma palavra antiga para Deus, bem característica da poesia antiga, que mais tarde caiu em desuso durante a maior parte da história de Israel, até a época do exílio, e daí em diante, quando houve uma grande preocupação em se retornar aos fundamentos mais antigos, torna a ser usado. (SCOTT, Jack. אֱלֹהִים. In: HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento.** Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998. p. 71). Destaca-se aqui que a palavra Eloá não é utilizada na prosa, mas apenas na parte da poesia. Assim, pode tratar-se apenas de um retorno no pós-exílio ao uso do nome. O que não se confirma como um ponto forte para provar a prosa, como originada em Edom.

⁴⁵ MELLADO, Pablo Beltrán. Jó e a gratuidade de Deus. **Revista de Cultura Bíblica.** São Paulo: Loyola, ano 43, Vol. XXV, 2002. p. 101-120.

narrativa apresentadas acima por Schökel e Diaz. Não há como traçar cada etapa em que a narrativa foi reelaborada, há apenas tentativas, como fizeram Sellin e Fohrer.

Pode-se, então, entender que o povo de Israel já utilizava o conto épico de Jó na forma oral antes do século X a.C., mas somente a partir deste século o povo judeu trabalhou a narrativa em forma escrita, relendo o texto na perspectiva javista. Porém, diante de novas dificuldades e novos contextos que se apresentavam durante a história de Israel, a narrativa de Jó foi sendo relida e reelaborada com o objetivo de atualizá-la para cada momento histórico. É preciso ainda levar em conta a ideia de que o autor (autores) da parte poética fez alterações na narrativa com o objetivo de adaptá-la ao seu poema. Neste sentido, não há como estabelecer uma data específica para a parte narrativa em sua forma completa. É mais fácil optar em pensá-la nesta perspectiva diacrônica.

2.1.3 Data e lugar da segunda etapa

A segunda etapa é a parte poética e trata da inserção dos diálogos no livro, que se encontram nas passagens 3-27; 29-31; e 38-42.6. Para entender a data e o lugar da parte poética do livro, torna-se importante dar atenção aos comentários de Rad,⁴⁶ Líndez,⁴⁷ Niccacci,⁴⁸ Mesters,⁴⁹ Equipo 'Cahiers Evangile',⁵⁰ e Marbôck,⁵¹ pois eles irão dizer que nos séculos V ao III a.C. a sabedoria vivia uma crise, porém era uma crise positiva, pois tratava-se de um enriquecimento e aprofundamento nas mais graves questões da existência humana. Nesta fase, a sabedoria superava e criticava a orientação otimista, positiva e passiva da sabedoria religiosa tradicional, tendo uma orientação mais crítica e questionadora.

Nesta etapa os tratados sapienciais também evoluíram. Conforme Mesters, em lugar de frases curtas e práticas, como os provérbios, começou a produção de tratados longos e mais teóricos. Ao invés de lidar com muitos problemas em uma página, tratava um problema em

⁴⁶ RAD, Gerhard von. **Sabiduría en Israel: Proverbios, Job, Eclesiastés, Eclesiástico e Sabiduría.** Madrid: Ediciones Cristiandad, 1985. p. 240-286.

⁴⁷ LÍNDEZ, 1999, p. 133-136.

⁴⁸ NICCACCI, Alviero. **A casa da sabedoria: vozes e rostos da sabedoria bíblica.** São Paulo: Paulinas, 1997. p. 87-92.

⁴⁹ MESTERS, Carlos. **Sabiduría y poesía del Pueblo de Dios.** Coleção Tu Palavra es Vida - Estella: CRB/Editorial Verbo Divino, 2000.

⁵⁰ EQUIPO 'CAHIERS EVANGILE'. **En las raíces de la sabiduría.** (Cuadernos bíblicos) Estella: Verbo Divino, 1981. p. 54-55.

⁵¹ MARBÔCK *apud* SICRE DIAZ, José Luís. **Introdução ao Antigo Testamento.** Petrópolis: Vozes, 2015.

muitas páginas. Estes tratados tinham o objetivo de aclarar os problemas humanos e criticar as falsas soluções.⁵²

É por esta característica crítica, que a maioria dos teóricos vai afirmar que a parte poética do livro de Jó foi produzida na época do pós-exílio.⁵³ Schwienhorst-Schönberger afirma que:

O poema de Jó problematiza e reflete, numa forma literária e linguística altamente artística, a doutrina sapiencial tradicional da relação de ação e bem-estar/mal-estar, motivo pelo qual não poderia ser contado entre as obras mais antigas da literatura sapiencial Judaica. A confrontação crítica com uma teologia sapiencial tradicional aponta para a proximidade com o tempo de Eclesiastes. A identificação entre sabedoria e temor a Deus no versículo 28,28 (cf. 37,24), provavelmente acrescentado em época bem tardia, tangencia um tema que se manifesta na redação final do livro de Provérbios e é tratado à margem por Eclesiastes, e pormenorizadamente pela Sirácida, mas que no próprio livro de Jó ainda não assume um papel central.⁵⁴

Além da característica crítica, Schwienhorst-Schönberger apresenta ainda três argumentos que favorecem a inserção do livro cronologicamente depois do exílio: **1.** A linguagem fortemente permeada de aramaísmos. **2.** Jó 12.9b constitui com grande probabilidade uma citação de Isaías 41.20ab. **3.** Jó 14.7-22 rejeita a opinião, que possivelmente acabara de surgir, de que há uma vida após a morte para o ser humano, assumindo assim, nessa questão, a mesma posição que Eclesiastes (3.16-22; 9.5-6,10).

Apesar da fixação da parte dos diálogos depois do exílio, há uma variedade de opiniões sobre em que época do pós-exílio a obra poética foi composta. As opiniões podem variar entre os séculos VI ao II a.C.⁵⁵ Não é uma tarefa simples apresentar uma data, pois as pistas apresentadas na parte poética do livro são interpretadas de formas variadas pelos pesquisadores. Schökel e Diaz⁵⁶ apresentam quatro campos, onde os pesquisadores geralmente encontram estas

⁵² MESTERS, 2000, p. 25.

⁵³ Juntamente com o livro de Jó, também Eclesiastes e o salmo 73, são outros textos – que tinham um teor crítico e questionador – produzidos neste período.

⁵⁴ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 301.

⁵⁵ SCHÖKEL; DIAZ, 1983, p. 69.

⁵⁶ SCHÖKEL; DIAZ, 1983, p. 69-75.

pistas: nas referências históricas;⁵⁷ nas concepções religiosas e culturais;⁵⁸ no vocabulário e no estilo;⁵⁹ e na relação com outros autores e textos bíblicos.⁶⁰

Apesar de observarem que os dados encontrados no livro não são suficientes para fixar uma data, trazendo interpretações variadas, assim concluem Schökel e Diaz:

Uma reflexão tão elaborada sobre o tema, parece ser posterior à exclamação espontânea de Jr 12.1-3. A dura experiência do exílio ou dos anos posteriores também pode contribuir para isso. Este e outros dados dispersos, provenientes de diferentes campos, favoreceriam colocar o livro na época pós-exílica. É a opinião mais estendida atualmente entre os comentaristas. Talvez o século V seja mais adequado.⁶¹ (Tradução nossa)

Gass⁶² também coloca a obra no século V a.C. Leveque,⁶³ Líndez⁶⁴ e Ceresko⁶⁵ também vão concordar em que a parte poética foi produção do século V a.C., porém a fixam na primeira metade deste. Leveque diz ainda que um poeta israelita de gênio compreendeu todo o partido teológico que ele poderia tirar da velha narrativa. Ele separou, como se fossem os dois panos de uma cortina, as duas partes do conto primitivo e, no espaço assim aberto, tentou fazer Jó falar mais longamente (monólogos de 3 e 29-31) e fazê-lo dialogar, primeiro com os três visitantes, depois com o próprio Deus.

⁵⁷ Dentre as onze referências históricas apresentadas como exemplo por Schökel e Diaz, podem-se citar duas, e cada uma com duas interpretações diferentes: **1.** O livro faz menção de reis, conselheiros e nobres (3.14-15), que pode equivaler à hierarquia persa (Ed 7.28; 8.25) e favorecer uma datação desde os finais do século VI aos finais do século IV a.C. Porém, vale ressaltar que a instituição dos conselheiros e dos nobres é bem mais antiga. **2.** O livro fala ainda sobre as caravanas de Temá e Sabá (6.19), o que leva alguns pesquisadores a situar a composição poética no período persa, já que o tráfico de caravanas só começou a se desenvolver no deserto arábico nesta época. Porém, o relato da visita da rainha de Sabá a Salomão constitui uma possibilidade de que já no século X a.C. existia tráfico de caravanas entre a Arábia do Sul e Síria.

⁵⁸ As ideias que o livro apresenta sobre Deus, homem, anjos, salvação, entre outros.

⁵⁹ A forma como é utilizada a língua aramaica, vocabulário e ortografia.

⁶⁰ Onde são verificados possíveis pontos de contato ou dependências de Jó com respeito a outros autores bíblicos como Jeremias (Jó 3.3-11 é semelhante a Jr 20.14-18); Deuteroisaias (a ideia do sofrimento no livro de Jó é trabalhado no Deuteroisaias nos Cantos do Servo de Javé); Lamentações; Salmos; Zacarias e Pentateuco/Hexateuco.

⁶¹ SCHÖKEL; DIAZ, 1983, p. 75. “Una reflexión tan elaborada sobre el tema parece ser posterior a la espontánea exclamación de Jr 12, 1-3. También pudo contribuir a ella la dura experiencia del exilio o de los años posteriores. Esto y otros datos disperses, procedentes de distintos campos, favorecerían el situar el libro en la época posexílica. Es la opinion más extendida actualmente entre los comentaristas. Quizá el siglo V sea más adecuado”.

⁶² GASS, Ildo Bohn. **Uma introdução à Bíblia: exílio babilônico e dominação persa.** Volume 5 – São Leopoldo: CEBI / São Paulo: Paulus, 2004. p. 174.

⁶³ LEVEQUE, 1987, p. 8.

⁶⁴ LÍNDEZ, 1999, p. 138.

⁶⁵ CERESKO, Anthony R. **A sabedoria no Antigo Testamento: espiritualidade libertadora.** São Paulo: Paulus, 2004. p. 77.

Ternay vai concordar com esta data, pelo fato de o herói do livro ser um estrangeiro, o que traz afinidades com os livros de Rute e Jonas. Mas diz que:

A alusão a uma deportação em 12,17 faz pensar no exílio de Judá. As preocupações do tempo do exílio, a obsessão constante com o destino da nação, a forte influência das mensagens dos profetas sobre as pessoas, o ódio violento contra Edom não permitem estabelecer rigorosamente a época do livro de Jó, mas a primeira metade do século V parece a data mais indicada. Naquele tempo desaparece a influência salutar exercida antes por Ageu e Zacarias. É a época que precede a vinda de Esdras, que vai impor à vida do povo a pressão da Lei. A atitude cética e revolta dos contemporâneos de Malaquias (Ml 2,17; 3,13-18), as tristes condições morais e sociais às quais se aplicam textos como Is 58,7; 59,7-15, etc., concordam por uma boa parte com o que deixa entrever o livro de Jó. Outro indício importante para a aproximação da data do livro é a língua carregada de aramaísmos, o que remete a uma época tardia na qual este idioma era praticado nos ambientes judeus.⁶⁶

Para Terrien,⁶⁷ o poeta não explica – e, assim, também desconhece – o sofrimento por substituição sacrificial ou solidariedade vicária, tema que era central na teologia dêutero-isaiana (especialmente em Is 52.13-53.12, texto provavelmente de 550 a.C.), e conclui uma data anterior a estes textos. Ele fixa o texto poético na primeira metade do século VI, em torno de 575 a.C., um século antes da data proposta por Leveque, Ternay e até Schökel e Diaz. Para ele, o poeta é um sábio de origem judaíta que viveu no começo do exílio, sendo contemporâneo das deportações para a Babilônia (12.17-19). Terrien não concebe a possibilidade de o poeta ter vivido no século V a.C., várias gerações depois do Segundo Isaías, e desconhecer sua teologia.

Gray,⁶⁸ Schökel e Diaz⁶⁹ discordam de Terrien. Para eles, a ausência da doutrina da expiação através do sofrimento vicário no livro de Jó não é justificativa para datá-lo antes do Dêutero-Isaías. O autor de Jó trabalha o motivo e o significado do sofrimento com objetivos diferentes do profeta do Segundo Isaías.

No entanto, o profeta aborda um desafio para a comunidade explorar sua humilhação, cumprindo em si mesma a antiga função do rei em ritos de penitência da comunidade. O autor de Jó está agonizando por um problema pessoal. Ele está preocupado com o motivo e o significado do sofrimento apenas na medida em que ele rejeita a doutrina mecânica de que o sofrimento é a consequência natural e inevitável do pecado. Fiel à função tradicional do sábio em Israel e no Oriente Próximo, ele se interessa principalmente pela questão prática da reação de um homem digno ao sofrimento em um mundo que se acredita estar sob o governo sábio, justo e benéfico de Deus. Ele está preocupado com a disciplina do indivíduo para evitar o julgamento apressado e apaixonado e para manter a fé e a dignidade mesmo sob o golpe de uma aflição imerecida, percebendo que havia sinais de uma ordem superior sob a Providência em cuja fé, alguém poderia aprender a suportar seu fardo. Não podemos então admitir a

⁶⁶ TERNAY, Henri de. **O livro de Jó: da provação à conversão, um longo processo.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 14.

⁶⁷ TERRIEN, 1994, p. 31.

⁶⁸ GRAY, John. **The book of Job.** Sheffield Phoenix Press, 2010. p. 32-34.

⁶⁹ SCHÖKEL; DIAZ, 1983, p. 71-74.

ausência da doutrina da expiação através do sofrimento vicário no livro de Jó como motivo para colocar o livro antes do Dêutero-Isaias.⁷⁰ (Tradução nossa).

Assim, o poeta poderia conhecer a teologia dêutero-isaiana e não utilizá-la, pois isto poderia afastá-lo de seu objetivo. Ainda assim, o poeta de Jó utiliza outros textos que são semelhantes ao livro do Deutero-Isaias, que favorecem a ideia da prioridade ao Segundo Isaias. Desta forma, Gray, assim como Mesters,⁷¹ Dietrich,⁷² Sellin e Fohrer⁷³ apresentam uma data mais recente para a produção do livro, porém se negam a ser muito exatos, colocando a parte poética entre 450 e 350 a.C. Andiñach sugere a mesma época ao dizer que “a presença de aramaísmos quase garante que sua forma final se concretizou no pós-exílio, porém antes do século III, quando ocorreu a invasão da cultura helênica em Canaã. O mais razoável é calcular entre os séculos V e IV”.⁷⁴

Nesta segunda etapa, como foi percebido, os autores pesquisados propõem datas para os diálogos que vão do século VI ao IV a.C. Apesar de haver uma tendência entre os pesquisadores em colocar a data na primeira metade do século V a.C., talvez seja arriscado demais ser tão exato. É preferível concordar com Gray, Mesters, Dietrich, Andiñach, Sellin e Fohrer fixando sua produção entre os anos 450 a 350 a.C.

Apesar desta proposta ter o espaço de um século, não deixa de fazer parte de uma época específica, pois compõe quase a metade do período do império persa.⁷⁵ Esta época torna-se preferida pelos autores pesquisados por ser um período de muita exploração ao ponto de aumentar sobremaneira a pobreza e até as doenças e, assim, aumentar o sofrimento. A

⁷⁰ GRAY, 2010, p. 34. However, the prophet addresses a challenge to the community to exploit its humiliation by fulfilling in itself the former function of the king in rites of penance form the community; the author of Job is agonizing over a personal problem. He is concerned with the reason and the significance of suffering only insofar as he rejects the mechanical doctrine that it is the natural and inevitable consequence of sin. True to the traditional function of the sage in Israel and the Near East, he is interested primarily in the practical question of the reaction of a worthy man to suffering in a world believed to be under the wise, just and beneficent rule of God. He is concerned with the discipline of the individual to avoid hasty and impassioned judgment and to maintain one's faith and dignity even under the stroke of unmerited affliction, realizing that there were tokens of a higher Order under Providence by faith in which one might learn to endure one's lot. We cannot then admit the absence of the doctrine of atonement through vicarious suffering in the Book of Job as a reason for dating the Book before Deutero-Isaiah.

⁷¹ MESTERS, 2000, p. 107.

⁷² DIETRICH, Luiz José. **O grito de Jó**. São Paulo: Edições Paulinas, 1996. p. 17.

⁷³ SELLIN; FOHRER, 2007, p. 463.

⁷⁴ ANDIÑACH, Pablo R. **Introdução hermenêutica do Antigo Testamento**. São Paulo: Sinodal/EST, 2015. p. 378.

⁷⁵ O período persa começou a ser construído pelo rei Ciro II a partir de 559 a.C. até se tornar um grande império quando entrou sem resistência na Babilônia em 539 a.C., herdando todas as suas possessões. O período persa durou até 331 a.C., durante o reinado de Dario III Codomanos, quando Alexandre entrou na Babilônia, encerrando um império que durou pouco mais de duzentos anos (DONNER, Herbert. **História de Israel e dos povos vizinhos**. São Leopoldo: Sinodal, 1997. p. 444.).

exploração ocorria, tanto por parte do sistema tributário persa,⁷⁶ quanto pelas muitas ofertas para o templo,⁷⁷ o que só aumentava os luxos da elite política e religiosa às custas do empobrecimento e da escravização da maior parte da população,⁷⁸ principalmente da população rural de Judá e Samaria.⁷⁹ Devido as condições de miséria em que o povo vivia, se alastraram

⁷⁶ Kessler (KESSLER, Rainer. **História social do antigo Israel**. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 169), Bright (BRIGHT, John. **História de Israel**. 2ª edição, revista e ampliada, São Paulo: Paulus, 2003. p. 447), Schwantes (SCHWANTES, Milton. **Breve história de Israel**. São Leopoldo: Oikos, 2008. p. 60), Gunneweg (GUNNEWEG, Antonius H. J. **História de Israel: dos primórdios até Bar Kochba e de Theodor Herzl até os nossos dias**. São Paulo: Editora Teológica; Edições Loyola, 2005a. p. 222-223), Donner (1997, p. 450-451), e Gass (2004, p. 79-82) mostram como na época de Dario I (522-486 a.C.) ocorreu uma reorganização do vasto império persa. O mesmo foi dividido em vinte províncias, as quais eram chamadas de satrapias (Donner (1997, p. 450) informa que posteriormente este número de satrapias foi alterado por várias vezes). Cada satrapia era governada por um sátrapa, que geralmente era um nobre persa ou medo nomeado pelo próprio rei. Judá fazia parte da satrapia de “Transeufrates” (significa “além do rio”, visto a partir da Pérsia e da Mesopotâmia). Conforme Gunneweg, “a sede dessa grande satrapia deve ter sido Damasco. Ela foi formada pelas províncias da Iduméia no sul, Moabitis e Amonitis no leste e Samaria, incluindo o território judaíta. O sátrapa de Transeufrates (assim como os outros sátrapas nas suas respectivas regiões), a partir de Damasco, deveria manter a ordem e recolher tributos destas regiões a ele subordinadas e deveria enviar anualmente parte deste tributo para o governo central. Conforme Kessler (2009, p. 186), o povo não pagava somente este tributo real, citado acima, mas o mesmo era somado a outros tipos de tributação, como vai mostrar o texto de Ed 4.13,20; 7.24. Neste texto aparecem outros dois tipos de impostos, juntamente como o tributo (מַדְּיָהּ – *mindah*), a saber, um que pode ser entendido como “imposto de renda” (בְּלֹהַ – *belô*) e outro que pode ser entendido como “imposto sobre riqueza” (חֲלָקִים – *halakh*). Assim, haviam no mínimo três tipos de impostos cobrados do povo.

⁷⁷ Sobre as contribuições para o templo e sua liderança religiosa, podem ser destacadas as seguintes: **1.** Ofertas em favor do sacerdócio (Lv 7.8,33-36; 10.14s; Nm 18.12-16. Ne 10.36-38); **2.** Imposto do templo, que segundo Ex 30.11-16 perfaz meio ciclo e segundo Ne 10.32s, três quartos de ciclo ao ano; **3.** Fornecimento de lenha, onde as famílias deviam fornecer organizadas por rodízio (Ne 10.34; 13.31); **4.** Dízimo para o templo (Ml 3.8-10; 13.31); **5.** Destaca-se ainda, que o culto deveria ser financiado pela população, além do patrocínio do tesouro oficial (KESSLER, 2009, p. 196; CRÜSEMANN, Frank. **A Torá: teologia e história social da lei do Antigo Testamento**. Petropolis: Vozes, 2001. p. 464-465).

⁷⁸ Kessler (2009, p. 177) e Schwantes (2008, p. 79-81) mostram estas e outras situações vividas pelo povo, como resultado da exploração, a partir de alguns textos bíblicos a seguir: em Is 58.6-7 são listadas pessoas presas, “escravizadas” (Is 61.1 também fala de pessoas escravizadas), “pobres”, “despatriadas”, “famintas” e “nuas”. Em Malaquias fala-se de pessoas “que defraudam o salário do diarista e oprimem a viúva e o órfão” (Ml 3.5). O grau de pobreza que pode ser atingido nas camadas mais baixas da sociedade é mostrado de forma estarrecedora por Jó, em especial o capítulo 24. Os Salmos de Peregrinação (120-134) delineiam as condições dos escravos foragidos de seus senhores.

⁷⁹ McNutt (MCNUTT, Paula M. **Reconstructing the society of ancient Israel**. (Library of ancient Israel) – Louisville: Westminster John Knox Press, 1999. p. 194.), mostra como os reis persas visavam os setores rurais de Judá e Samaria para cobrança de impostos. Os mesmos aumentaram as áreas rurais, reconduzindo exilados para estas localidades e repovoando, até mesmo, lugares antes não habitados, criando, assim, novos assentamentos. Neste sentido, havia uma política econômica de deliberada ruralização por parte das autoridades persas, que serviu como meio de criar uma base tributária maior para sua exploração. O que aumentava as dificuldades do povo camponês de Judá e Samaria, é que os mesmos ainda viviam da agricultura. Conforme informa McNutt, “O grande número de sítios rurais em Judá que datam do período persa indica que as estratégias básicas de subsistência - agricultura de subsistência baseada na economia familiar - permaneceram as mesmas que os períodos anteriores” (MCNUTT, 1999, p. 191, Tradução nossa. “The large number of rural sites in Judah dating to the Persian period indicate that the basic subsistence strategies – subsistence farming based on a household economy – remained the same as for previous periods”). Neste sentido, os camponeses de Judá e Samaria produziam apenas coisas naturais e não tinham reservas de prata para pagar os impostos. Gass (2004, p. 85-87) explica que, para pagar os impostos, os camponeses precisavam produzir um bom excedente agrícola para vendê-lo e conseguir moedas. E, que o templo de Jerusalém desempenhava aqui um importante papel. Ele era o principal mediador neste processo de remessa de dinheiro para o exterior. Os camponeses pagavam os impostos com produtos agropecuários que eram entregues ao templo. O templo passou a exercer a função de casa de câmbio, e centro comercial. Com tamanha sobrecarga de impostos, os camponeses

também as doenças, principalmente de pele (semelhante a de Jó), entre a população, sendo a lepra, uma delas.⁸⁰ Havia toda uma estrutura ideológica vinda principalmente da religião que legitimava a exploração e alienava o povo.⁸¹

É nesta situação que surgem questões relacionadas à justiça de Deus e ao sofrimento do inocente, para as quais a teologia da religião oficial tinha uma resposta e a concretude da vida trazia uma experiência totalmente diferente. Neste contexto surge o autor do livro de Jó, o autor que produz os diálogos entre Jó e seus amigos e entre Jó e Deus. O Jó dos diálogos está indignado com sua situação, não aceita mais as velhas respostas vindas da tradição. Ele representa bem este período de crise da sabedoria, representa bem o pensamento de um grupo que observava a realidade e percebia que os discursos religiosos já não a confirmavam. Era importante repensar Deus, eram importantes novos paradigmas e novos arquétipos, e é isto que o autor quer apresentar ao povo, um novo modelo de Jó, diferente do Jó da parte narrativa. O poeta dos diálogos em Jó queria respostas para conflitos não apenas pessoais, mas também coletivos.

Cabe falar aqui que esta é a etapa principal do livro, não apenas por tomar maior espaço, mas também pela importância e pela complexidade dos temas geradores nestes textos. Neste sentido, o poeta dos diálogos torna-se o autor principal do livro de Jó – ainda que não seja o seu

não conseguiam pagar suas dívidas e, como resultado, acabavam perdendo suas terras e, até mesmo, tornando-se escravos (MCNUTT, 1999, p. 196).

⁸⁰ Schwantes mostra como a lepra era um dos principais assuntos nos textos de Levítico 1 – 16. Apesar de ser uma doença antiga, no pós-exílio a lepra se alastra nas populações da região. “Por um lado, isso nos dá uma ideia da miserabilidade em que se encontram as populações. Pois, pelo que consta, a lepra é, em boa medida, a doença em meio à subnutrição” (SCHWANTES, 2008, p. 81).

⁸¹ A ideologia parecia ser tanto política, quanto religiosa. Conforme informam Donner (1997, p. p. 445-447), Kessler (2009, p. 168-170) e McNutt (1999, p. 188-189), diferente dos impérios anteriores (assírio e babilônico), que dominavam pelo regime duro e violento, enfraquecendo a periferia e fortalecendo seu centro, o império persa procurou trabalhar com uma política de certa tolerância com os povos no que está relacionado às suas culturas, principalmente às suas religiões. Os povos foram incentivados e encorajados à se movimentarem de volta às periferias (entre estas periferias, está Judá), com o objetivo de reconstruírem suas estruturas sociais e religiosas. Porém é importante informar que esta política de tolerância e autonomia dada a estes povos tinha fins ideológicos. Conforme Donner (1997, p. 446), esta tolerância não se tratava de uma atitude mental, mas de calculismo: ela decorria da percepção de que assim o império mundial poderia ser dominado de maneira melhor e mais duradoura. O retorno dos povos à periferia garantiria a segurança de áreas fronteiriças do império e aumentaria fontes potenciais de tributo. Desta forma, em vez de dominar os povos com uma política de repressão e violência, o império persa dominou pela ideologia e uma das principais fontes ideológicas era a religião. “O apoio dado pelos persas para a reconstrução de instituições religiosas em áreas periféricas, foi principalmente por causa dos papéis que desempenhavam na coleta de tributos e impostos e no fornecimento de uma base ideológica para as populações das províncias” (MCNUTT, 1999, p. 188, tradução própria. “Support was provided by the Persians for rebuilding religious institutions in peripheral areas, primarily because of the roles they played in collecting tribute and taxes and in providing an ideological base for the populations of the provinces”). Esta era a intensão ocultada pelos discursos de retorno e reconstrução. Neste sentido, as missões de Sesbazar (538 a.C.?), de Zorobabel com Josué (520-515 a.C.), de Neemias (445-433 a.C.) e de Esdras (a partir de 398 a.C.), não deixavam de estar a serviço desta política persa de domínio e exploração.

redator final –, pela coragem de criticar a tradição, apresentando um Jó nos diálogos diferente do Jó do prólogo, um Jó mais crítico e questionador. Claro que a parte dialogada só poderá gerar uma discussão e uma reflexão mais rica se for trabalhada no livro como um todo. E é o que foi feito no quarto capítulo no tópico 4.2, no qual é interpretada esta parte poética na perspectiva freiriana. Ela é analisada com uma reflexão que considera o todo do livro de Jó.

2.1.4 Data e lugar da terceira etapa

A terceira etapa trata de acréscimos dentro da parte poética, dos diálogos, a saber: os discursos de Eliú (capítulos 32-37 divididos em quatro discursos: 33; 34; 35; e 36.1-37.13) e o poema sobre a sabedoria (capítulo 28). Não foram acrescentados em uma mesma época, mas em épocas diferentes. Assim, será importante dividir este tópico em duas partes.

2.1.4.1 Discursos de Eliú.

Os autores pesquisados pouco se arriscaram em fixar uma data para a composição dos discursos de Eliú. Estão mais interessados em discutir se são parte constitutiva original do livro ou foram adicionados num segundo momento pelo próprio autor dos diálogos anteriores ou por outro. Aqui é importante citar as opiniões de Schwienhorst-Schönberger,⁸² Terrien,⁸³ Leveque,⁸⁴ Schökel e Diaz,⁸⁵ Driver e Gray,⁸⁶ que apresentam alguns argumentos que justificam a teoria de que os discursos de Eliú são acréscimos posteriores na parte poética:

1. Eliú não é mencionado na narrativa do prólogo, ao contrário dos outros três amigos de Jó. **2.** Este fato se confirma no epílogo, quando Javé pronuncia um veredicto apenas aos outros três amigos (42.7) e eles obedecem (42.9). **3.** Jó não responde a Eliú em nenhum momento dos seus quatro discursos. **4.** Os discursos de Eliú interrompem o nexos entre o clamor de Jó a Deus (31.35) e a resposta de Deus (38.1), o que dá a impressão de um texto solto na obra. **5.** O novo interlocutor é apresentado de forma brusca, introduzido por alguns versículos de prosa meio grosseiras (32.1-6). **6.** O estilo no debate de Eliú muda sem transição: enquanto os amigos e Jó discutiam à parte, quase como que numa audiência privada, Eliú desenvolve

⁸² SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 298.

⁸³ TERRIEN, 1994, p. 32-33.

⁸⁴ LEVEQUE, 1987, p. 58.

⁸⁵ SCHÖKEL; DIAZ, 1983, p. 51-54.

⁸⁶ DRIVER, Samuel Rolles; GRAY, George Buchanan. **A critical and exegetical commentary on the book of Job.** Edinburgh: T. & T. Clark, 1977. p. xl–xlvi.

suas teses diante de auditório constituído de sábios, auditório que ele toma muitas vezes como testemunha (34.2, 10, 34). Jó se transforma em caso a ser julgado entre pessoas entendidas no assunto; ele é citado explicitamente (32.12; 34.5,7,35; 35.16) e até interpelado diretamente (33.1,31; 37.14), fato que jamais ocorre nos três ciclos de diálogos. **7.** A linguagem é carregada de aramaísmos, e não simplesmente porque o autor procurasse sinônimos requeridos pelo paralelismo poético, como fazia o poeta do diálogo.⁸⁷ Ela contém também termos ou expressões que anunciam o baixo hebraico⁸⁸ e vários substantivos ou formas verbais que não aparecem na discussão dialogada.⁸⁹

Leveque⁹⁰ e Gordis⁹¹ sugerem que o autor dos discursos de Eliú é o próprio poeta dos outros discursos, que algum tempo mais tarde, mais maduro e com um estilo diferente, inseriu o novo interlocutor. Schökel e Diaz concordam em parte, pois afirmam:

Talvez estes capítulos fossem parte de um projeto de remodelação profunda da obra, que o autor não teve tempo de finalizar. Após tantas dores de cabeça, esta simples hipótese poderia ser verdadeira. E corroboraria a impressão que temos outras vezes de que o livro de Jó ficou inacabado.⁹² (Tradução nossa).

Porém os argumentos 5 a 7, que têm a ver com o estilo, podem sugerir a ideia de que o autor dos discursos de Eliú não é o mesmo autor dos outros discursos, mas outro escritor com um estilo diferente. Terrien⁹³ e Líndez⁹⁴ concordam com esta ideia, e Terrien traz as seguintes informações sobre o outro autor e sua contribuição na obra:

⁸⁷ Por exemplo, o aramaico **רָעַע** (*ra'a*) “quebrar” (34.24), em lugar do hebraico **רָצַץ** (*ratsats*); o aramaico **מַאֲוָד** (*ma'avad*) “obra” (34.25) pelo hebraico **מַאֲשֵׁה** (*ma'aseh*); a frase inteiramente aramaica **כְּתַר-לִי זַעִיר וְאַחֲוֶנָּה** (*katar-li ze'ér va'ahavveka*) “sejas um pouco paciente comigo, e eu te instruirei” (36.2a); o aramaico **פָּעַל** (*pa'al*) “fazer” (36.3) pelo hebraico **עָשָׂה** (*'asah*); entre outros.

⁸⁸ Por exemplo, o pronome pessoal **אַנְכִי** (*'anokî*) “eu” de preferência a **אַנִי** (*'anî*), menos em 33.31, que é precisamente uma citação de 31.3a, e em 33.9b, por causa do paralelismo poético.

⁸⁹ Por exemplo **דַּע** (*de'a*) “conhecimento” (32.6, 10, 17; 36.3; 37.16), em lugar de **דָּעַת** (*da'at*, conf. 38.2); **יָחַל** (*yahal*) “esperar” flexionado no grau hifil, em lugar do grau piel (cf. 6.11); **צָדַק** (*tsadaq*) “justificar” flexionado no grau piel (33.32), em lugar do hifil (cf. 27.5); **אַנְשֵׁי** (*'anshê*) “homens de” (34.8, 10, 34, 36) em vez de **מְתֵי** (*metê* – cf. 11.11; 19.19); entre outros.

⁹⁰ LEVEQUE, 1987, p. 58.

⁹¹ GORDIS, Robert. **The Book of Job: commentary, New Translation, and Special Studies.** Moreshet Series, vol. 2. New York: Jewish Theological Seminary of America, 1978.

⁹² SCHÖKEL; DIAZ, 1983, p. 54. Quizá estos capítulos formasen parte de un proyecto de remodelación profunda de la obra, que el autor no tuvo tiempo de llevar a cabo. Después de tantos quebraderos de cabeza, esta sencilla hipótesis podría ser a verdadera. Y corroboraría la impresión que tenemos otras veces de que el libro de Job quedó sin terminar.

⁹³ TERRIEN, 1994, p. 33.

⁹⁴ LÍNDEZ, 1999, p. 138.

Não se deve subestimar o valor e a beleza dos discursos de Eliú. Embora o autor deles pareça menos dotado do que o poeta de gênio que concebeu o grosso da obra, ele oferece uma contribuição muitas vezes brilhante. Notemos em particular seus pontos de vista sobre a finalidade educadora do sofrimento (36.7b-11), sobre o amor de Deus (37.13b, se o texto foi preservado corretamente), sobre o anjo mediador (33.23-25) e sobre o mistério da salvação pela fé (33.26-28).⁹⁵

Leveque é o único que fixa uma data para os discursos de Eliú. Destaca que os discursos de Eliú constituem provavelmente os primeiros em data dentre os acréscimos feitos ao poema dialogado. O mesmo autor coloca a data para o acréscimo deste discurso em 450 a.C., pois os discursos de Eliú apresentam a mesma problemática apresentada pelo profeta Malaquias.⁹⁶

Apesar de alguns entenderem que foi o próprio poeta dos discursos anteriores e outros que foi outro autor, todos concordam em que os discursos de Eliú foram acréscimos posteriores na obra. Desta forma, estes discursos ainda fazem parte de uma terceira etapa na formação do livro de Jó.

2.1.4.2 Poema sobre a sabedoria.

Algo importante sobre este poema se encontra nas afirmações de Líndez,⁹⁷ Niccacci,⁹⁸ Ceresko,⁹⁹ Rad,¹⁰⁰ Equipo ‘Cahiers Evangile’,¹⁰¹ Ternay¹⁰² e Sicre,¹⁰³ os quais escrevem sobre o fenômeno de personificação da sabedoria. Trata-se de uma corrente sapiencial que tornava a sabedoria personificada como uma mulher. A sabedoria torna-se uma entidade autônoma, distinta de Deus, do mundo e dos homens e dotada de existência própria desde a origem e antes do começo da criação e da história. Nesta expressão a sabedoria ganhava várias formas ou rostos. Não se tratava de mera abstração poética ou um simples jogo da fantasia do artista, mas daquilo que Niccacci chama de “personificação reveladora”.

A sabedoria tem um aspecto humano enquanto é mostrada como uma mulher que vem ao encontro dos seres humanos fala uma linguagem humana pela boca dos seus convidados e através das obras da criação. Entretanto, também possui um aspecto divino, enquanto fala com a autoridade de Deus, embora seja distinta dele. Não é uma

⁹⁵ TERRIEN, 1994, p. 33.

⁹⁶ LEVEQUE, 1987, p. 8.

⁹⁷ LÍNDEZ, 1999, p. 53-55.

⁹⁸ NICCACCI, 1997, p. 237-279.

⁹⁹ CERESKO, 2004, p. 199.

¹⁰⁰ RAD, 1985, p. 183-221.

¹⁰¹ EQUIPO ‘CAHIERS EVANGILE’, 1981, p. 54-55.

¹⁰² TERNAY, 2001, p. 189.

¹⁰³ SICRE DIAZ, 2015, p. 290-292.

divindade ao lado de Javé, e sim sua criatura, mas é a primogênita de toda a sua obra, pré-existente à criação.¹⁰⁴

Juntamente com Jó 28, os textos de Provérbios 1.20-23; 8-9; Eclesiástico (Sirácida) 24; Baruc 3.9-4.4;¹⁰⁵ e Sabedoria 6-9 formam o conjunto de livros bíblicos que tratam da personificação da sabedoria.¹⁰⁶ “Jó 28 representa, bem provavelmente, o lugar em que ela faz sua primeira aparição. Ali, a ênfase recai sobre a inacessibilidade da sabedoria; só Deus conhece o caminho que leva a ela”.¹⁰⁷

Leveque, ao falar sobre a função deste poema no livro de Jó, afirma que, além de ser como uma conclusão para o diálogo, ele constitui uma espécie de ponto de aumento, ou seja, uma *fermata*.¹⁰⁸ É provavelmente na mesma direção que Terrien¹⁰⁹ e Ternay¹¹⁰ dirão que, em sua posição atual, o capítulo oferece um interlúdio musical entre a discussão poética propriamente dita (4-27) e a peroração de Jó (29-31). Ele prepara de modo sutil o mistério perturbador da teofania (38-41) e parece indicar que Jó e seus amigos fizeram reivindicações vãs, quando pretenderam discernir exatamente qual atitude deve Deus adotar em relação aos homens.

O acréscimo do capítulo 28 em Jó de fato parece fazer uma crítica às pretensões da sabedoria feitas por Jó e seus amigos, pois, nos capítulos 4-27, eles reivindicam sua própria sabedoria, criticando-a reciprocamente. É então que o autor deste poema apresenta a tese da Sabedoria que não pode ser encontrada pelo homem, mas só Deus conhece o caminho para ela e somente Ele sabe o seu lugar (28.23). É desta forma que o texto prepara o caminho para a teofania, pois é “confissão da impotência do homem, mas igualmente caminho aberto para nova autenticidade da resposta a Deus [...]”.¹¹¹

Relacionado à data da composição, Leveque,¹¹² Terrien,¹¹³ Ternay¹¹⁴ e Gray¹¹⁵ afirmam que o texto é uma inserção posterior ao poema e provavelmente feita por um discípulo

¹⁰⁴ NICCACCI, 1997, p. 253.

¹⁰⁵ O livro de Baruc é o único deste grupo que não faz parte do bloco de livros poéticos. Está no bloco de livros proféticos.

¹⁰⁶ Os livros de Eclesiástico, Sabedoria e Baruc não fazem parte do cânon protestante, mas somente do cânon católico, sendo chamados de deuterocanônicos.

¹⁰⁷ CERESKO, 2004, p. 199.

¹⁰⁸ LEVEQUE, 1987, p. 8.

¹⁰⁹ TERRIEN, 1994, p. 215.

¹¹⁰ TERNAY, 2001, p. 19.

¹¹¹ LEVEQUE, 1987, p. 51.

¹¹² LEVEQUE, 1987, p. 51.

¹¹³ TERRIEN, 1994, p. 216.

¹¹⁴ TERNAY, 2001, p. 188.

¹¹⁵ GRAY, 2010, p. 65.

jobiano. Assim como nos discursos de Eliú, Leveque é o único que arrisca uma data para o texto. Para ele, a produção ocorreu entre os séculos IV a III a.C.

É tendência entre os pesquisadores pensar os discursos de Eliú e o poema sobre a sabedoria como inserções posteriores dentro da parte poética do livro de Jó. Relacionado às datas, poucos se arriscam a fixá-las. Alguns entendem que, no caso dos discursos de Eliú, o próprio autor dos diálogos os inseriu posteriormente, porém, é mais provável que não tenha sido o mesmo autor devido a algumas características diferentes, principalmente no estilo. Dos autores pesquisados, apenas Leveque estabelece datas para as duas inserções no poema. Ele fixa os discursos de Eliú em 450 a.C. e o poema sobre a sabedoria entre os séculos IV a III a.C.

Um ponto que fica bastante evidente nesta parte do trabalho é o problema relacionado às tensões e contradições no livro, tanto as percebidas entre a parte narrativa e a parte poética quanto as existentes dentro da própria narrativa e também dentro da parte poética. Isto gerou várias opiniões relacionadas à fixação de datas, lugares e autoria, levando a uma tendência maior em concordar em que o livro de Jó não foi produção de um autor e de uma época apenas, mas foi fruto de um desenvolvimento histórico. Fazer o resgate histórico do livro desde seu núcleo original até os desenvolvimentos posteriores não é uma tarefa simples. É que, devido às várias possibilidades históricas do livro, sua reconstrução é quase sempre hipotética. Porém, foi importante para este trabalho escolher entre as datas mais defendidas atualmente para um melhor desenvolvimento da pesquisa.

Abaixo está um quadro apresentando as diversas fases do livro. Ele foi elaborado a partir das discussões acima:

QUADRO EM PROSA	PRÓLOGO		Séc. X a.C.
	1 – 2		
	SEÇÃO DOS DIÁLOGOS		Séc. V – IV a.C.
	3 – 27; 29 – 31; e 38 – 42.6		
	DISCURSOS DE ELIÚ		Séc. V – IV a.C.
	32 – 37		
POEMA SOBRE A SABEDORIA		Séc. III a.C.	
28			
EPÍLOGO		Séc. X a.C.	
42.7-17			

Quadro 1 – Esquema das diversas fases do livro de Jó.

Fonte: Elaborado a partir das discussões acima.

2.2 Estrutura e divisões do livro

Por conta de sua marca de longa história literária, das contribuições por autores e épocas diferentes que a obra de Jó foi recebendo, não é simples apresentar sua estrutura. “Quando se lê, de uma só vez, os 42 capítulos do livro de Jó, o conjunto parece, à primeira vista, um pouco monolítico. Entretanto, a obra articula vários elementos de estilo muito diferente”.¹¹⁶ Porém, a composição de Jó não é casual ou sem nenhuma ordem. Há uma moldura em prosa: Jó provado, Jó restaurado, e um corpo em poesia. A parte poética apresenta um alternância de monólogos por parte de Jó: lamentação, declaração de inocência e desafio a Deus, e de diálogos com diversas personagens: os amigos, Eliú e Deus.¹¹⁷

Na sua estrutura, o livro é enquadrado pelo prólogo e o epílogo, os quais formam a parte em prosa. No meio deste enquadramento está a parte poética do livro. Iniciando com o prólogo (1-2), este apresenta uma estrutura que pode ser subdividida em seis cenas,¹¹⁸ quatro delas na terra como cenário e duas delas tendo como cenário a corte celeste. A primeira cena descreve a piedade e a felicidade de Jó (1.1-5). Logo em seguida ocorre a decisão de submeter sua piedade à prova, num primeiro diálogo no céu (1.6-12). Depois a execução dessa medida, com a perda de seus bens e a de seus filhos e sua reação (1.13-22). Voltando à corte celeste, ocorre a decisão de o submeter a uma segunda prova (2.1-6). Vem em seguida a execução desta prova, com a enfermidade de Jó e sua reação a esta prova (2.7-10). E, por fim, a visita dos três amigos de Jó: Elifaz, Baldad e Safar (2.11-13).

A parte poética (3-42.6), que também pode ser chamada de seção dos diálogos, é formada por discursos. Há primeiramente um monólogo de Jó, no qual este apresenta uma lamentação (3). Logo depois inicia-se uma extensa troca de discursos entre Jó e seus amigos, em três ciclos de discursos (4-14; 15-21; 22-27). Após, há um cântico sobre a Sabedoria (28). Segue-se com um segundo monólogo de Jó com referências à situação de outrora e do momento, o juramento de pureza e o desafio lançado a Deus (29-31), e o discurso de Eliú, um amigo até então não mencionado (32-37). A conclusão é constituída de dois longos discursos de Deus (38-

¹¹⁶ LEVEQUE, 1987, p. 7.

¹¹⁷ NICCACCI, 1997, p. 94.

¹¹⁸ Schwienhorst-Schönberger (2003, p. 292) subdivide o prólogo em cinco cenas, porém, sem contar com 1.1-5. Diferente de Sellin e Fohrer (2007, p. 454), que contando com esta passagem, subdividem o prólogo em seis cenas.

40.2; 40.6-41.26) e de duas breves respostas de Jó (40.3-5; 42.1-6), respostas nas quais Jó se humilha e se submete.

O livro fecha com o epílogo (42.7-17) com o mesmo estilo dos dois primeiros capítulos do prólogo, formando, assim, um unidade literária com este. O epílogo pode ser dividido em duas cenas: a primeira contando sobre o julgamento de Deus sobre os três amigos de Jó (42.7-9) e a segunda falando sobre restauração da fortuna de Jó (42.10-17).

A estrutura geral pode ser apresentada a partir do seguinte esquema:

Quadro em Prosa	<i>Prólogo 1 – 2</i>	Na terra: A piedade e fortuna de Jó (1.1-5)
		Na corte celeste: 1º Diálogo entre Deus e “o satã” no céu e decisão de provar Jó (1.6-12)
		Na terra: 1ª Provação de Jó (1.13-22)
		Na corte celeste: 2º Diálogo entre Deus e “o satã” no céu e decisão de aumentar a prova de Jó (2.1-7a)
		Na terra: 2ª Provação de Jó (2.7b-10) Chegada dos três amigos de Jó (2.11-13)
Parte em Poesia (Seção dos diálogos)	<i>Monólogo 3</i>	Lamentação de Jó (3.1-26)
	<i>Diálogos entre Jó e seus três amigos 4 – 27</i>	1º Ciclo: <i>Interlocutores</i> <i>Jó</i>
		Elifaz (4 – 5) Resposta (6 – 7)
		Bildade (8) Resposta (9 – 10)
		Zofar (11) Resposta (12 – 14)
		2º Ciclo: <i>Interlocutores</i> <i>Jó</i>
		Elifaz (15) Resposta (16 – 17)
Bildade (18) Resposta (19)		
Zofar (20) Resposta (21)		

		3º Ciclo: <i>Interlocutores</i> <i>Jó</i> Elifaz (22) Resposta (23 – 24) Bildade (25) Resposta (26 – 27)						
	<i>Elogio da sabedoria</i> 28	A sabedoria inencontrável (28.1-28)						
	<i>Monólogo</i> 29 – 31	Jó se declara inocente e desafia a Deus (29.1 – 31.40)						
	<i>Discursos de Eliú</i> 32 – 37	Introdução (32) 1º discurso (33) 2º discurso (34) 3º discurso (35) 4º discurso (36 – 37)						
	<i>Diálogos entre Javé e Jó</i> 38 – 42.6	<table border="1"> <tr> <td><i>Javé</i></td> <td><i>Jó</i></td> </tr> <tr> <td>1º Discurso (38.1 – 40.2)</td> <td>1ª Resposta (40.3-5)</td> </tr> <tr> <td>2º Discurso (40.6 – 41.26)</td> <td>2ª Resposta (42.1-6)</td> </tr> </table>	<i>Javé</i>	<i>Jó</i>	1º Discurso (38.1 – 40.2)	1ª Resposta (40.3-5)	2º Discurso (40.6 – 41.26)	2ª Resposta (42.1-6)
<i>Javé</i>	<i>Jó</i>							
1º Discurso (38.1 – 40.2)	1ª Resposta (40.3-5)							
2º Discurso (40.6 – 41.26)	2ª Resposta (42.1-6)							
Quadro em Prosa	<i>Epílogo</i> (42.7-17)	Julgamento de Deus sobre os três amigos de Jó (42.7-9) Restauração da fortuna de Jó (42.10-17)						

Quadro 2 – Esquema da estrutura do livro de Jó

Fonte: Elaborado a partir dos esquemas apresentados por Schwienhorst-Schönberger,¹¹⁹ Driver,¹²⁰ Ternay,¹²¹ Niccacci,¹²² Andersen,¹²³ Mesters,¹²⁴ Sellin e Fohrer.¹²⁵

Analisando este quadro, uma das principais características é a técnica de duplicação utilizada pelo poeta. Ternay¹²⁶ explica como ocorre esta técnica no livro. Na parte em prosa pode-se citar as cenas no prólogo com os dois diálogos entre Deus e “o satã” (1.6-12 e 2.1-7a) e como resultado as duas provações de Jó (1.13-22 e 2.7b-10). A estrutura de duplicação aponta para simetrias respeitadas no conjunto da narrativa (prólogo e epílogo). Às duas apostas lançadas por Deus a “o satã” e das quais Deus sai vitorioso correspondem à sentença final de

¹¹⁹ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 292-293.

¹²⁰ DRIVER, 1977, p. xlix.

¹²¹ TERNAY, 2001, p. 17-19.

¹²² NICCACCI, 1997, p. 94-95.

¹²³ ANDERSEN, 1984, p. 18.

¹²⁴ MESTERS, 2000, p. 108-109.

¹²⁵ SELLIN; FOHRER, 2007, p. 454-455.

¹²⁶ TERNAY, 2001, p. 19.

42.7 que decreta a “justeza” de Jó e a “insensatez” de Elifaz e dos outros amigos. A intercessão de Jó pelos amigos é simétrica à intercessão de Jó pelos seus filhos. E ainda a fortuna que recebe é o “dobro” da situação de riqueza inicial.

Na parte poética há os dois discursos de Deus (38.1-40.2 e 40.6-41.26) e as duas respostas de Jó (40.3-5 e 42.1-6). Há ainda dois monólogos (3 e 29-31), os quais formam uma moldura em torno dos três ciclos de diálogos entre Jó e seus amigos. Há divergências sobre se o discurso do capítulo 3 pode realmente ser considerado um monólogo, sendo isolado dos diálogos, ou se constitui abertura da primeira rodada de diálogos. Conforme Schwienhorst-Schönberger,¹²⁷ “como em Jó 3 não há nenhum tipo de referência aos três amigos presentes, deve-se aceitar a tese do monólogo”. Assim confirmam-se tanto a duplicação com dois monólogos, como também, suas funções como moldura dos diálogos, pelo lugar em que estão no livro.

Conforme ainda Ternay:

O fenômeno de duplicação seria ainda maior se tivesse só duas séries de discursos entre Jó e os ‘amigos’ e não três. Alguns comentaristas como G. Borgonovo aproveitam do estado um pouco perturbado do terceiro ciclo para poder reconhecer o efeito de duplicação em toda esta obra. Este biblista, por exemplo, considera a terceira rodada dos diálogos como uma simples conclusão das duas primeiras. Parece difícil, entretanto, não levar em conta o ritmo ternário dos debates entre Jó e os três ‘amigos’, ainda que ele introduza um desequilíbrio no ritmo binário do conjunto da obra.¹²⁸

A duplicação é percebida com a função do capítulo 28 que constitui o poema sobre a sabedoria. No lugar em que está, funciona como um interlúdio musical, dividindo o livro em duas partes. Faz a divisão entre a discussão poética (4-27) e a peroração de Jó (29-31). Ele prepara ainda um caminho para a teofania (38-41).

2.3 Abordagens no livro acerca do mal

O livro de Jó reflete sobre a causa do sofrimento humano e sua finalidade e, com isso, também discute sobre como se dá a justiça e a bondade de Deus. Esta reflexão pode ser chamada de teodiceia.¹²⁹ Não há no livro de Jó a pretensão de solucionar o problema com respostas

¹²⁷ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 293.

¹²⁸ TERNAY, 2001, p. 19.

¹²⁹ Teodiceia vem de duas palavras gregas: *theos* (Deus) e *dikē* (justiça). O termo foi retirado do título de uma obra de Leibnitz intitulada: “*Essais de Théodicée sur la bonté de Dieu, la liberte de l’homme, et l’orinine du*

fechadas e definitivas acerca da origem do mal, mas o autor (os autores) pretende “desvelar as verdadeiras causas e seus causadores”,¹³⁰ ou mesmo, pelo fato de o autor apresentar no livro várias formas de pensar a causa do mal, o Jó com dois comportamentos antagônicos (um resignado e outro indignado) e, ainda, o fato de o livro não apresentar Jó recebendo, nem de seus amigos e nem de Deus, uma resposta que “fechasse” sobre a causa do seu sofrimento, provavelmente o autor só queria instigar seus leitores e suas leitoras a continuar o processo de contínua busca, cada qual em um processo autônomo e em comunidade, em diálogo com o (autor do) livro, com os outros e as outras, mediadas (os) pela sua realidade concreta.

O livro, como resultado de desenvolvimento histórico, produzido por diferentes autores, em distintas épocas e lugares, deriva de um desenvolvimento teológico, que pode ser percebido nas distintas partes da estrutura do livro. Como resultado deste desenvolvimento, percebem-se diferentes abordagens sobre a questão da existência do mal, sua causa e sua finalidade. Assim, será apresentado como a questão do mal é tratada na moldura, na parte dos diálogos, na fala de Eliú e de Deus.

2.3.1 Na parte narrativa

Para pensar a ideia do mal na parte narrativa do livro de Jó é importante lembrar que ela passou por dois momentos em seu desenvolvimento.¹³¹ No primeiro momento havia uma história mais antiga, um conto pré-israelita que provavelmente era transmitido apenas pela tradição oral. O segundo momento refere-se a época em que esta história mais antiga é incorporada, relida e reelaborada na perspectiva da teologia javista. São momentos históricos, desafios e teologias diferentes e, assim, distintas formas de perceber as causas do mal. Nesta continuidade, este tópico irá pensar a ideia da causa do mal primeiro na obra mais antiga e depois na obra após a inserção na tradição javista em Israel.

2.3.1.1 Obra mais antiga: o mal vem unicamente de Deus

mal”. É uma palavra usada para se referir às tentativas de, diante da existência do mal e/ou de tanto sofrimento no mundo, advogar a justiça e bondade de Deus (ELWELL, Walter A (Ed.). **Evangelical dictionary of theology**. Michigan: Baker Book House, 1985. p. 1083; HARRISON, Everett F. (Ed.). **Baker’s dictionary of theology**. Michigan: Baker Book House, 1960. p. 517).

¹³⁰ GASS, 2004, p. 166.

¹³¹ Sobre o desenvolvimento histórico na parte narrativa, ver o subtópico 2.1.2 com o título: “Data e lugar da primeira etapa”.

Conforme Schwienhorst-Schönberger, na obra mais antiga não há as duas cenas no céu e, por isto, não se aborda a questão do porquê e para quê do sofrimento. Entretanto, a maneira como se descrevem os quatro casos de desgraça, em que são adotadas metáforas do agir julgador de Deus, deixa entender que o infortúnio que se abate sobre Jó provém de Deus. O autor chama atenção para o texto de 1.21, em que Jó confessa sua calamidade como causada por Javé (יְהוָה) e a aceita como tal; e, ainda, para 1.16, onde há o relato de um servo sobrevivente, sobre como as ovelhas e os servos morreram queimados pelo “fogo de Deus” (אֵשׁ אֱלֹהִים - *’esh ’elohim*).¹³² Interessante notar que 42.11 confirma a ideia do mal ter sido provocado por Javé.

É provável que este pensamento reflita a teologia javista da época pré-exílica de Judá. Conforme Gunneweg,¹³³ esta tradição refletia teologicamente utilizando a forma de relato (teologia narrativa). Assim, a obra javista debruçava-se sobre histórias antigas, acolhendo-as e reinterpretando-as de forma a adaptar-se a sua fé. “Dessa forma, a obra toda de J se assemelha à estrutura das lendas isoladas que assimilou. Conforme seu gênero literário, as lendas são lendas pelo fato de que, para explicar fenômenos atuais questionáveis, relatam eventos passados que levaram ao fenômeno atual”.¹³⁴

Assim, a lenda mais antiga de Jó¹³⁵ foi incorporada na teologia oficial¹³⁶ javista para explicar a causa do mal na época. Conforme Kilpp,¹³⁷ esta teologia era monoteísta, exigindo exclusividade ao Deus de Israel,¹³⁸ o que levou à falta de uma demonologia e de um dualismo

¹³² SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 303.

¹³³ GUNNEWEG, Antonius H. J. **Teologia bíblica do Antigo Testamento**: uma história da religião de Israel na perspectiva bíblico-teológica. Tradução Werner Fuchs, São Paulo: Editora Teológica; Edições Loyola, 2005b. p. 210 – 213.

¹³⁴ GUNNEWEG, 2005b, p. 212.

¹³⁵ No subtópico 2.1.2 (Data e lugar da primeira etapa) é trabalhada a ideia do desenvolvimento do texto da parte narrativa, abordando a possibilidade de ter existido, mesmo que de forma oral, uma narrativa primitiva não israelita, que pode ser rastreada em 1.1-5, 13-19, 21a, 22; 42.11-17. Esta narrativa, posteriormente, foi incorporada em Israel e seguiu desenvolvendo-se.

¹³⁶ Gerstenberger chama atenção para a existência de uma religião oficial (da elite política) e a não-oficial (religiosidade popular). Enquanto a primeira trabalhava com o exclusivismo direcionado ao Deus de Israel, a segunda, mesmo sob muitas influências do javismo central, continuava servindo a outras divindades. “Podemos partir da já mencionada percepção de que, no Israel pré-exílico, a fé exclusiva em Javé – se é que era de fato conhecida – restringia-se ao nível do Estado. Em outras palavras, as religiões e localidades, as famílias e os clãs continuavam tendo as suas divindades tradicionais, adorando-as nos ‘altos’ e em ‘altares domésticos’”. (GERSTENBERGER, Erhard S. **Teologias no Antigo Testamento**. Tradução: Nelson Kilpp, São Leopoldo: Sinodal / CEBI, 2007. p. 242). Assim, enquanto uma era exclusivista, a outra era mais diversificada. Desta forma, quem reutilizava as antigas histórias, tirando de seus conteúdos características politeístas e/ou demonológicas, tornando-as aceitáveis e mais compatíveis à teologia javista, era a religião oficial.

¹³⁷ KILPP, 2002, p. 26.

¹³⁸ Quando remete-se à fé israelita, o termo “monoteísmo” não deve ser compreendido com toda a semântica atribuída pelas ciências da religião: designa a fé num único deus, **excluindo a existência** de outros deuses. Schmidt afirma que a princípio, o primeiro mandamento tinha o objetivo mais prático do que teórico, ou seja, Israel deveria adorar exclusivamente a Javé, porém, não deixava de crer na existência de outros deuses.

radical entre o bem e o mal. Desta forma, antigas tradições foram relidas e, assim, adaptadas a essa teologia exclusivista.¹³⁹ Entre estas antigas histórias, tem-se a de Jó. Assim, quem causava o mal em Jó e, depois, quem o abençoava era o próprio Javé.

2.3.1.2 Na parte em prosa: o mal é uma provação para o fiel

Aqui a análise é sobre o texto narrativo completo com a inserção do personagem acusador chamado “o satã”. O texto refletirá sobre quais seriam os motivos para a inserção deste personagem na obra narrativa, visto que este procura acusar Jó de ter uma religiosidade interesseira e recebe permissão de Deus para prová-lo. Será ainda discutido sobre a provável época da inserção deste personagem. Após, haverá uma discussão sobre como o mal é pensado nesta obra.

2.3.1.2.1 A inserção do personagem “o satã”

A parte em prosa está ampliada pelas duas cenas no céu e a inserção do personagem “o satã”. Agora, é ele quem toma a iniciativa como verdadeiro instigador, e é só cedendo a seu pedido que Deus entrega Jó a seu poder. Desta forma, “o satã” não apenas toma a iniciativa como também executa a desgraça, porém mediante concessão e também sob claras delimitações do sofrimento por parte de Deus.¹⁴⁰

A inserção do personagem “o satã” na obra teve uma função isentadora, com o objetivo de desvincular de Deus a responsabilidade e a origem do mal em Jó. O personagem foi incluído em uma época em que não se admitia mais a atribuição do sofrimento e das injustiças apenas a Deus. Como afirma Kinet, “a própria missão e função desse personagem levam-nos a concluir claramente que se originou no tempo do pós-exílio”.¹⁴¹ Neste sentido, a obra atual é resultado

(SCHMIDT, Werner H. **A fé do Antigo Testamento**. Tradução: Vilmar Schneider, São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 118-120) Assim, é mais apropriado falar em um “exclusivismo” do que em um “monoteísmo”.

¹³⁹ KILPP, 2002. Kilpp traz três exemplos desta atitude na Torá (Pentateuco) de textos muito estranhos ou misteriosos, que possivelmente foram tirados de antigas tradições e adaptados à teologia javista, onde Javé passa a assumir as características do ser maligno da história original. O primeiro em Gn 32.23-33, onde há o relato em que Jacó luta com Deus no passo do rio Jaboc/Jaboque, na Transjordânia. O segundo texto em Ex 4.24-26, em que Javé ataca Moisés e tenta matá-lo quando este pára, juntamente com sua mulher e filho, numa pousada para passar a noite. E o terceiro, em Ex 12 (em especial, os versículos 21-23), que trata do contexto da última praga que se abate sobre o Egito e que resulta na morte dos primogênitos egípcios, onde se insere a celebração da Páscoa israelita.

¹⁴⁰ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 303; KINET, Dirk. O duplo sentido das representações de Deus e de Satanás no livro de Jó. *In*: MACKENZIE, R.; DUSSEL, E; DUQUOC, Ch. (Org.) **Jó e o silêncio de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 44.

¹⁴¹ KINET, 1983, p. 45.

do desenvolvimento da teologia do mal do povo judeu, que, influenciado pela cultura e religião exílica e pós-exílica, teve conhecimento de outras figuras geradoras do mal, como “o satã”.

Blenkinsopp chama atenção para o fato de que este personagem pode ter sido inserido no período persa, pois,

[...] como o nome ('adversário' em hebraico) sugere, sua função é verificar e testar a lealdade dos súditos de Javé. Esse papel lembra o de um oficial persa conhecido como 'olho do rei' ou 'ouvido do rei', cuja tarefa era visitar uma província ou satrapia checando autoridades locais, às vezes atuando como *agente provocador*.¹⁴² (Tradução nossa; grifo do autor).

Este é o papel de “o satã” no livro de Jó. Ele é o ser celestial encarregado de manter os olhos no mundo e detectar deslealdade e falsidade. Recebe a função de “acusador público” da humanidade. Ele parece apresentar um relatório ou prestar contas a Deus de suas atividades na terra (1.7). E assim, acusa a religiosidade de Jó de ser interesseira ao mesmo tempo em que questiona a justiça de Deus (1.9-11; 2.4-5), incitando Javé a permitir a provação de Jó. O objetivo é ver se Jó, em algum momento da provação, fala mal de Deus (do rei) (1.21-22; 2.10).

Fica evidente que a inserção do personagem “o satã” na obra, não alcança todo o objetivo de isentar Deus de causar o mal em Jó. Apesar de “o satã” ser o incitador e, depois, o atuante direto nas provas de Jó, sua ação sobre este é delimitada por Deus. “Ele não tem poder de decisão. Ele age de acordo com a vontade divina, sempre dentro do que é permitido por Deus”.¹⁴³

Interessante a informação que Schwienhorst-Schönberger¹⁴⁴ e Perdue¹⁴⁵ apresentam sobre as duas cenas no céu. Eles afirmam que estas duas cenas foram construídas conforme o modelo metafórico das tradições míticas da Mesopotâmia e de Canaã, onde há narrativas de assembleias divinas em que eram determinados, pela divindade dirigente, os destinos da humanidade e até dos deuses. Na mitologia babilônica, a assembleia ocorria durante o Ano Novo, quando o destino dos seres humanos é determinado para o próximo ano. A assembleia era composta pelos “grandes deuses” (cinquenta) e pelos “deuses dos destinos” (sete). No mito

¹⁴² BLENKINSOPP, Joseph. **Wisdom and Law in the Old Testament: the ordering of life in Israel and early judaism.** Oxford Bible Series, 1995. p. 62. “As the name ('adversary' in Hebrew) suggests, his function is that of checking and testing the loyalty of Yahweh's subjects. This role is reminiscent of that of a Persian official known as 'the king's eye' or 'the king's ear' whose task was to tour a province or satrapy checking up on local officials, at times by acting as an *agent provocateur*”.

¹⁴³ KILPP, 2002, p. 33.

¹⁴⁴ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, Ludger. **Um caminho através do sofrimento: o livro de Jó.** São Paulo: Paulinas, 2011. p. 10-11.

¹⁴⁵ PERDUE, Leo G. **Wisdom in revolt: metaphorical theology in the book of Job.** Journal For The Study Of The Old Testament Supplement Series 112 - Sheffield: Almond Press, 1991. p. 87 - 90.

babilônico da criação, *Enuma Elish*, Marduk, o governante da assembleia, emite a decisão de criar os seres humanos e decide sobre os lugares e funções destes e dos deuses. No festival de *akitu*, evento babilônico realizado no Ano Novo, os deuses se reuniam para determinar os destinos de nações e pessoas para o ano seguinte, uma prática refletida na compreensão rabínica posterior de *Rosh hashana*. Já na mitologia canaanita, o conselho divino era conhecido como “a assembleia dos (filhos dos) deuses” ou “a assembleia de *El*”. A assembleia era presidida por *El*, o qual detinha o poder do decreto. Os decretos de *El* mantinham a ordem em um universo ameaçado por deuses contenciosos que disputavam a realeza sobre a terra.

Na cena abreviada em Jó 1.6-12, os deuses se reúnem em conselho divino (הַאֱלֹהִים בְּנֵי) ¹⁴⁶ e homenageiam a Javé, reconhecendo-o como governante da assembleia. Eles se reúnem presumivelmente na montanha de Deus na época do Ano Novo ('o dia'), uma vez que nenhuma crise iminente ou pedido especial parece ter exigido uma reunião especial. Este foi o dia da nova criação, quando o mundo é reconstituído por decreto divino, após a derrota do caos. Entre os membros do conselho está “o satã” (“acusador”), o deus responsável por descobrir o mal sobre a terra, para relatá-lo à assembleia para julgamento e para cumprir o decreto sobre a terra. A própria suspeita de Javé leva à pergunta sobre a integridade de seu escravo Jó. Em resposta, “o satã” insinua que a justiça de Jó é baseada unicamente em seu desejo por proteção divina. Se a mesma fosse removida, ele amaldiçoaria o Senhor. A decisão de Yahweh, contida no decreto autoritário que determina o destino de Jó para o ano, é entregá-lo ao poder de “o satã” para teste, com a limitação imposta de que nenhum dano pessoal venha sobre o escravo de Deus. O decreto é diretamente responsável pela perda catastrófica de Jó de tudo o que ele tem. Em 2.1-6, outra reunião da assembleia divina ocorre durante o Ano Novo seguinte ('o dia'), quando Yahweh admite a responsabilidade de “o satã” pelas perdas de Jó. Mesmo assim, o juiz divino consente em testar a alegação de “o satã” de que danos pessoais a Jó resultariam em maldição. A única limitação ao edital que autoriza “o satã” a prejudicar Jó é a proibição da morte. Armado com a autoridade do édito, “o satã” prossegue para afligir Jó com feridas repugnantes cobrindo todo o seu corpo. ¹⁴⁷ (Tradução nossa).

¹⁴⁶ Lê-se *beney ha'elohim*, que pode ser traduzido, literalmente, como “filhos dos deuses”, exatamente como o nome dado ao conselho divino da mitologia canaanita, já citado no parágrafo acima. Este mesmo termo, utilizado em Jó 1.6, é comumente traduzido nas versões em português como “filhos de Deus”.

¹⁴⁷ PERDUE, 1991, p. 89. “In the abbreviated scene in Job 1.6-12, the gods have convened in divine council (בְּנֵי הַאֱלֹהִים) and do homage to Yahweh, thus recognizing him as ruler of the assembly. They convene presumably on the mountain of God at the time of the New Year ('the day'), since no impending crisis or special request appears to have necessitated a special meeting. This was the day of new creation, when the world is reconstituted by divine decree, following the defeat of chaos. Among the council members is 'the satan' ('accuser'), the god responsible for discovering evil on the earth, for reporting it to the assembly for judgment, and for carrying out the edict on the earth. Yahweh's own suspicion leads to the query about the integrity of his slave Job. In response, the satan insinuates that Job's righteousness is based solely on his desire for divine protection. If removed, he would curse the Lord. The decision of Yahweh, contained in the authoritative edict that determines Job's destiny for the year, is to deliver him into the power of the satan for testing, with the limitation imposed that no personal harm should come upon God's slave. The decree is directly responsible for Job's catastrophic loss of all that he has. In 2.1-6 another meeting of the divine assembly takes place during the following New Year ('the day'), when Yahweh admits to the satan responsibility for Job's losses. Even so the divine judge consents to test the satan's contention that personal harm to Job would result in cursing. The only limitation to the edict empowering the satan to harm Job is the proscription against death. Armed with the authority of the edict, the satan proceeds to afflict Job with loathsome sores covering his entire body”.

Desta forma, Deus, como governador da assembleia divina, ainda é quem decide se Jó deverá ou não sofrer e estabelece os limites do seu sofrimento (1.12; 2.6). Assim, apesar da tentativa com a inserção do personagem “o satã” no prólogo do livro para corrigir a afirmação teológica pré-exílica, que afirmava ser Deus o autor do mal, ainda está evidente no texto que o mal continua procedendo indiretamente de Deus, pois Ele o permite.

2.3.1.2.2 O mal como provação

As palavras de Perdue, acima, também deixam claro que a parte narrativa traz a ideia do mal como uma provação para o justo. “O satã” acusa Jó de procurar uma vida reta baseado unicamente em seu desejo por proteção divina. Ele levanta um problema, questionando se Jó vive de fato uma vida religiosa sem nenhum interesse (1.9) e defendendo que Jó só é fiel por causa da proteção e da bênção dadas por Deus (1.10). “O satã” lança o desafio de provar Jó para comprovar se sua tese está certa e propõe que sejam tirados dele seus bens, seus filhos, suas filhas (1.11), e, estendendo-se a prova, propõe tirar sua saúde (2.4). Deus aceita o desafio de provar Jó e permite que “o satã” aja. Assim, o sofrimento que Jó vai passar será um teste para sua aprovação, e, desta forma, comprovará se sua fé e sua justiça são legítimas.

Perdue aponta que a pergunta feita por “o satã” “teme Jó a Deus por nada?”, tinha em sua suspeita o modo da maioria das pessoas viverem a sua religiosidade e, neste sentido, havia uma obviedade na pergunta. Se esta pergunta fosse feita para muitos da época em Israel, teriam respondido: “Não! Jó não teme a Deus por nada. Ninguém faz; é assim que o mundo funciona: Deus, que é justo e busca defender a justiça, recompensa os justos e castiga os que ofendem a sua justiça” (Tradução nossa).¹⁴⁸ Esta fala confirma que a teologia da retribuição já vigorava em Israel neste período, ideia bem presente, também, nas falas dos amigos de Jó.

O mesmo autor¹⁴⁹ considera, ainda, que o próprio Jó tinha a mesma crença, o que pode ser confirmado em suas atitudes religiosas. Nos é dito (1.5) que ele convoca seus filhos para purificá-los depois de seu banquete, e ocupa-se oferecendo sacrifícios em seu favor, para o caso de algum deles ter ofendido a Deus mesmo com um pensamento, trazendo assim uma ameaça

¹⁴⁸ NICHOLSON, E. W. The limits of theodicy as a theme of the book of Job. In: DAY, John, et al. (Ed.). **Wisdom in ancient Israel: essays in honour of J. A. Emerton**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 71. “No! Job does not fear God for nought. No-one does; that’s the way the world works: God, who is righteous and seeks to uphold righteousness, rewards the righteous and punishes those who offend his righteousness.”

¹⁴⁹ NICHOLSON, 1995, p. 71.

de desgraça à família. A implicação do conselho da esposa de Jó a ele (2.9) é que ela também tinha essa crença.

2.3.2 Na parte poética

Como será percebido no decorrer do texto, apesar de aproveitar o material da prosa para construção de sua obra, o autor da parte poética tem uma teologia independente e diferente da parte da prosa, principalmente a que apresenta o sofrimento humano como causado ou permitido por Deus.¹⁵⁰ O autor retoma esta ideia da prosa como parte das explicações dos amigos de Jó acerca da causa do sofrimento, porém, com o objetivo de ser rejeitada. Na parte poética será verificado, primeiramente nos discursos dos três amigos, depois nos discursos de Eliú e de Deus como ocorrem as abordagens acerca do mal.

2.3.2.1 Nos discursos dos três amigos

Para análise dos discursos dos três amigos, o texto será dividido em duas partes. A primeira discorrerá sobre a teologia da retribuição, já que ela está bem presente nos discursos dos amigos e, como será percebido, também na parte narrativa e nos discursos de Eliú. Será trabalhada uma conceituação desta teologia e como se deu seu desenvolvimento histórico em Israel. A segunda parte apresentará outra forma de perceber o mal nos discursos, ou seja, o sofrimento como parte da natureza humana.

2.3.2.1.1 A teologia da retribuição

Nos discursos dos amigos de Jó estão presentes algumas ideias acerca da causa do sofrimento e aquela que mais predomina nestes discursos está relacionada à teologia da retribuição,¹⁵¹ ou seja, o sofrimento é castigo de Deus em decorrência de culpa humana. A ampla presença deste tema no livro e o fato de o autor apresentar no epílogo Javé reprimendo

¹⁵⁰ TERRIEN, 1994, p. 27. O autor cita ainda outras diferenças teológicas, como o motivo do orgulho ingênuo de Deus por causa de seu servo Jó (1.8), a conclusão fabulosa do conto, com a recompensa divina, especialmente de ordem material (42.10 vv), a qual contradiz a soteriologia do poema.

¹⁵¹ É o que Nicholson vai dizer quando afirma que “o conceito de recompensa / retribuição recebe maior ênfase, sendo mencionado em praticamente todos os discursos dos amigos (4.7-11; 8.8-22; 11.13-20; 15.17-35; 18.5-21; 20.4-29; 22.5-20), bem como nos discursos de Eliú (34.10-30), e é isso que é mais vigorosamente contestado por Jó” (NICHOLSON, 1995, p. 74-75, Tradução Nossa. “The concept of reward/retribution receives greatest emphasis, being mentioned in virtually all of the friends' speeches (iv 7-11, viii 8-22, xi 13-20, xv 17-35, xviii 5-21, xx 4-29, xxii 5-20) as well as in the Elihu speeches (xxxiv 10-30), and it is this that is most vigorously contested by Job”).

os amigos de Jó, por suas falas equivocadas acerca de Deus (42.7),¹⁵² indicam que um dos principais intentos do autor era criticar esta ideia e, conseqüentemente, a sabedoria tradicional. Nas palavras de Kinet, “o poema de Jó é um ataque do autor contra a doutrina tradicional da retribuição (o ato – seu efeito – relação mútua)”.¹⁵³

Ao explicar este pensamento dos amigos de Jó, Schwienhorst-Schönberger afirma que para eles:

A finalidade do sofrimento é vista como a necessidade de que a culpa humana seja castigada e redimida e o pecador seja exortado para o arrependimento (36.10). Essa explicação é parte constitutiva da assim chamada fé na dupla recompensa, segundo a qual o fiel recebe o prêmio por seu comportamento, porém o ímpio tem de esperar o castigo (15.20-35; 14.5-21; 27.7-10, 13-23; 36.5, 14). Essa visão foi desdobrada na doutrina da retribuição, na qual se inferia a causa a partir da consequência: o feliz agiu moralmente bem, o infeliz procedeu moralmente errado.¹⁵⁴

Desta forma, a teologia da retribuição, como parte substancial da sabedoria tradicional, partia da lógica de causa e efeito. Se a pessoa fizesse coisas boas ou cumprisse a lei, seria abençoada com riqueza, vida longa, saúde, descendência e honra. Mas se fizesse coisas más, descumprindo a lei, seria castigada com pobreza, morte prematura, doença, esterilidade e desonra¹⁵⁵ (Pv 11.17,25; 22.8; 26.27, entre outros).

2.3.2.1.1.1 Quando não era teologia: a ideia da retribuição

Esta forma de explicar estes fatos como a morte, a doença, a pobreza, a esterilidade, entre outros, tem sua origem na necessidade que as pessoas do mundo antigo tinham de encontrar uma ordem a partir da compreensão destas diversas situações e fatos que ocorriam em suas vidas. Rad chama estes fatos de “contingente”. Ele explica que o “contingente” pode ser “[...] toda essa série de fenômenos que o ser humano é incapaz de compreender a partir dos pressupostos de uma necessidade postulada como tal” (Tradução nossa).¹⁵⁶

¹⁵² “Sucedeu, pois, que, acabando o SENHOR de dizer a Jó aquelas palavras, o SENHOR disse a Elifaz, o temanita: A minha ira se acendeu contra ti, e contra os teus dois amigos; porque não dissestes de mim o que era reto, como o meu servo Jó”. Algo a se notar neste texto, é a forma do verbo “dizer” דִּבַּרְתֶּם (dibbartem) utilizado por Javé a Elifaz (“porque não dissestes...”). O mesmo está na forma do grau piel (este grau indica, que a ação realizada do verbo na voz ativa, deve ser pensada de forma intensiva), indicando que os amigos não falaram o que era certo acerca de Deus de forma intensa ou abundante.

¹⁵³ KINET, 1983, p. 45.

¹⁵⁴ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 304.

¹⁵⁵ GASS, 2004, p. 168.

¹⁵⁶ RAD, 1984, p. 158. “[...] toda esa serie de fenómenos que el ser humano es incapaz de comprender a partir de los presupuestos de una necesidad postulada como tal”.

Os contingentes constituíam ameaça para a vida destas pessoas ou de suas comunidades e, neste sentido, precisavam entender o que causava estas situações ou fenômenos. Rad¹⁵⁷ e Simundson¹⁵⁸ explicam que, na antiguidade, o ser humano se sentia bem mais incomodado do que hoje frente a essa espécie de força sobre-humana que reside no contingente. Quanto mais se via dominado pela contingência tanto mais crescia nele a sensação de uma absoluta insegurança. A ameaça se dava exatamente porque estes acontecimentos escapavam totalmente à sua capacidade de compreensão. As pessoas precisavam de respostas para organizar suas vidas e, assim, sentirem-se bem e em segurança.

Se as pessoas pudessem entender o mundo e entender como certos comportamentos resultam em certas consequências, talvez pudessem obter pelo menos uma impressão de controle sobre suas vidas. Poderiam determinar o que aconteceria no futuro a partir da forma como viviam o presente. Poderiam ser bem-sucedidas e evitar o sofrimento, pelo menos até certo ponto, se fizessem as escolhas certas. Poderiam até pensar que teriam algum controle sobre Deus, uma vez que se esperaria que Ele obedeceria às mesmas regras que criou.

Esta busca pela organização da vida sempre fez parte da essencialidade da sabedoria. A preocupação dos sábios era encontrar uma forma de organizar e defender a vida em todos os seus segmentos neste mundo. Neste sentido, competia a eles compreender ou penetrar neste mundo com o objetivo de encontrar leis que, se respeitadas na cotidianidade prática das pessoas, as levariam a uma vida mais feliz e organizada. Conforme Rad:

Em Todos os níveis de cultura, o ser humano é posto diante da tarefa de ter que dar conta da sua vida. Para esse fim, precisa conhecê-la e não deixar de estar constantemente atento para descobrir, se em meio ao emaranhado dos acontecimentos não se consegue constatar, aqui ou ali, algo como uma regularidade, uma ordem.¹⁵⁹

É nesta busca, constatando através da experiência e da observação por resolver os problemas vitais do ser humano, que a sabedoria vai procurar compreender a causa, entre outras, das vicissitudes da vida. É pela experiência e pela observação que a sabedoria do mundo antigo, vai constatar uma conexão intrínseca entre a forma como as pessoas agiam e os contingentes. Esta é uma das maneiras pelas quais a sabedoria procurou entender como causa dos problemas e situações difíceis ou situações boas pelas quais o ser humano passava. O que as pessoas sofriam ou desfrutavam estava essencialmente ligado às suas ações ou decisões tomadas.

¹⁵⁷ RAD, 1984, p. 158.

¹⁵⁸ SIMUNDSON, 1986, p. 14-15.

¹⁵⁹ RAD, Gerhard von. **Teologia do Antigo Testamento**. Tradução Francisco Catão – 2. ed.; São Paulo: ASTE/TARGUMIM, 2006. p. 405.

Assim, “a observação de que o orgulho leva ao desastre (por exemplo, Provérbios 11.2; 16.18; 18.12), ou que a preguiça geralmente leva à pobreza (por exemplo, Provérbios 10.4; 20.13; 21.25) feita com base na experiência, pretendia sugerir consequências óbvias para a vida moral”.¹⁶⁰ (Tradução nossa).

Para os povos antigos, essa visão retributiva baseava-se no pressuposto de que o universo tinha uma lei ou uma ordem moral e operava por um sistema racional que, de alguma forma, distribuía recompensa e punição em relação ao mérito de um indivíduo. Importante destacar que, estando relacionada ao âmbito da vida quotidiana, do contato com o próximo e com as coisas e, ainda com a esfera pessoal, entende-se que este pensamento dirigia as pessoas, não apenas à busca de equilíbrio e felicidade, mas as estimulavam à ética, as moviam ao bem comum. Neste sentido, apesar de ser uma interpretação dos fatos concretos que parte de uma reflexão abstrata, esta ideia retributiva era importante para orientar a vida dos povos antigos e ainda para Israel, principalmente no seu início, no período tribal.¹⁶¹

Para Israel, desde seu início no período tribal, este pressuposto era unido à sua religiosidade,¹⁶² que no decorrer de sua história foi relendo e desenvolvendo a ideia da retribuição até sua teologização. Fato que será trabalhado no subtópico a seguir.

¹⁶⁰ BLENKINSOPP, 1995, p. 62. “The observation that pride leads to disaster (e.g. Prov. 11: 2; 16: 18; 18: 12), or that laziness generally leads to poverty (e.g. Prov. 10: 4; 20: 13; 21: 25), made on the basis of experience, was intended to suggest obvious consequences for the moral life”.

¹⁶¹ O período tribal, em Israel, inicia no século XIII a.C. com sua formação em Canaã (há pelo menos três teorias sobre como se deu esta formação, porém, não será possível discutí-las neste trabalho) e vai até o século X a.C., quando inicia o período da monarquia.

¹⁶² Em Israel a sabedoria sempre teve um caráter religioso. A lei que governa o mundo, objeto de suas considerações, não fora nunca entendida em sentido puramente profano, mas religioso, em ligação com Deus (ZIENER, Georg. A sabedoria do Oriente Antigo como ciência da vida. Nova compreensão e crítica de Israel à sabedoria. In: SCHREINER, Josef. **Palavra e mensagem do Antigo Testamento**. São Paulo: Editora Teológica; Paulus, 2004. p. 340). Claro que, apesar do caráter religioso, principalmente no pré-exílio, a sabedoria tinha muitos pontos de contato que a tornava diferente da fé em Javé, e até, a tornava uma porta aberta de diálogo e trocas entre Israel e os povos vizinhos. Bauer (BAUER, Johannes B. **Dicionário de Teologia Bíblica**. Volume 2: Juízo – Zêlo. São Paulo: Loyola, 1988. p. 1009), Mesters (2000, p. 13-15) e Ziener (ZIENER, 2004, p. 338-340) afirmam que a lógica e a fonte do sábio era diferente das do profeta ou sacerdote. Estes últimos falam do mandamento soberano de Javé, já o sábio se dirige com seus conselhos à reflexão racional dos homens e mulheres e os motiva frequentemente com considerações utilitaristas. A fala profética e sacerdotal só pode ser compreendida a partir da história da salvação, dirige-se ao povo da aliança que apareceu na história, ou aos indivíduos como membros do povo da aliança. O sábio, ao contrário, se dirige à pessoa como pessoa e abstrai de suas relações com a história. A sabedoria experimental mais antiga de Israel tinha, portanto, um caráter internacional, universal e humano. Consequentemente, neste caminho seguem as produções literárias do Antigo Testamento, “a história, a lei e a profecia de Israel não queriam mesclar-se com a religião de outros povos. Queriam que as fronteiras estivessem bem definidas. Desse modo se saberia quem era quem. Mas quando se trata dos livros sapienciais, estas fronteiras parecem que não existem. Existem muitas passagens e até um livro inteiro (o Cântico dos cânticos) que não falam de Deus. Falam somente das coisas da vida” (MESTERS, 2000, p. 14, Tradução Nossa - “La historia, la Ley y la profecía de Israel no quieren mezclarse con la religión de otros pueblos. Quieren que las fronteras estén bien definidas. De ese modo se sabe quién es quién. Sin embargo, las fronteras parece que no existen en los libros sapienciales. Existen muchos pasajes y hasta un libro entero (el Cantar de los Cantares) que no hablan de Dios. Hablan solamente de las

2.3.2.1.1.2 Ideia da retribuição em Israel: da dimensão coletiva à individual.

No Israel tribal, nas experiências da antiga sociedade agrária, a ideia da retribuição abarcava a dimensão coletiva das consequências de um erro. Compreendia-se que as ações cometidas pelas pessoas não afetariam apenas suas vidas, mas também afetariam sua posteridade. Mesters,¹⁶³ Ziener,¹⁶⁴ e Zabatiero¹⁶⁵ explicam que a sociedade tribal camponesa de Israel era uma sociedade de características igualitárias em que não havia diferenças: tudo era compartilhado com todos; os filhos e as filhas viviam na propriedade do pai e da mãe ou do avô e da avó; um participava do destino do outro; todos eram ou pobres ou ricos; e havia um grande senso de solidariedade tanto no bem quanto no mal.

“Dentro desse nível cultural, achavam ser a coisa mais natural que um sofresse pelo mal cometido por outro (cf. Js 7.1-26)”.¹⁶⁶ Os filhos e as filhas acabavam sofrendo os efeitos dos problemas que seus pais e suas mães viviam. Isso já é a dimensão coletiva das consequências de um erro, à semelhança de “os pais comeram uvas verdes e os dentes dos filhos é que embotaram”, próprio da grande família, em que o patriarca decide e todos os integrantes sofrem as consequências (cf. Jr 31; Ez 18). Diante de uma colheita ruim, perda de uma propriedade, empobrecimento, entre outras vicissitudes comuns à época, que tinham como causa atitudes ou decisões maltomadas pelos pais e pelas mães, os filhos e as filhas também sofreriam as consequências. Aqui, o sofrimento era compreendido como castigo divino pelos erros ou pecados cometidos pela pessoa ou por seus ancestrais. Zabatiero cita Êxodo 34.6-7, como texto que representa esta época.¹⁶⁷

No período da monarquia, a sociedade começa a ganhar um tom mais urbano com o surgimento de cidades mais organizadas. Os filhos e as filhas já não moravam com seus pais ou com os avós, cada qual morava em lugar separado, cada qual podia ter profissão diferente, de forma que suas vidas já não estavam interligadas tão intensamente quanto na época do

cosas de la vida”). É no pós-exílio que a sabedoria vai mesclando-se com a fé em Javé quando: passa a assumir uma característica israelítica; o pensamento de Israel torna-se mais sapiencial; e a sabedoria passa a ser o conceito central da teologia judaica (ZIENER, 2004, p. 340). Um ponto que pode fortalecer esta ideia, é que no pós-exílio, a sabedoria vai assumindo a atividade profética enquanto passa a assumir uma atitude crítica e denunciadora (MESTERS, 2000, p. 35).

¹⁶³ MESTERS. **Deus, onde estás?** Belo Horizonte: Editora Vega, 1972. p. 97-107.

¹⁶⁴ ZIENER, 2004.

¹⁶⁵ ZABATIERO, Julio. Práticas hermenêuticas na Escritura, Patrística e Idade Média. In: ZABATIERO, Julio; FILHO, José Adriano; SANCHEZ, Sidney. **Para uma hermenêutica Bíblica**. São Paulo: Fonte Editorial; Faculdade Unida, 2011. p. 19-21.

¹⁶⁶ MESTERS, 2004, p. 101.

¹⁶⁷ ZABATIERO, 2011, p. 20.

período tribal. Os problemas vividos pelos pais e mães já não afetavam de forma direta seus filhos e filhas.

Israel, neste novo contexto, precisou reler ou adaptar a compreensão da retribuição. Os textos de Jeremias 31.29-30 e Ezequiel 18.1-4 representam o momento em que estas releituras estavam ocorrendo, provavelmente no final da monarquia e início do exílio. Além destes textos, Zabatiero¹⁶⁸ mostra que o texto de Deuteronômio 7.9-10,¹⁶⁹ pertencente a este período, é uma releitura de Êxodo 34. 6-7.¹⁷⁰ Assim, já não havia a compreensão de que Deus “visitaria a iniquidade dos pais nos filhos e nos filhos dos filhos, até à terceira e quarta geração”. A punição viria diretamente ao transgressor.

2.3.2.1.1.3 Período da monarquia: desenvolvimento teológico da ideia da retribuição.

Além do desenvolvimento da dimensão coletiva para a individual, no período da monarquia inicia-se um desenvolvimento teológico da retribuição. Frente à teologia oficial javista, Israel unirá a ideia da retribuição, resultado da antiga experiência da sociedade camponesa agrária, à sua fé em Javé, como vai apontar Ziener ao observar o livro de Provérbios:

A maior parte dos provérbios, contudo, pressupõe uma ordem que dirige internamente o mundo e segundo a qual existe um nexos firme entre o agir do homem e a sua prosperidade. Aquele que colhe desventuras. Estas exortações são justificadas principalmente com dois motivos: a referência à justa retribuição e a constatação de que o mal é um "horror para Iahweh". [...] Uma observação atenta mostra que dificilmente se encontrará diferença entre as duas motivações. Trata-se da ordem inerente ao mundo, cuja não observância é "um horror para Iahweh" e traz, por isso, a infelicidade para o homem.¹⁷¹

A fé em Javé implicava a convicção de que ele presidia e validava a ordem moral como senhor e juiz de seu povo. A conexão intrínseca entre o ato humano e suas consequências não foi assim abandonada, mas a dimensão religiosa tornou mais fácil o desenvolvimento da compreensão de que a recompensa e a punição eram decorrentes da administração divina da justiça. Blenkinsopp¹⁷² afirma que esta conexão da retribuição a Deus pode ser vista na oração

¹⁶⁸ ZABATIERO, 2011, p. 20

¹⁶⁹ “Saberás, pois, que o SENHOR, teu Deus, é Deus, o Deus fiel, que guarda a aliança e a misericórdia até mil gerações aos que o amam e cumprem os seus mandamentos; e dá o pago diretamente aos que o odeiam, fazendo-os perecer; não será demorado para com o que o odeia; prontamente, lho retribuirá”.

¹⁷⁰ “E, passando o SENHOR por diante dele, clamou: SENHOR, SENHOR Deus compassivo, clemente e longânimo e grande em misericórdia e fidelidade; que guarda a misericórdia em mil gerações, que perdoa a iniquidade, a transgressão e o pecado, ainda que não inocenta o culpado, e visita a iniquidade dos pais nos filhos e nos filhos dos filhos, até à terceira e quarta geração!”

¹⁷¹ ZIENER, 2004, p. 339.

¹⁷² BLENKINSOPP, 1995, p. 46.

de Salomão na dedicação do templo (1 Reis 8.31-32), uma passagem geralmente atribuída a um autor deuteronomico da monarquia tardia ou da era exílica.

O mesmo autor aponta no livro de Provérbios alguns aspectos literários da teologização da retribuição:

Essas implicações são evidentes nos aforismos de inspiração religiosa das duas grandes coleções de Provérbios. A noção de uma ligação intrínseca entre ato e consequência ainda é detectável por exemplo, em provérbios que falam de semeadura e colheita (26: 27; 28: 10), mas o contraste monótono entre o destino dos justos e o dos ímpios se baseia em premissas especificamente religiosas. Expressões como as que se seguem, dificilmente poderiam surgir da observação e experiência apenas: “Nenhum dano acontece aos justos, mas os ímpios estão cheios de problemas” (12.21); Ou “Os justos têm o suficiente para satisfazer seu apetite, mas a barriga dos ímpios é vazia” (13.25). Ainda menos poderia a alegação de que os ímpios chegam a um fim prematuro enquanto os justos vivem seus dias (por exemplo, Provérbios 10.27). A mesma opinião é mantida no ensino mais desenvolvido e especulativo em Provérbios 19, onde as cláusulas de motivo, que estão relacionadas às instruções sugerem que a observância religiosa (“o medo de Javé”) é recompensada com vida longa e bem-estar (por exemplo, 3.1-2, 9-10).¹⁷³ (Tradução própria).

Estes textos mostram como a tradição sapiencial utilizou a ideia de retribuição como instrumento para fundamentar exigências religiosas e morais, levando as pessoas a praticar essas exigências. A limitação teológica na época, relacionada à falta de um dogma na vida pós-morte, pode ter contribuído para o fortalecimento e o crescimento desta teologia. Nestes períodos compreendia-se que após a morte todas as pessoas, boas ou ruins, independente de seu comportamento moral, iam para o *sheol*,¹⁷⁴ onde passavam a existir em uma espécie de vida vegetativa e impotente (Sl 115.17).¹⁷⁵ E estando separadas da vida e do culto, não tinham mais

¹⁷³ BLENKINSOPP, 1995, p. 46-47. “These implications are apparent in the religiously inspired aphorisms of the two large collections in Proverbs. The idea of an *intrinsic* link between act and consequence is still detectable for example, in proverbs which speak of sowing and reaping (26: 27; 28: 10) but the monotonous contrast between the fate of the righteous and that of the wicked is based on specifically religious premisses. Expressions such as the following could hardly arise out of observation and experience alone: “No harm happens to the righteous, but the wicked are filled with trouble” (12: 21). Or “The righteous have enough to satisfy their appetite, but the belly of the wicked is empty” (13: 25). Even less could the contention that the wicked come to an untimely end while the righteous live out their days (e.g. Prov. 10: 27). The same view is maintained in the more developed and speculative teaching in Proverbs 19, where the motive-clauses frequently attached to the instructions suggest that religious observance (‘the fear of Yahweh’) is rewarded with long life and well-being (e.g. 3: 1-2, 9-10)”.

¹⁷⁴ *Sheol*, do hebraico שְׁאוֹל (*She'ol*), é o mundo dos mortos. O vocábulo hebraico provavelmente significa “não terra”, a esfera na qual não há nada ativo e dinâmico, portanto, a terra que “não existe”, no sentido israelita. Era concebido como um espaço fechado, dentro do oceano abissal, abaixo da terra ou mesmo abaixo das águas (Jó 26.5). (FOHRER, Georg. **História da religião de Israel**. São Paulo: Ed. Academia Cristã Ltda / Paulus, 2012. p. 284).

¹⁷⁵ FOHRER, 2012, p. 281-288; MESTERS, 1972, p. 101; MICHL, Johann. Inferno. In: BAUER, Johannes B. **Dicionário de Teologia Bíblica**. Volume 1: Abraão – Jesus Cristo. São Paulo: Loyola, 1988, p. 515; CLARK-SOLES, Jaime. **Death and the afterlife in the New Testament**. New York: T&T Clark, 2006. p. 18. Michl (1988, p. 515) e Clark-Soles (2006, p. 18) informam ainda, que somente após o exílio há um desenvolvimento na ideia, onde os bons e os maus são movidos para diferentes compartimentos no Sheol.

relação com Deus.¹⁷⁶ Neste sentido, compreendiam que suas vidas estavam limitadas aqui na terra, principalmente no que se refere ao sentido de existência. Sobre isto Fohrer afirma que:

O homem é totalmente limitado à vida neste mundo; o javismo é caracterizado por sua completa e não limitada mundanidade. Exatamente como as palavras e atos de Iahweh sucedem no momento presente, também a vida humana, em seu relacionamento com Deus e com o mundo, está ligada exclusivamente a esta vida sobre a terra. Só aqui é possível a significativa existência humana. Por isso, o homem deve ordenar a sua vida presente de tal maneira que ela se revista de sua completa significação aqui e agora. Essa vida não serve como uma preparação para a seguinte, nem é completada por uma existência no além; ela tira o seu valor do momento presente irrecuperável, em que o homem só pode experimentar e aprender aquilo que há para ser experimentado e aprendido.¹⁷⁷

Nesta compreensão, tudo o que dava sentido à caminhada das pessoas, suas esperanças, sonhos, expectativas, conquistas, seu futuro, entre outros, estavam limitados a esta vida. Assim também a própria ideia de justiça divina estava limitada a esta vida. Não havendo ainda uma ideia de retribuição para além da vida, as pessoas pecadoras ou justas deveriam receber a retribuição boa ou ruim, de acordo com seus atos, enquanto estivessem vivas. Um dito popular atual que reflete bem este pensamento é “aqui se faz, aqui se paga”.

Ziener¹⁷⁸ observa que esta limitação teológica era um recurso de peso utilizado pelos sábios com fins de incentivar ainda mais as pessoas a uma vida prática moralmente religiosa. As pessoas não queriam ter uma vida de sofrimento, mas ambicionavam uma vida próspera e feliz neste mundo, que, para eles, era a única realidade com sentido.

Algo a considerar até aqui é que, pelo fato de a sabedoria partir da experiência e da observação, sendo, desta forma, empírica, de senso comum, tem neste ponto sua limitação por abordar o objeto ou o fenômeno apenas por uma perspectiva ou por um tipo de conhecimento. Não se quer dizer com isso que este conhecimento é ilegítimo por sua limitação, mas o que se quer argumentar é que não se pode compreender um fenômeno ou objeto – pelo fato de serem tão complexos – apenas por uma abordagem. Como diz von Rad:

A sabedoria empírica parte da pressuposição obstinada: há uma ordem oculta por detrás das coisas e das ocorrências. Naturalmente essa ordem precisa primeiro ser percebida auscultando-se as ocorrências com grande paciência e à custa de toda espécie de experiências dolorosas. E se trata de uma ordem que é benéfica e justa. Só que essa ordem não pode ser captada de modo sistemático. Quer dizer: ela não pode ser captada fazendo-se a redução da multiplicidade de fenômenos e percepções a um princípio geral, muito menos pela descoberta de uma fórmula que fosse

¹⁷⁶ RAD, 2006, p. 376-379.

¹⁷⁷ FOHRER, 2012, p. 279.

¹⁷⁸ ZIENER, 2004, p. 339.

suficientemente ampla para em si abranger a infinita variedade de fenômenos no mundo.¹⁷⁹

Evidentemente, ainda não havia na época teorias relacionadas à sociologia para auxiliar em uma melhor leitura da comunidade e, muito menos, não se abordava o fenômeno ou objeto pelos métodos científicos. A sabedoria, com todas as influências religiosas que teve, era possivelmente o único meio pelo qual as pessoas compreendiam as coisas. Mesters tem razão ao afirmar que a explicação pela ideia da retribuição satisfazia ao povo e resolvia o problema do sofrimento. Era uma explicação natural, de acordo com a cultura, a única que lhes podia dar uma ideia daquilo que vinha a ser a justiça de Deus.¹⁸⁰

Porém, é necessário considerar o seguinte: nas experiências de uma sociedade camponesa, as pessoas acabavam constatando que geralmente uma pessoa preguiçosa acabava empobrecendo (Provérbios 10.4; 20.13; 21.25) ou que a pessoa muito orgulhosa chegaria à ruína (Provérbios 11.2; 16.18; 18.12). Mas entende-se que a preguiça não era a única causa que levava uma pessoa à pobreza ou que o orgulho era o agente para uma pessoa chegar a ter uma vida arruinada. Seria ainda um absurdo maior explicar estas causas para a pobreza e a ruína nos dias atuais.

Com a teologização da retribuição surge uma problemática mais agravante, pois Javé passa a ser aquele que irá retribuir diretamente às pessoas de acordo com suas atitudes. Com isto, a compreensão da retribuição deixa o campo das experiências e passa para o campo das especulações especificamente religiosas,¹⁸¹ como os textos que tratam dos contrastes entre o destino certo dos justos e dos ímpios, já explicados acima por Blenkinsopp. As afirmações são trabalhadas com um princípio que não precisa de validação. É o que Mackenzie¹⁸² observa ao comentar o texto de Salmo 37.25: “Fui moço e já, agora, sou velho, porém nunca vi um justo desamparado, nem a sua descendência a mendigar o pão”. Este texto inclina a entender que o salmista deve ter levado uma vida bastante escondida, ou então que era extraordinariamente desatento à realidade ao seu redor. O que torna essa máxima, assim como outras nos Salmos e

¹⁷⁹ RAD, 2006, p. 408-409.

¹⁸⁰ MESTERS, 2004, p. 101.

¹⁸¹ É o que também vai afirmar Clements, quando diz que “a partir de uma revisão geral das evidências, fica claro que ‘fazer a punição se encaixar no crime’ é, em grande parte, um estado de coisas teórico e ideal” (CLEMENTS, R. E. *Wisdom and Old Testament Theology*. In: DAY, John, et al. (Ed.). **Wisdom in ancient Israel**: essays in honour of J. A. Emerton. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p 279, Tradução nossa). “From a general review of the evidence it becomes clear that ‘making the punishment fit the crime’ is very much a theoretical and ideal state of affairs”.

¹⁸² MACKENZIE, Roderick. Fundo cultural e religioso do livro de Jó. In: MACKENZIE, R.; DUSSEL, E; DUQUOC, Ch. (Org.) **Jó e o silêncio de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1983. p.10.

nos Provérbios, ingênua e perigosa. Estes textos expõem a época de uma sabedoria otimista e positiva, que formulava com confiança suas máximas de retribuição nesta vida como se não houvesse dúvida a respeito de sua validade.

A questão que se levanta aqui é que, como as explicações para a felicidade ou a infelicidade das pessoas estavam ligadas ao aspecto religioso, acabavam constringendo ou alienando quem sofria. Tornava-se mais difícil questionar ou criticar as respostas ao sofrimento já absolutizadas pela tradição religiosa e sapiencial. O discurso religioso é sempre ideológico e, neste sentido, tanto pode abrir os olhos das pessoas para sua realidade concreta quanto também pode opacizá-la, mistificando-a e, desta forma, encobrendo as reais causas do sofrimento humano. O problema estava em não confrontar o dogma com a realidade.

Na época do autor da parte dos diálogos de Jó com seus amigos,¹⁸³ tornava-se cada vez mais difícil não questionar e aceitar as respostas à causa do sofrimento dadas pela tradição sapiencial. Era cada vez mais evidente o contraste e a incongruência entre o dogma e as experiências vividas pelas pessoas da época. Esta é a época da crise da sabedoria,¹⁸⁴ quando a sabedoria procurava superar e criticar a orientação otimista, positiva e passiva da sabedoria religiosa tradicional, tendo uma postura mais crítica e questionadora.

Quando levada em conta a época do autor de Jó, uma época de intensa exploração que levava o povo ao sofrimento por empobrecimento, doenças, perda de entes para a morte e para a escravidão, entre outros, não é difícil perceber a que grupo esta teologia de retribuição interessava. Era importante que pessoas com um olhar mais crítico e questionador denunciassem esta estrutura exploradora. É o que faz o autor de Jó, ele tem a coragem em meio a sua comunidade de produzir uma obra denunciadora. É o que o torna semelhante a Paulo Freire, que como será visto no próximo capítulo, em meio a um contexto latinoamericano de intensa pobreza, exploração, analfabetismo e ditaduras, teve a coragem de criar uma pedagogia que denunciava tanto uma educação conteudista e bancária que também opacizava a realidade para o educando e a educanda, como também desvelava para estes a realidade em que se encontravam.

Fazem parte desta época da crise da sabedoria os textos do livro de Eclesiastes e do Salmo 73. Juntamente a estes textos se une o texto dos diálogos no livro de Jó como

¹⁸³ Como já trabalhado acima, no tópico 2.1.3, a época do autor dos diálogos viveu entre os séculos 4 e 5, no período Persa.

¹⁸⁴ A etapa da crise da sabedoria é discutida no tópico 2.1.3, acima, que trata da data e lugar da segunda etapa do livro de Jó.

representantes e reflexos do pensamento corrente nas comunidades que viviam no pós-exílio as experiências de sofrimento como a pobreza, a morte prematura, as doenças, entre outras. Havia pessoas que procuravam ter uma vida justa e que, ainda assim, sofriam.

2.3.2.1.2 Sofrimento como parte da natureza humana

Além da teologia da retribuição, percebe-se nos discursos dos amigos de Jó a teodiceia que vai explicar que o sofrimento ocorre em decorrência do ser humano ser uma criatura naturalmente corruptível e, por isto, não ser capaz de justificar-se diante de Deus. O sofrimento, desta forma, é inerente à natureza humana. Schwienhorst-Schönberger¹⁸⁵ e Nicholson¹⁸⁶ mostram como se dá o desenvolvimento desta teodiceia no livro. Elifaz, que introduz esta abordagem (4.17-21), primeiramente descreve a fragilidade humana por meio de imagens moderadas como "argila" e "poeira" (verso 19).

Quando o próprio Elifaz retorna a esse tema mais tarde (15.14-16), usa-se uma terminologia muito mais intemperante. Os seres humanos são agora referidos como sendo "abomináveis", "repugnantes", "corruptos" e "imundos", com uma propensão para o mal, "bebendo iniquidade" tão naturalmente quanto se bebe água.

Um clímax é alcançado no discurso final de Bildade (cap. 25), no qual a impureza inerente da humanidade aos olhos de Deus é descrita de tal forma que a humanidade é contada como nada mais que "verme" ou "bichinho". Assim, os mortais não são apenas criaturas fracas e pecaminosas, eles estão no fundo da ordem da criação. Neste sentido, a possibilidade de mortais como Jó ficarem diante de Deus e serem declarados inocente é absurda.

Nicholson¹⁸⁷ chama a atenção para o fato de que a argumentação dada pelos amigos de Jó, relacionado à natureza humana, é no mínimo apelativa. Presume-se que, quando todas as outras explicações sobre a causa do sofrimento de alguém falham em face de sua inocência, a crença de que a pessoa é em qualquer caso moralmente defeituosa simplesmente por ser humana e, como tal, portanto, sujeita à ira e castigo divino, seja suficiente para fechar a disputa.

Porém, esta ideia trabalhada pelos amigos de Jó parece ir na contramão da proposta de grande parte dos textos do Antigo Testamento, pois neles se vê na fraqueza humana uma desculpa para seus pecados e um meio de pressionar a misericórdia divina e não a sua

¹⁸⁵ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 304.

¹⁸⁶ NICHOLSON, 1995, p. 76-77.

¹⁸⁷ NICHOLSON, 1995, p. 77.

punição.¹⁸⁸ Neste sentido os amigos parecem distorcer o tema de forma a instrumentalizá-lo contra Jó.

2.3.2.2 No discurso de Eliú

A teologia da retribuição também está presente nas falas de Eliú (36.5-14), mas o que mais sobressai é a ideia de que o sofrimento é uma forma de educação e disciplina feita por Deus. “Essa explicação do sofrimento recorre a experiências da educação. Assim como um pai por amor impõe rigorosa disciplina a seus filhos (Pr 3.11-12; 13.24; 23.12-14), assim o infortúnio também é um sinal do amor e da preocupação divina pelo ser humano”.¹⁸⁹

O raciocínio de Eliú é que o sofrimento é o método pedagógico utilizado por Deus para corrigir o ser humano, sendo como um pai que corrige o menino. O sofredor é, de algum modo, censurável, e Deus, não por raiva, mas por solicitude misericordiosa, busca, por meio de advertências ou castigos, corrigir o que está errado e assim restaurar seu servo ao bem-estar e à plena comunhão consigo mesmo. (33.14-33).

Nicholson¹⁹⁰ aponta que há uma inanidade na ideia do sofrimento de Jó ser pedagógico para ele. O sofrimento de Jó, como o de muitos outros, é evidentemente absurdamente incongruente com a noção de “correção do menino”. Eliú descreve o “castigo” como uma condução do sofredor à destruição com o objetivo de alcançar o fim esperado (33.19-33). Assim, a aplicação do “castigo” torna-se desproporcional ao “erro” que se pretende corrigir.

Um ponto a analisar, é que as quatro teodiceias apresentadas até aqui, presentes na parte narrativa e na parte poética, pelos amigos de Jó e Eliú, muito provavelmente eram as causas apresentadas pelas pessoas da época, e, também, são as respostas dadas ainda hoje. As pessoas ainda (des)consolam quem está sofrendo dizendo que o sofrimento é uma provação divina (parte narrativa), incluindo a presença de seres malignos no processo de prova. Ainda afirmam que o sofrimento é causado por transgressões cometidas pelo sofredor e que se ele quiser uma vida feliz e próspera deverá reconhecer seus erros e arrepender-se (amigos de Jó). Também afirmam que o ser humano é pecador e corrupto por natureza e não pode se justificar diante de

¹⁸⁸ LEVEQUE, Jean. Tradição e traição nos discursos dos amigos. In: MACKENZIE, R.; DUSSEL, E; DUQUOC, Ch. (Org.) **Jó e o silêncio de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 57.

¹⁸⁹ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 304.

¹⁹⁰ NICHOLSON, 1995, p. 78.

Deus (amigos de Jó). Ou mesmo, que o sofrimento é uma disciplina de Deus que produzirá em quem sofre um aprendizado para não mais cair no erro (Eliú).

Algumas respostas são importantes para o sofredor e a sofredora. Diante do caos. Quem está passando por um momento de extrema dor quer respostas para continuar a caminhada, respostas que fortaleçam a sua fé, que produzam esperança, que reafirmem a sua religiosidade e que deem algum sentido diante de uma crise que se instala em sua vida. Porém, como já discutido acima, é importante verificar se estes “consolos” não estão apenas mistificando a realidade de forma a alienar quem sofre. É importante procurar compreender quais as causas mais concretas que estão gerando o sofrimento.

2.3.2.3 No discurso de Deus

Na parte poética, Deus também apresenta uma teodiceia. Presume-se que no discurso de Deus está representada a teologia do poeta. Se as ideias do quadro narrativo, dos amigos de Jó e de Eliú, representam os padrões de respostas dadas tradicionalmente pela sabedoria, o discurso de Deus é como uma proposta de um novo paradigma, lançada pelo autor à sua comunidade. Diante das novas realidades que se apresentavam ao povo, as velhas respostas dadas para explicar as causas do mal e defender a justiça de Deus já não atendiam aos anseios das pessoas. Era importante encontrar novos caminhos, novos paradigmas, novas leituras. Logo, para descobrir esta possível proposta/teologia do autor, deve-se analisar o discurso de Deus.

Schökel¹⁹¹ e Schwienhorst-Schönberger¹⁹² apontam que, em seu discurso, Deus rejeita totalmente a teologia dos amigos de Jó. Pela teologia da retribuição, eles culpavam Jó pelo seu sofrimento, sendo o único caminho a confissão a Deus e o arrependimento. “Deus em sua resposta não leva em conta a doutrina central dos amigos, não proclama nem sustenta a doutrina da retribuição; não condena Jó”.¹⁹³

Diferente dos amigos de Jó, que deram respostas diretas e fechadas sobre as causas do sofrimento, Deus não dá uma resposta direta e fechada sobre a causa do mal em Jó, ele não diz: “você está sofrendo porque...”. No seu discurso, Deus fala sobre a criação, a natureza e os animais. Ele apresenta estes temas com perguntas. Deus responde aos questionamentos de Jó

¹⁹¹ SCHÖKEL, Luis Alonso. A resposta de Deus. In: MACKENZIE, R.; DUSSEL, E; DUQUOC, Ch. (Org.) **Jó e o silêncio de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 60.

¹⁹² SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 304.

¹⁹³ SCHÖKEL, 1983, p. 60.

com novas perguntas com conteúdos que parecem não ter a ver ou não parecem dar seguimento ao pensamento do questionamento de Jó (“por que estou sofrendo?”).

Uma forma de entender a resposta de Deus a Jó é apresentada por Schwienhorst-Schönberger.¹⁹⁴ O autor entende que Deus responde a Jó apresentando a criação, a natureza e o mundo animal como metáforas para compreender o seu sofrimento.

Em termos de conteúdo, são-lhe apresentados fenômenos da natureza e do mundo animal, os quais se subtraem à sua capacidade de compreensão como também ao seu poder de interferência. Os animais citados no segundo discurso de Deus vivem na selva, não fazem parte da área de domínio do ser humano. Assim os discursos de Deus de certo modo desviam o olhar de Jó dele próprio para a natureza que, embora acessível como experiência, não lhe é plenamente penetrável em suas causas (e está fora do seu poder de comando). Ela é apresentada como Criação de Javé. Ela tem elementos caóticos, porém não é um caos total, mas um caos sempre de novo controlado pelo Criador. A ordem reiteradamente imposta ao caos não pode nem ser produzida nem suas causas totalmente perscrutadas pelo ser humano (Jó). Ela é ao mesmo tempo maravilhosa, terrível e majestosa. [...] Se os amigos tentaram em vão quebrar a atitude de Jó, os discursos de Deus conseguem, de forma indireta, libertar Jó de sua negativa de consentimento, ao trazer à sua presença o mistério da Criação como metáfora de seu próprio sofrimento. Suas perguntas e queixas não são respondidas por terceiros impassíveis, mas saciadas pelo Deus que misteriosamente está presente na Criação e lhe dá respostas (42.5).

Neste sentido, Deus explica a causa do sofrimento de Jó de forma metafórica ao falar sobre a natureza criada. Ela é incompreensível, incontrolável e tem elementos caóticos. A vida também tem estas características. Por vezes o ser humano não consegue compreender ou controlar o caos (mal) que chega sobre ele. Porém assim como a natureza “tem elementos caóticos, porém não é um caos total, mas um caos sempre de novo controlado pelo Criador”, o sofrimento, o mal é algo inevitável ao ser humano. Em algum momento ele ou alguém da família pode adoecer, em algum momento poderá perder um ente querido ou algo que trabalhou muito pra conseguir, poderá passar por crises psicológicas ou depressão, entre outros.

O caos da natureza é “um caos sempre de novo controlado pelo Criador”. Haverá sempre esta relação entre o caos e a ordem na natureza. Como diz Boff,¹⁹⁵ a ciência moderna se convenceu da importância da relação caos-cosmos, desequilíbrio-equilíbrio, desordem-ordem, na constituição do universo e na construção do humano. O caos não é simplesmente “caótico”. Ele se mostra generativo e autocriativo. Abre espaço para a organização e para a constituição de ordens cada vez mais elegantes (cosméticas) e portadoras de sentido. Ao mesmo tempo, essa ordem é frágil, submetida ao desequilíbrio e à situação de caos. Assim, o ser humano e o

¹⁹⁴ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 305.

¹⁹⁵ BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 52-54.

universo se desenvolvem: ordem-desordem-interação-nova ordem. Tudo está em processo permanente e aberto, em busca de um equilíbrio dinâmico.

Tal visão nos ajuda a iluminar o espinhoso problema do mal. Na perspectiva cosmogênica e dinâmica, o mal é uma condição originária. A Força Criadora-de tudo faz e fez surgir os seres mais diversos, todos provisoriamente incompletos. Eles se veem enredados na necessidade intrínseca de passar por vários estágios até chegar à sua plenitude possível. Nesse sentido, no nível humano, pecado seria rechaçar esta dinâmica, não querer crescer e resistir ao oferecimento de mais ordem e de mais vida.¹⁹⁶

Relacionado ao universo, um novo cosmos ou uma nova ordem só pode surgir a partir do caos e da desordem. Em momentos de desequilíbrios, crises e sofrimentos, o ser humano é levado a outras perspectivas, pode tornar-se mais criativo, pode repensar e rever suas antigas formas de pensar, seus dogmas e ideias. Pode produzir novas ideias, paradigmas, teologias e perceber Deus a partir de outras perspectivas. Pode até mesmo engajar-se para entender e mudar o caos que está ao seu redor em um outro mundo, lutar para transformar a sociedade.

Para início de discussão nesta conclusão do capítulo, é importante ressaltar que, relacionado às pesquisas que já existem sobre data, autoria e lugar da produção do livro de Jó, percebeu-se que não há respostas definitivas ou mesmo que não mereçam objeções. Ainda assim, este trabalho procurou posicionar-se ao final de cada subtópico. Como percebido, há tensões e prováveis contradições entre a narrativa do prólogo e do epílogo e a parte dos diálogos e ainda outras tensões entre o prólogo e o epílogo, levando este trabalho a entender que o livro foi produzido por vários autores em épocas diferentes. Ainda que não tenha ocorrido uma posição definitiva, relacionada a data e autoria na primeira e na terceira etapas, para fim de discussões posteriores sobre o *Sitz im Leben*, definiu-se a segunda etapa como produzida entre 450 e 350 a.C., no período persa.

Quanto à parte que trata das várias abordagens acerca da origem do mal, está relacionada a três teodiceias: a que apresenta o sofrimento como provação de Deus para o fiel, presente na parte narrativa; a que defende a origem do sofrimento como parte da natureza humana, uma das ideias apresentadas pelos amigos de Jó; e a que apresenta o sofrimento com objetivos pedagógicos, ideia apresentada por Eliú. Estas três ideias estão ligadas à quarta ideia, trabalhada pelos amigos de Jó, a teologia da retribuição. Isto confirma como esta teologia está tão presente no livro, pois apesar de encontrar outras ideias sobre a causa do mal na parte narrativa, nas falas dos amigos e de Eliú, a teologia da retribuição está no seu bojo. Isto confirma que a teologia

¹⁹⁶ BOFF, 2012, p. 54.

que o autor mais queria trabalhar no livro era a da retribuição. Ele deixa esta teologia em evidência com o objetivo de criticá-la.

Todas as informações trabalhadas até aqui sobre datas, lugar, autoria, contexto histórico, teologia, concepções sobre o mal, estrutura do livro, tornam-se base para pensar como será feita a hermenêutica do livro a partir da pedagogia libertadora. Entender que o autor da parte poética viveu no período persa, que neste período aumentou muito a exploração, tanto pelo viés político com os vários tipos de tributos quanto pelo religioso com as várias ofertas que o povo deveria doar ao templo, compreender ainda que devido a esta exploração a pobreza, as doenças, a perda de filhos e filhas para a escravidão e para a morte aumentaram, intensificando o sofrimento do povo, e ainda ter o conhecimento de que nesta época ainda vigorava a teologia da retribuição, teologia que estava a favor das elites opressoras e exploradoras, entre outros, leva a constatação que este período não era tão diferente do contexto em que viveu Paulo Freire. Isto será percebido no capítulo a seguir, no qual serão trabalhadas sua vida e sua pedagogia.

3 FREIRE E SUA PEDAGOGIA LIBERTADORA

O presente capítulo divide-se em dois tópicos. O primeiro faz uma abordagem da vida de Paulo Freire pela perspectiva do sofrimento, trabalhando suas experiências durante sua infância, a vida adulta no Brasil e durante a ditadura militar no Chile. Procura-se mostrar durante a apresentação desta biografia como as experiências de vida, principalmente as difíceis, as relações dialogadas com os e as intelectuais de variadas especialidades e com o povo foram essenciais para Freire na construção de seu pensamento.

No segundo tópico, é apresentada a pedagogia libertadora de Freire, abordando principalmente categorias e pontos que serão aproveitados no quarto capítulo, no qual será realizada uma interpretação do livro de Jó a partir das lentes desta pedagogia. Neste capítulo há a preocupação de que tanto a biografia quanto o pensamento de Freire sejam trabalhados de forma profunda e ampla, o suficiente para que a leitora e o leitor os compreendam sem dificuldades, de modo que, ao chegarem no quarto capítulo, percebam facilmente Paulo Freire na interpretação.

3.1 Pedagogia libertadora e sofrimento: as experiências de Freire na construção de seu pensamento

Freire sempre fez questão de informar sobre como suas experiências contribuíram para a construção de sua proposta pedagógica. Sua proposta foi sendo desenvolvida conforme ia passando por diferentes experiências, trabalhando com gentes em diferentes culturas com estruturas sociais, políticas e educacionais distintas. Neste sentido, é importante que todo pesquisador e toda pesquisadora do pensamento freiriano procure compreender sua obra no contexto de sua própria experiência.

Boa parte destas experiências foram sofridas e difíceis. Mas foi passando por dificuldades como a pobreza, a fome e o atraso escolar na infância e na adolescência, ou a perseguição política na ditadura de 1964 e outros problemas no exílio, que Freire foi compreendendo as injustiças que causavam a dor do povo com quem convivia. E foi além e, a partir de sua prática educacional, criou um método de alfabetização que levaria o povo a tornar-se sujeito de sua própria história.

Desta forma, esta primeira parte do capítulo propõe-se a apresentar uma biografia de Paulo Freire, procurando mostrar como suas experiências pessoais de sofrimento e sua observação do povo sofrido contribuíram para o desenvolvimento de suas ideias pedagógicas. O texto reflete sobre a importância de relacionar as ideias pedagógicas de Freire com suas experiências vividas; apresenta as experiências de infância e adolescência de Freire; mostra as dificuldades por que passou juntamente com sua família após a crise econômica de 1921; apresenta, ainda, as experiências práticas educacionais de Freire, quando atuou no SESI, em setores governamentais e envolveu-se nos movimentos de alfabetização; e finaliza refletindo sobre as perseguições que viveu com o golpe militar de 64 e as experiências do exílio no Chile, o que contribuiu para a produção de seu mais importante, conhecido e citado livro, “Pedagogia do Oprimido”. Este livro, após a sua conclusão, passou a ser o eixo central de suas ideias.

3.1.1 Pedagogia que nasce do sofrimento do povo

Nenhuma teoria deveria ser pensada/refletida esvaziada do mundo, de seu contexto, de experiências concretas, da prática. Discursos que nascem somente da abstração, dificilmente resultam em transformação social ou resultam em melhorias para a sociedade. A experiência humana, a cotidianidade, a realidade concreta, enquanto “lugar de sentido”, não podem estar dissociados do discurso, do pensar, da dialogicidade.

Este é exatamente o pensamento de Freire. Ele sempre buscou enfatizar a importância dada à relação consciência e mundo; teoria e vida concreta, até mesmo como uma das diferenças entre a educação “bancária” e a educação “problematizadora”.¹⁹⁷ Ele sempre enfatizou que a/o intelectual ou a pesquisadora e o pesquisador devem estar atentos a relacionar o que leem, ou o que pesquisam com o que vem ocorrendo em seu país, em sua cidade ou comunidade. Devem sempre fazer isto para não correr o risco de se tornarem apenas memorizadores ou reprodutores de discursos prontos, ociosos e esvaziados do mundo. E ainda, a prática desta relação teoria e vida concreta está essencialmente relacionada ao próprio ato de humanizar-se e de tornar-se sujeito histórico. Freire diz que:

¹⁹⁷ Sobre a diferença entre estas duas formas de educação em como as mesmas tratam a realidade, Freire traz a seguinte fala: “Mais uma vez se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A ‘bancária’, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como *estão sendo* os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade” (FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 72).

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem¹⁹⁸ abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. “A consciência e o mundo”, diz Sartre, “se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela.”¹⁹⁹

Desta forma não há como dissociar a educação libertadora do contexto de vida de Paulo Freire, que é, ao mesmo tempo, o contexto latino-americano.²⁰⁰ É um contexto de uma realidade de extrema desigualdade, de sofrimento, de exploração, de alienação, de analfabetismo e de exclusão. É experienciando e olhando para a vida, que Freire constrói sua educação libertadora. É neste sentido que Gadott²⁰¹ diz que Paulo Freire não pensou pensamentos, mas pensou a realidade e a ação sobre ela, trabalhou teoricamente a partir dela. Todo o seu pensamento tinha uma relação direta com a realidade. Essa era sua marca. Ele não se comprometeu com esquemas burocráticos, sejam os esquemas do poder político, sejam os esquemas do poder acadêmico. Comprometeu-se acima de tudo com uma realidade a ser transformada.

Suas reflexões e experiências – bases para a construção de sua pedagogia –, não construiu só, mas em comunhão, juntamente com outras e outros intelectuais, que defendiam o mesmo pensamento que ele diante dos problemas sociopolítico e educacionais daquela época e, principalmente, com o povo pobre e outros grupos excluídos no Brasil, em outros países da América Latina, nos Estados Unidos, na Europa e na África. A princípio, no processo de

¹⁹⁸ Cabe aqui, uma explicação sobre a linguagem não inclusiva, utilizada por Freire em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (também no livro “Educação como prática da liberdade”). O mesmo mostra em sua outra obra, “Pedagogia da Esperança” (FREIRE, 2016, p. 91-95), como reconheceu, pouco tempo depois da conclusão daquela obra, ter utilizado (o que ele vai chamar de) uma linguagem “machista” em todo o livro. Na mesma obra, Freire utiliza termos como “homem”, “oprimido”, “educador”, “educando”, “professor”, “aluno”, entre outros, e, em nenhuma parte utiliza os mesmos no gênero feminino, portanto, entendeu que sua linguagem foi discriminatória, pois, na forma em que estava seu livro, parecia não dar lugar para as mulheres. Freire conta que recebeu um grande número de cartas de mulheres de várias partes dos Estados Unidos entre 1970 e 1971, onde falavam desta contradição em seu livro, pois nele, Freire fala de opressão, libertação, de estruturas opressoras, porém, falava destas coisas com uma linguagem machista. Apesar de Freire relutar no começo, acabou reconhecendo sua linguagem ideológica e respondeu, uma a uma, as cartas enviadas, agradecendo às mulheres pela excelente ajuda que haviam dado. Desta forma, esta explicação torna-se importante por duas razões: a primeira, referente a todo este trabalho. Pois sempre que estas duas obras (“Pedagogia do oprimido” e “Educação como prática da liberdade”) forem utilizadas com citações diretas, será compreensível a não utilização de uma linguagem inclusiva. A segunda, referente a este tópico, que trata da biografia de Freire. Pois esta informação não deixa de tratar da biografia do mesmo, mostrando como Freire, reconhecendo sua contradição, se percebia como ser inconcluso juntamente com a história. No diálogo com as mulheres foi percebendo como engajar-se melhor em sua luta.

¹⁹⁹ FREIRE, 1987, p. 70).

²⁰⁰ É a partir das experiências, principalmente, no Brasil e Chile (América Latina), que Freire produz seu principal livro, a “Pedagogia do Oprimido”. Antes de ir para os Estados Unidos, Suíça, África, entre outros e a partir das experiências destas novas realidades, ir desenvolvendo e repensando suas ideias.

²⁰¹ GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biografia**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996.

alfabetização, pensava com o povo, seu contexto, sua realidade, as reais causas das injustiças que originavam suas dores.

Suas ideias pedagógicas libertadoras partem das experiências vividas por Freire desde sua infância até a vida adulta. Foram desenvolvendo-se a cada experiência, a cada etapa por que passou. Primeiro durante sua infância e adolescência, depois em suas experiências de docência, principalmente com a alfabetização de adultos, no Brasil, depois, após o golpe militar de 1964, no exílio no Chile, nos Estados Unidos, na Suíça, na África e, então, de volta ao Brasil. Para compreender suas ideias, é importante acompanhá-las no tempo de suas experiências. Conforme Scocuglia, o pensamento de Freire deve ser pesquisado

[...] sob o prisma do tempo relativo à sua produção discursiva, buscando contextualizar sua prática e sua teoria em cada um dos vários momentos componentes de sua trajetória nas três últimas décadas. Como homem do seu tempo, Freire exige dos estudiosos da sua obra a apreensão das suas propostas político-educativas com tempo e espaço determinados (no Brasil, no Chile, nos Estados Unidos, na Europa, na África – antes, durante e depois do exílio –, e a volta ao Brasil, com a Anistia de 1979) para poderem dimensionar com clareza a construção do seu pensamento.²⁰²

Dá-se aqui, a principal importância de compreender sua história, como contexto para seus pensamentos, para suas obras e, neste sentido, para a relevância deste trabalho. O Paulo Freire da tese “Educação e atualidade brasileira” é diferente do Paulo Freire da “Pedagogia do Oprimido”, que depois tornou-se o da “Pedagogia da Esperança” e após, o da “Pedagogia da Autonomia”. Conforme diz Gadotti, o pensamento de Freire pode ser dividido em duas fases distintas e complementares: “o Paulo Freire latino-americano das décadas de 60-70, autor da Pedagogia do Oprimido, e o Paulo Freire cidadão do mundo, das décadas de 80-90, dos livros dialogados, da sua experiência pelo mundo e de sua atuação como administrador público em São Paulo”.²⁰³

Freire sempre se percebeu como ser inconcluso. Sempre teve consciência de que, como sujeito histórico, juntamente com a história, estava em permanente movimento na busca de “ser mais”, em um contínuo processo de construção. Como ele mesmo dizia, essa busca, que é tão essencial ao ser humano, ocorre “[...] *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada”.²⁰⁴ Assim, tinha consciência de que ele, como todo ser humano, enredado com seu contexto histórico, está sempre se relendo-se, repensando-se e assim,

²⁰² SCOCUGLIA, Afonso Celso. A construção da história das ideias de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo. **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 32.

²⁰³ GADOTTI, 1996, p. 74.

²⁰⁴ FREIRE, 1987, p. 72, grifo do autor.

refazendo-se. O pensamento pedagógico de Paulo Freire foi um “quefazer” permanente, diante de cada realidade distinta que viveu. Por isso, é um pensamento tão humano e humanizador.

Este texto construirá a biografia de Freire desde sua infância (década de 1920) até o tempo de exílio no Chile (1964 a 1969). É época em que produz os livros “Educação como prática da liberdade” (1967) e a sua mais famosa e relevante obra, “Pedagogia do Oprimido”, escrita em 1968.²⁰⁵ São obras de um Paulo Freire mais envolvido e indignado na luta contra as injustiças e os discursos ideológicos próprios da América Latina. Injustiças que ainda existem hoje sob novas conjunturas. Neste sentido, sua história, sua luta por um mundo menos desigual poderão dar luzes para tempos tão sombrios.

Atualmente existem vários livros e trabalhos acadêmicos descrevendo a biografia de Paulo Freire.²⁰⁶ Boa parte dos fatos contados tem como principal fonte as narrativas do próprio Freire, de sua esposa Ana Maria, de seus amigos e de suas amigas próximos/as. Neste sentido, não é simples/possível trabalhar uma biografia com diferentes informações. Porém, como o próprio título mostra, este texto será trabalhado em uma perspectiva que reflita como esta pedagogia nasceu a partir de reflexões nas experiências de sofrimento do próprio Freire e de sua prática educativa com o povo sofrido na América-Latina.

²⁰⁵ Contudo, não é a única obra do autor a ser utilizada para pensar a educação libertadora, pois não há como desconsiderar toda uma vasta produção de Freire e uma continuidade na construção de seu pensamento, como já falado. Como vai afirmar Ana Maria Araújo Freire, “Pedagogia do oprimido, entretanto, não deve e não pode ser entendido como um trabalho único ou isolado de Paulo Freire na literatura pedagógica mundial como, infelizmente, muito se faz. Nem se pode isolá-lo dentro da própria obra freireana, negando a extensão e o aperfeiçoamento de sua teoria do conhecimento, o que seria ainda pior”. (ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. A Pedagogia do Oprimido como parte da “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire. In: ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. ver. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 27).

²⁰⁶ Entre estes trabalhos, podem ser destacados dois de Moacir Gadotti: GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Editora Scipione, 2004; GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biografia**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996. Este último contém quatro biografias em diferentes perspectivas: a de sua esposa Ana Maria Araújo Freire “A voz da esposa: uma trajetória de Paulo Freire”; a do próprio Gadotti “A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho”; a do professor Carlos Alberto Torres “A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual”; e, dando destaque à perspectiva europeia, de Heinz-Peter Gerhardt “Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento”. Além destas obras, há ainda: STRECK, Danilo. **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis: Vozes, 2002; SILVA, Noêmia dos Santos. **Por uma educação libertadora: pedagogia dialógica a partir de Paulo Freire e Juan Luis Segundo**. São Paulo: Fonte Editorial, 2012; ANDREOLA, Balduino A.; RIBEIRO, Mario Bueno. **Andarilho da esperança: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas**. São Paulo: ASTE, 2005. p. 11-19; CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire e a sedução da esperança. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, n. 85, p. 4-18, Mai. 2004; FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2016; ROMÃO, José Eutáquio. **Pedagogia dialógica**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2002; entre outras.

3.1.2 Sofrimento na infância e adolescência²⁰⁷

Paulo Reglus Neves Freire sentiu na pele os problemas sociais de sua época. Parte de sua infância e toda a sua adolescência foram sofridas. Ele morava, desde seu nascimento em 19 de Setembro de 1921, em Recife, Pernambuco, no bairro Casa Amarela. Sua família era de classe média baixa, sendo sua mãe, Edeltrudes Neves Freire, uma dona de casa e de confissão católica, e seu pai, Joaquim Temístocles Freire, um oficial de polícia militar do Estado de Pernambuco e de confissão espírita. “Freire adotou a religião católica, que era a de sua mãe e destaca que o Catolicismo foi a força religiosa que sempre o impulsionou em suas lutas educativas para elevar o nível das classes desapropriadas e analfabetas”.²⁰⁸ (Tradução nossa).

Foi a partir da crise econômica de 1929 que, em 1931, sua família foi obrigada a transferir-se para a pequena cidade de Jaboatão, distante 18 km de Recife. “Sua família enfrentou uma situação muito difícil, vindo até a passar fome. Neste contexto, ele cresceu experimentando a pobreza e começou a compreender também a fome dos outros”.²⁰⁹ A situação veio a piorar quando seu pai faleceu no fim da tarde do dia 21 de outubro de 1934, vítima de um “aneurisma abdominal”.

Com todos os problemas vividos em Jaboatão, Freire só entrou no ginásio, atual 6º ano do Ensino Fundamental 2, com 16 anos, idade em que muitos de seus colegas, de famílias abastadas, estavam ingressando na faculdade. Freire,²¹⁰ Andreola e Ribeiro²¹¹ descrevem que, após a morte de seu pai, a situação econômica da família piorou e já não dava mais para pagar os estudos de Freire na cidade de Recife. Dona Edeltrudes passou a ir constantemente à Recife em busca de uma bolsa para Freire, até que conseguiu no Colégio Oswaldo Cruz. O prof. Aluizio Pessoa Araújo, dono da escola, aceitou Paulo Freire em sua escola com apenas uma condição: “que ele fosse estudioso”.

Ao falar sobre a atitude solidária, citada acima, do professor Aluizio para com ele e a amizade que construiu com o professor e sua esposa, Genove de Araújo, Paulo Freire afirma

²⁰⁷ Este texto quer começar destacando o sofrimento experienciado por Freire na infância e adolescência, mas tem consciência que durante a vida adulta Freire continuou passando por outras situações que causaram dor como a perseguição política e exílio no Chile, resultados da ditadura militar de 64. Estas experiências serão destacadas mais a frente.

²⁰⁸ OCAMPO LOPEZ, Javier. Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Boyacá, n. 10, 2008. p. 59. “Freire adoptó la religión católica, que era la de su madre; y se destaca que el Catolicismo fue una fuerza religiosa que siempre llevó en sus luchas educativas para elevar el nivel de las clases desposeídas y analfabetas”.

²⁰⁹ SILVA, 2012, p. 26.

²¹⁰ ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2016. p.299-301.

²¹¹ ANDREOLA; RIBEIRO, 2005, p. 19.

que, se não fossem eles, possivelmente jamais chegaria tão longe, pois foram eles que criaram as condições para seu desenvolvimento, e a dimensão de sua experiência individual tinha muito a ver com os mesmos.²¹²

Seus 16 anos no ginásio, juntamente com sua precária situação econômica, o tornavam diferente de seus/suas colegas. Estes eram mais novos e menores, com 11 ou 12 anos, e bem vestidos, bem alimentados e tinham um bom ambiente cultural em casa. Sobre isto, Araújo Freire destaca: “Eu fiz a escola primária exatamente no período mais duro da fome. Não da ‘fome’ intensa, mas de uma fome suficiente para atrapalhar o aprendizado. Quando terminei meu exame de admissão, era alto, grande, anguloso, feio. Já tinha esse tamanho e pesava 47 quilos”.²¹³ Ele tinha ainda receio de fazer qualquer pergunta na aula, pois, por ser o mais velho da sala, entendia ter a obrigação de formular questões mais inteligentes e rigorosas que as de seus e de suas colegas.

Freire chegou a declarar, diante destas situações: “Minha condição social não permitia que eu tivesse uma educação. A experiência me ensinou, mais uma vez, a relação entre classe social e conhecimento”.²¹⁴ Sua realidade o levou a perceber que as desigualdades sociais, como as relacionadas à educação, não ocorrem porque as pessoas com menos acesso não têm capacidade, aptidões ou não se esforçaram para chegar lá, mas porque as estruturas econômicas e educacionais estavam organizadas de forma a não dar igualdade de oportunidades e de condições e ainda estruturavam-se de forma a privilegiar as classes mais abastadas, aumentando as desigualdades.

Sua infância nesta cidade foi tão sofrida que Freire carregou as tristezas por muitos anos. Ele²¹⁵ afirma que dos 22 aos 29 anos, costumava ser tomado por uma sensação de desesperança, de tristeza, de acabrunhamento, que o fazia sofrer enormemente. E na busca por entender o que causava sua depressão, voltou à cidade de Jaboatão, e ao chegar no morro da Saúde - lugar em que vivia -, logo percebeu que suas tristezas estavam ligadas à morte de seu pai e às dificuldades da pobreza que experienciou. Paulo Freire afirma que desde este dia, nunca mais sentiu o mal-estar que o afligia. Deixou-o sepultado na tarde chuvosa em que visitou Jaboatão.

²¹² ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. A voz da esposa: uma trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biografia**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996. p. 33.

²¹³ ARAÚJO FREIRE. 1996, p. 32.

²¹⁴ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 40.

²¹⁵ FREIRE, 2016, p. 40-43.

Claro que sua infância e sua adolescência não foram só sofrimento. Como criança, viveu muitas boas experiências que contribuíram para seu pensamento. Um exemplo era quando jogava bola com as outras crianças da cidade. Sobre isto, Gadotti relata:

Mas vivendo em Jaboaão, jogando peladas nos campos de futebol, também se encontrava com meninos e adolescentes camponeses e com filhos de operários que moravam em morros e córregos. “A experiência com eles”, afirmaria Paulo Freire, “foi me fazendo habituar com uma forma diferente de pensar e de me expressar, que era exatamente a sintaxe popular, a linguagem popular, a cuja compreensão mais rigorosa me dedico hoje como educador popular”.²¹⁶

Ana Maria Freire confirma que foi na “roda de amigos” que Freire aprendeu a dialogar e a tomar para si, com paixão, os estudos da sintaxe popular – citada acima – e da erudita língua portuguesa. E ainda acrescenta que, em Jaboaão, seu marido também sentiu, aprendeu e viveu a alegria no jogar futebol e no nadar pelo rio Jaboaão vendo as mulheres, de cócoras, lavando e “batendo” nas pedras a roupa que lavavam para si e sua família, e para as famílias mais abastadas. Foi lá também que aprendeu a cantar e a assobiar, coisas que fazia mesmo quando adulto para aliviar o cansaço de pensar ou das tensões da vida do dia a dia; aprendeu a dialogar na “roda de amigos” e a valorizar sexualmente, a namorar e a amar as mulheres.²¹⁷

Mas foram estas primeiras experiências na infância, sentindo na pele as marcas do povo oprimido e convivendo com ele, que já contribuíam em Freire para a construção de uma educação com propostas a uma mudança social. Como diz sua esposa Ana Maria Araújo Freire, foi em Jaboaão que Paulo, vivendo dos onze aos vinte anos de idade, conheceu o mundo das dificuldades de se viver com poucos recursos financeiros, das dificuldades pela viuvez precoce de sua mãe – quando a sociedade era muito fechada para o trabalho da mulher – e das dificuldades que ele mesmo sentia, “muito magro e anguloso”, de vencer o mundo hostil para com os que pouco podiam e tinham.²¹⁸ “Foi assim que, desde sua própria experiência, compreendeu a situação dos pobres e aprendeu a comunicar-se facilmente com eles. Com eles trabalhou e a eles dedicou seu quefazer pedagógico”.²¹⁹

Paulo Freire se refere às experiências de sua infância e adolescência como “tramas”, “pedaços de tempo” que se achavam nele à espera de outro tempo, em que aqueles se alongassem na composição da trama maior. Ele afirma que, “às vezes, nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’

²¹⁶ GADOTTI, 2004, p. 22.

²¹⁷ FREIRE, 2016, p.299-301.

²¹⁸ ARAÚJO FREIRE, 2016, p.299-301.

²¹⁹ CARREÑO, 2009/2010, p. 199.

conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos a precária claridade dos primeiros”.²²⁰

Assim, ele mostra como as experiências da infância e da adolescência contribuíram para a construção de sua pedagogia. Foram outras experiências e um pensamento mais crítico da vida adulta que o fizeram compreender melhor as situações que o rodeavam e que viveu quando criança, época em que ainda não tinha a capacidade de refletir suas experiências de forma crítica. Freire traz um bom exemplo deste processo:

A experiência da infância e da adolescência com meninos, filhos de trabalhadores rurais e urbanos, minha convivência com suas ínfimas possibilidades de vida, a maneira como a maioria de seus pais nos tratava, a Temístocles, meu irmão imediatamente mais velho, e a mim, seu “medo à liberdade” que eu nem entendia nem dele falava assim, sua submissão ao patrão, ao chefe, ao senhor, que mais tarde, muito mais tarde, li em Sartre como sendo uma das expressões da “convivência” dos oprimidos com os opressores. Seus corpos de oprimidos, hospedeiros, sem ter sido consultados, dos opressores.²²¹

Desta forma, estas experiências foram contribuindo para seu pensamento pedagógico. A realidade da fome, da falta do que vestir, da distorção idade/série (atraso escolar), de muitas mulheres criando sozinhas seus filhos e suas filhas, do trabalhador e da trabalhadora sendo explorados e exploradas e humilhados e humilhadas pelo patrão eram e são, ainda hoje, próprias de grande parte da população do nordeste brasileiro, de outras partes empobrecidas do Brasil e da América-Latina, realidades que Paulo Freire sentiu na pele e que pôde perceber com mais clareza na vida adulta.

3.1.3 A prática educacional e o povo sofrido

Freire construiu esta pedagogia em contato direto com os oprimidos e as oprimidas de nossas sociedades, aprendendo deles e delas, de suas falas e de seus jeitos de ler o mundo. Poucos na história da educação têm valorizado tanto o saber, a partir de experiências, elaborado pelos e pelas pobres e oprimidos ou oprimidas quanto Paulo Freire. Introduziu a troca fecunda de saberes, do popular com o científico. Deixou claro que somente um/uma ignorante pode considerar o povo ignorante, pois ele (o povo) é um produtor de sentido, de visão de mundo, de valores além dos frutos de seu trabalho explorado.²²²

²²⁰ FREIRE, 2016, p. 26.

²²¹ FREIRE, 2016, p. 26-27.

²²² BOFF, Leonardo. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2016. p. 10.

Estas percepções que Freire terá das pessoas como sujeitos históricos, produtores de sentido e também das causas de sua real situação concreta, ficarão mais claras a partir de sua prática educacional com eles/as. Como assinala Carreño:

“A prática educativa permitiu que Freire analisasse a relação entre educação e sociedade. Isso levou à compreensão das determinações sociais da educação e como a classe dominante opressora transmite sua ideologia para a classe dominada. [...] Esse conhecimento que emerge da prática, ou seja, que Freire adquiriu a partir da própria realidade de sua atividade educativa com os analfabetos - por exemplo, no nordeste brasileiro - passa a se tornar parte central da reflexão teórica que futuramente sistematizará e exporá nas primeiras obras escritas no exílio”.²²³ (Tradução nossa).

Foi no Colégio Oswaldo Cruz, onde iniciou o ginásio aos 16 anos, que Paulo Freire teve suas primeiras experiências como docente. Conforme Cortella, [...] “aos 17 anos, começou a dar aulas de português, idioma que tão bem soube manejar”.²²⁴ Aos 22 anos entrou para a Faculdade de Direito do Recife, tornando-se advogado. Porém, não seguiu carreira nesta profissão, mas preferiu a carreira docente pelo resto de sua vida.

Em 1944, com 23 anos, Freire casou-se com Elza Maria Costa de Oliveira. Era professora primária, alfabetizadora, cinco anos mais velha do que ele. Como dizem Gadotti,²²⁵ Carreño,²²⁶ Araújo Freire²²⁷ e Gerhardt²²⁸, foi através dos diálogos com ela que Paulo Freire aproximou-se mais das questões educacionais. Foi ela quem o estimulou a se dedicar aos estudos, de forma sistemática, chegando até mesmo a colaborar no método que o tornou conhecido. Ela “influenciou-o com seu gosto pelo ato de alfabetizar, de fazer o outro capaz de escrever a palavra e de mostrar a alegria de quem a lê”.²²⁹

A educadora Elza Maria sempre demonstrou ser comprometida com o trabalho libertador, mesmo diante da dureza que este engajamento acabava ocasionando. Freire conta que, quando estava preso no Brasil, depois de 64, Elza o visitava levando às vezes panelas de

²²³ CARREÑO, Miryam. Teoría y práctica de una educación libertadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. **Cuestiones Pedagógicas**, v. 20, p. 195-214, 2009/2010. p. 202. “La práctica educativa permitió a Freire realizar el análisis de la relación entre educación y sociedad. Esto le llevó a la comprensión de las determinaciones sociales de la educación y de cómo la clase dominante, opresora, transmite su ideología a la clase dominada. [...] Este conocimiento que surge de la práctica, es decir, que Freire ha adquirido en la realidad misma de su actividad educativa con los analfabetos – por ejemplo, en el nordeste brasileño –, comienza a constituirse en parte nuclear de la reflexión teórica que más tarde sistematizará y expondrá en las primeras obras escritas en el exilio”.

²²⁴ CORTELLA, 2004, p. 6.

²²⁵ GADOTTI, 2004, p. 22.

²²⁶ CARREÑO, 2009/2010, p. 199.

²²⁷ ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 64.

²²⁸ GERHARDT, Heinz-Peter. Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. *In*: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biografia**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996. p. 33.

²²⁹ ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 64.

comida para todos os companheiros de cela. E que, ela jamais dizia para ele palavras como “puxa, se tu tivesses meditado um pouco... se tu tivesses evitado certas coisas, não estarias aqui”. Jamais.²³⁰ Sua solidariedade com Freire sempre o estimulou a continuar. Assim, a professora Elza Maria foi esposa, mãe, amante, e, também, a companheira de luta de Paulo Freire, engajada com o trabalho libertador. Freire viveu com ela até 1986 (42 anos), ano em que ela veio a falecer.

Após a experiência como professor no Colégio Oswaldo Cruz, a partir de 1947 trabalhou no setor de Educação e Cultura do SESI. Ocupou o cargo de Diretor de 1947 a 1954 e foi ali Superintendente de 1954 a 1957. Araújo Freire²³¹ destaca que o SESI foi criado pelo então presidente da República Eurico Gaspar Dutra, em 25 de Junho de 1946 com objetivos assistenciais aos trabalhadores e às trabalhadoras e suas famílias. Porém, traz algumas críticas aos objetivos da criação deste serviço, entre elas a de que com as assistências, o governo pede, nas “entrelinhas”, a aceitação calma e passiva das discrepantes diferenças das condições materiais entre patrões e empregados. Assistem para não enfrentar.

Em outras palavras, a criação do SESI visava o amortecimento das consciências das trabalhadoras e dos trabalhadores da indústria e suas famílias, que, em troca dos “cuidados” do governo, não lutariam por seus direitos diante das explorações. Conforme Freire, o SESI foi criado “não para criticizar a consciência operária, mas para opacizar a realidade e obstaculizar, assim, a assunção da classe trabalhadora por si mesma”.²³²

Diante disto, parecia algo contraditório Freire trabalhar no SESI, mas foi deste contato com a classe trabalhadora, vendo de perto seus reais problemas, que Freire aperfeiçoou a prática da dialogicidade com elas e eles. Gerhardt²³³ destaca que sua atuação no SESI foi democrática e aberta e tinha um seu estilo livre de administração. No ensino fundamental e nas escolas do SESI, Freire tentou envolver os/as estudantes, as mães e os pais em discussões sobre problemas educacionais e sociais, como a subnutrição e o trabalho infantil. Para Freire, trabalhar com crianças significava também a consideração de seus contextos familiares e sociais. Freire encorajava as trabalhadoras e os trabalhadores a discutirem seus problemas individuais. Elas e eles não deveriam deixar a responsabilidade pela solução de seus problemas a cargo da instituição SESI. Eles deveriam tentar superar, por si mesmos, dificuldades e obstáculos. O

²³⁰ FREIRE, Paulo. Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. **O Pasquim**, Rio de Janeiro, n.462, p. 7-11, dez. 1978. p. 8. Entrevista concedida a Claudius Ceccon.

²³¹ ARAÚJO FREIRE, 2016, p. 285-287.

²³² FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1985. p. 8.

²³³ GERHARDT, 1996, p. 151-152.

objetivo de tal trabalho era o de integrar a trabalhadora e o trabalhador no processo histórico e estimulá-la/lo à organização individual de sua vida na comunidade.

Um exemplo de uma experiência, que destaca esta dialogicidade entre Freire, os/as estudantes, os pais e as mães e que muito o marcou pelo grande aprendizado que teve, é relatado pelo próprio Freire em seu livro *Pedagogia da esperança*.²³⁴ Ele conta que, diante da constatação de que os pais e as mães dos/das estudantes tratavam seus filhos e suas filhas com castigos violentos demais, reuniu as famílias da comunidade e realizou uma palestra, fundamentado em Piaget, sobre o código moral da criança, a representação mental do castigo para ela e a proporção entre a provável causa do castigo, defendendo uma relação dialógica e amorosa entre pais, mães, filhos e filhas, de forma a substituir o uso do castigo.

Freire acreditava que, partindo de sua fala, resolveria o problema. Porém, reconhece que cometeu dois erros. O primeiro estava em sua linguagem muito acadêmica e pouco acessível à compreensão do povo. O segundo estava na quase desatenção à realidade dura da comunidade com a qual estava trabalhando. Ele conta que, após sua fala, um homem, operário de uns quarenta anos pediu a fala. Nesta fala, ele introduziu parabenizando Freire por suas “palavras bonitas” e que, apesar de complicadas, dava para entender o essencial. Depois começou a descrever sua realidade sofrida e de sua comunidade; do lugar precário onde morava; dos recursos que davam apenas para as mais mínimas necessidades; do cansaço do corpo pelo muito trabalho; da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor; da proibição que lhes era imposta de serem felizes e de terem esperança. Freire conta que começou a sentir-se envergonhado a ponto de sentir-se “afundando na cadeira”. Então o homem continuou sua fala tentando descrever o que Freire tinha em sua casa, talvez com o objetivo de mostrar a diferença entre sua realidade e a de Freire. Descreveu cada cômodo da casa de Freire, mostrando que sua casa era espaçosa e confortável, com quarto para empregada e jardim, a ponto de Freire dizer que não tinha nada a acrescentar. Aquele homem finalizou sua fala com a seguinte afirmação:

Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filho e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher.²³⁵

²³⁴ FREIRE, 2016, p. 34-39.

²³⁵ FREIRE, 2016, p. 37.

Diante disto, Freire ficou tão entristecido e frustrado que, já no carro, disse a sua esposa Elza que acreditava não ter sido compreendido. Elza, que sempre fazia observações que o ajudavam, respondeu: “Não terá sido você, Paulo, quem não os entendeu? Creio que entenderam o fundamental de sua fala. O discurso do operário foi claro sobre isto. Eles entenderam você, mas precisavam de que você os entendesse. Esta é a questão”.²³⁶

Importante notar que Freire preparou um discurso somente a partir de sua realidade e de seu conhecimento, daquilo que pensava ser o mais importante a ser trabalhado com aquelas famílias, e não esperava que alguém apresentasse a realidade e o conhecimento da classe operária que o ouvia. Na compreensão de Gadotti, Freire foi aprendendo que não era com um discurso abstrato sobre, por exemplo, o código ético da criança em Piaget, isto é, discutindo conceitos abstratos, que ele iria sensibilizar um pai concreto, que bate num filho real, numa situação concreta. Mas, sim, discutindo a situação do sujeito que não ganha o suficiente para sobreviver.

Em seu livro “Pedagogia do oprimido”, Freire dedicou praticamente todo o terceiro capítulo para falar sobre a dialogicidade.²³⁷ Neste capítulo, ele mostra a importância do conteúdo a ser ensinado, não somente partir da realidade do professor e da professora, mas principalmente, da realidade do aluno e da aluna.²³⁸ Um discurso puramente abstrato, que não esteja encharcado da vida concreta, que não parta dela, não pode trazer transformação social. Pode-se dizer que essa situação que passou no SESI foi uma das experiências que contribuíram para a sua compreensão sobre o que é de fato o diálogo. Ainda sobre a contribuição que seu trabalho no SESI trouxe para sua construção pedagógica, Freire conclui:

*A pedagogia do oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração. Antes mesmo da *Pedagogia do Oprimido*, a passagem pelo SESI tramou algo de que a *Pedagogia* foi uma espécie de alongamento necessário. Refiro-me à tese universitária que defendi na então Universidade do Recife, depois Federal de Pernambuco: *Educação e atualidade brasileira* que, no fundo, desdobrando-se em *Educação como prática da liberdade*, anuncia a *Pedagogia do Oprimido*. (Grifo do autor).²³⁹*

²³⁶ FREIRE, 2016, p. 34-39.

²³⁷ Sobre a dialogicidade, a mesma é explicada de forma mais ampla no tópico 3.2.4.2.

²³⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

²³⁹ FREIRE, 2016, p. 26.

Trabalhar no SESI e outros setores da cidade de Recife,²⁴⁰ permitiu a Freire aproximar-se mais do povo e perceber mais de perto os seus reais problemas educacionais, econômicos e sociais, mas ao mesmo tempo permitiu também a aproximação dele ao governo, que o levou a constatar as incongruências existentes neste setor. Romão diz que “[...] Paulo pôde perceber, no final da década de 1950 e primeira metade da de 1960, a contradição estrutural do populismo.²⁴¹ Esse projeto político, embora propusesse a emergência do povo na política, queria-o apenas como base social de sustentação eleitoral, como massa”.²⁴²

Conforme vai vivendo estas tensões do convívio entre a opressão e a utopia, Freire vai aprendendo a administrá-las de forma engajada. Suas duas obras textuais citadas acima, “Educação e atualidade brasileira” e “Educação como prática da liberdade”, e ainda outras,²⁴³ produzidas neste período, já refletiam sua luta pela alfabetização e conscientização do povo. Gadotti²⁴⁴ e Weffort,²⁴⁵ informam que neste período metade da população brasileira era

²⁴⁰ Ana Maria Araújo Freire informa ainda outros trabalhos (alguns deles, mais próximos da esfera política) que Freire teve em Recife entre os anos de 1956 a 1962, como membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife, diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife, professor de Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social (a qual, posteriormente, foi incorporada à Universidade do Recife), professor efetivo (nível 17) de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, Livre-Docente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes. (ARAÚJO FREIRE, 1996).

²⁴¹ Ferreira destaca que o **populismo** foi um conceito ou categoria para designar governos (formas de governar), principalmente em países latino-americanos, a partir da década de 30. Destaca-se que, pelas complexidades de cada governo, não havia apenas este conceito para caracterizar a política, no Brasil e em outros países latino-americanos, neste período. Nesta concepção, que também pode ser denominada “política das massas”, o presidente, reconhecido como um líder carregado de carisma, com capacidade incomum para mobilizar e empolgar as massas, se utiliza de vários meios com o fim de receber apoio popular. Aproxima-se da população mais pobre por meio de assistencialismos e outras propostas de ajuda, que vão de encontro às suas necessidades. Esta estratégia ganha êxito, principalmente quando o povo não tem consciência de classe. No Brasil, o populismo ganha destaque a partir de 1945 (alguns estudiosos, como Ianni, entendem que iniciou a partir da década de 30 com o primeiro governo de Getúlio Vargas), após o Estado Novo, no período em que a industrialização tornou-se mais consistente. Assim, o populismo esteve mais vinculado ao processo de proletarianização de trabalhadores, em que a maioria vinha do campo para a cidade. Tinham necessidades individuais de organização, preferindo deixar seus anseios nas mãos do líder populista. Nesta concepção populista, a classe operária “[...] marcada pelo individualismo, por suas origens rurais, tradicionais e patrimoniais, se tornou passiva e dependente do Estado”. (FERREIRA, Jorge. O nome e a coisa: o populismo na política brasileira. In: FERREIRA, Jorge (Org.). **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001; IANNI, Octavio. **Formação do Estado Populista na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991. p. 149-162).

²⁴² ROMÃO, 2002, p. 29.

²⁴³ Além de “Educação e atualidade brasileira”, Gadotti cita outros dois trabalhos produzidos entre 1958 a 1960 (“Educação como prática da liberdade” foi produzido somente no exílio no Chile em 1967). O primeiro é o artigo intitulado “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, fruto de estudos ainda embrionários de seu método de alfabetização de adultos. O segundo artigo é “Escola primária para o Brasil” em que defendeu a tese de que o problema da escola primária não é apenas seu número inferior à demanda social, mas igualmente a falta de “inserção” no contexto social. (GADOTTI, 2004).

²⁴⁴ GADOTTI, 2004, p. 32.

²⁴⁵ WEFFORT, Francisco C. Prefácio: educação e política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade). In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b. p. 4.

analfabeta e este número era maior no Nordeste, “a região mais pobre do Brasil, cerca de 15 milhões de analfabetos para uma população de 25 milhões de habitantes”.²⁴⁶ A proposta de Freire era não apenas alfabetizá-los, mas, ao mesmo tempo, levá-los progressivamente a tornarem-se leitores conscientes, promovendo a libertação.

Freire informa que, em seus textos, já defendia “o exercício da democracia e já então falava da importância de grupos populares discutirem a sua própria rua, o seu sindicato, a escola dos seus filhos, a urbanização do seu bairro, e chegar inclusive a discutir a própria produção”.²⁴⁷ A proposta de Freire era tornar o povo participante de sua própria história, torná-los sujeitos históricos e não massa. Para que isto fosse possível, propunha uma educação brasileira em que seus processos educativos estivessem ligados às realidades históricas particulares, o que não estava acontecendo. Só assim, haveria as condições necessárias para o processo de conscientização.

É neste tempo que ele passa a ser conhecido como educador progressista, especificamente quando foi relator da Comissão Regional de Pernambuco ao apresentar no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em julho de 1958, no Rio de Janeiro, o relatório intitulado “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos”.

Com uma linguagem muito peculiar e com uma filosofia da educação absolutamente renovadora, ele propunha, no relatório, que a educação de adultos das Zonas dos Mocambos existentes no Estado de Pernambuco teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizandos para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases. Afirmava também que só se faria um trabalho educativo para a democracia se o processo de alfabetização de adultos não fosse sobre – verticalmente – ou para – assistencialmente – o homem, mas com o homem, [...] com os educandos e com a realidade. Propôs uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Freire, atento à categoria do saber que é apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os de sua comunidade local, já explicitava o seu respeito ao conhecimento popular, ao senso comum.²⁴⁸

É do contato com os problemas do povo e muito próximo da elite política que Freire vai vivenciando as tensões e as injustiças sociais, e vai aos poucos se firmando em sua luta pela melhoria das estruturas sociais, pela libertação do ser humano, através de um projeto de educação que levasse o/a estudante a se conhecer/reconhecer como ser humano e perceber

²⁴⁶ WEFFORT, 1980, p. 10.

²⁴⁷ FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 32.

²⁴⁸ ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 35.

melhor os problemas sociais que o amarguravam e, assim, sensibilizá-lo à emersão social. Era importante estimulá-los a falar e falar de sua realidade concreta. Para isto, deveria dar-lhes a palavra e tirá-los da “cultura do silêncio”. E, como maior desafio, era importante superar uma educação neutra, alienante e universalizante.

No início da década de 60, diante do analfabetismo no Nordeste, iniciaram muitos movimentos populares de alfabetização. Saviani,²⁴⁹ Gandin,²⁵⁰ Andreola e Bueno²⁵¹ informam que muitos leigos pertencentes à Ação Católica e membros da hierarquia envolviam-se nestes movimentos, preocupados com a situação do povo nordestino. Os movimentos mais conhecidos,²⁵² foram o Movimento de Educação de Base (MEB), uma iniciativa da Igreja Católica, no início da década de 60 através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB),²⁵³ e o Movimento de Cultura Popular (MCP), fundado no dia 13 de Maio de 1960 por Germano Coelho, sendo ainda Freire um de seus fundadores “[...] e nele trabalhou, ao lado de outras/os intelectuais e do povo, no sentido de, através da valorização da cultura popular, contribuir para a presença participativa das massas populares na sociedade brasileira”.²⁵⁴

Mas foi na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, no ano de 1962, que Paulo Freire iria tornar-se conhecido nacionalmente como educador voltado às questões do povo.²⁵⁵ Nesta cidade, Freire teve suas primeiras experiências com seu método aplicado à alfabetização de adultos. Ao organizar e dirigir a campanha de alfabetização nesta cidade, Freire alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 45 dias. O próprio presidente João Goulart estava presente na cerimônia de conclusão de curso destes alfabetizados, em 2 de Abril de 1963.

²⁴⁹ SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Coleção Memórias da Educação. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 316-319.

²⁵⁰ GANDIN, Luís Armando. **Educação libertadora: avanços, limites e contradições**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 84.

²⁵¹ ANDREOLA; RIBEIRO, 2005, p. 30-33.

²⁵² Saviani informa outras formas de campanhas de iniciativas governamentais, que se estenderam do final da década de 1940 até 1963. Na época, o analfabeto e a analfabeta não tinham direito ao voto – direito perdido à partir da República Velha (1889-1930), permanecendo até o período da Nova República (1985), quando reconquista novamente o direito de votar –, assim, o direito de voto estava condicionado à alfabetização e, como já informado acima, nesta época metade da população brasileira era analfabeta, o que levou os governantes a organizarem programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos, ocorrendo tanto nos meios urbanos como nos meios rurais. Destas campanhas, cita-se as seguintes: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA – 1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER – 1952-1963); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA – 1962-1963), entre outras. Todas estas campanhas tinham como principal finalidade, a alfabetização, o que as tornava diferentes do MEB e MCP, os quais não apenas alfabetizavam, mas, ao mesmo tempo, politizavam (SAVIANI, 2013, p. 316-317). Assim, alfabetizar politizando os brasileiros e as brasileiras, era não apenas devolver a eles/as o direito ao voto, mas sensibilizá-los à utilizar o voto como instrumento de sua luta.

²⁵³ GANDIN, 1995, p. 79-80.

²⁵⁴ ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 40.

²⁵⁵ ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 40.

Ana Maria Freire²⁵⁶ e Gadotti²⁵⁷ informam que o presidente Goulart e o então ministro da Educação, Paulo de Tarso, ao perceberem a eficácia do método, no mesmo ano de 63 o convidaram para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Com esta proposta é criado o Programa Nacional de Alfabetização, sendo coordenado por Paulo Freire e com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de brasileiros no período de dois anos.

Por sua proposta de alfabetizar politizando os alfabetizandos e as alfabetizadas, o Método Paulo Freire foi visto como altamente subversivo pela elite conservadora, que cooptava setores das camadas médias.

Assustaram-se os dominantes com Método, com o autor e até com o governo populista de Goulart, ignorando as reais necessidades do país que reclamavam maior seriedade com os negócios da educação. Com o golpe militar de 1º de abril de 1964, [...] o Programa foi extinto e seus mentores, perseguidos.²⁵⁸

Não dá para mensurar o que teria ocorrido com o Brasil em nível de melhorias educacionais, econômicas, sociais e políticas, se, em 1963, com metade da população analfabeta, principalmente no nordeste, o projeto de alfabetização com o Método Paulo Freire seguisse adiante. Cinco milhões de brasileiros e brasileiras, da camada mais pobre, sendo alfabetizados/as e, ao mesmo tempo, politizados, teriam condições de – agora, também como eleitores e eleitoras – perceber melhor sua realidade de injustiças e, assim, lutariam pelas mudanças. É provável que este projeto de alfabetização não cessasse nos cinco milhões de brasileiros e brasileiras. Poderia estender-se. É provável que ocorreria uma reviravolta nas eleições seguintes; é provável que o Brasil se tornaria um mundo menos feio. É provável que esta transformação social ocorreria a partir do povo, como sujeitos de sua própria história e não somente a partir da elite política, populista e individualista da época.

Por esta lógica, pode-se entender que o Brasil teve uma grande perda, pois não houve outra oportunidade ou projeto educacional igual, com apoio do governo, tamanha abrangência e com proposta libertadora, nos anos que seguiram. O Brasil perdeu mais ainda, perdeu a fonte de onde jorravam estas ideias, perdeu Paulo Freire que, após o golpe, foi preso e teve que exilar-se durante 16 anos, morando na Bolívia, logo depois no Chile, nos Estados Unidos e depois na Suíça. São países que o aceitaram, que o reconheceram e ganharam com seu trabalho. Nas palavras de Romão, Freire e sua família perderam a pátria e sofreram com prisão e exílio, “[...]”

²⁵⁶ ARAÚJO FREIRE, 2016, p.303-304.

²⁵⁷ GADOTTI, 2004, p. 32.

²⁵⁸ ARAÚJO FREIRE, 2016, p. 304.

porém, tudo se ganhou, pois foi então que Paulo Freire se transformou num cidadão do planeta, e o mundo ganhou sua obra e sua obra ganhou o mundo”.²⁵⁹

O Brasil continuou com uma pedagogia tradicional, e, no período militar, com estudantes, educadoras e educadores silenciados, o governo passou a ser influenciado pelos Estados Unidos, adotando suas propostas educacionais com uma política desenvolvimentista, seguindo então, a tendência tecnicista. O governo implantou reformas educacionais através de acordos entre o MEC (Ministério de Educação e Cultura) e o Usaid (United States Agency for International Development). Por estes acordos, o Brasil passou a receber assistência e cooperação financeira para a implantação da reforma educacional.

Deve-se considerar que, implantar um modelo de educação de uma nação em outra sem levar em conta as diferenças e complexidades de cada sociedade, sem considerar seu contexto histórico, político e as estruturas sociais, pode resultar em sérios problemas. Enquanto Freire pensou uma educação a partir da realidade histórica do povo brasileiro e, neste sentido, uma educação mais condizente com uma nação com um povo pobre, alienado e explorado, o governo militar fez o contrário, adotando uma educação a partir da realidade de outra nação com uma cultura totalmente diferente da realidade concreta do Brasil e, desta forma, um modelo educacional abstrato.

Aranha,²⁶⁰ Piletti²⁶¹ e Saviani²⁶² informam que nunca houve, de fato, plena implantação das reformas educacionais pretendidas pelo governo militar. Pois as professoras e os professores continuaram imbuídas/os da tendência tradicional e das ideias escolanovistas. As educadoras e os educadores tiveram que adotar muitas das imposições decorrentes dos decretos-leis, entre elas a intensificação da burocratização do ensino, que levava as professoras e os professores a preencher vários documentos nos quais deveriam detalhar suas aulas, inferiorizando-as/os a simples executoras/es de ordens. Os estudantes foram os mais prejudicados com as mutilações a que o currículo educacional foi submetido, devido à fracassada tentativa de reformulação das disciplinas.

Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de

²⁵⁹ ROMÃO, 2002, p. 34.

²⁶⁰ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006. p. 232-234; ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. São Paulo: Moderna: 2006. p. 554-564.

²⁶¹ PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. São Paulo: Editora Ática, 1990. p. 66-69.

²⁶² SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 23-27.

fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isto o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência.²⁶³

A queda do nível de ensino ocorreu principalmente na escola pública, que era obrigada a atender todas as exigências oficiais, como a inclusão de componentes curriculares mais técnicos e diminuição da carga horária de alguns que já estavam na matriz, como geografia e história e exclusão de outros, como a filosofia. Nas escolas privadas as leis eram mais “frouxas” e, com isso, continuavam aplicando o ensino tradicional. Isto fez com que o ensino superior se destinasse cada vez mais aos filhos e às filhas da elite, alargando mais a seletividade na educação.

Neste sentido, torna-se importante perceber a provável ideologia por trás da educação tecnicista. Era uma ideologia que dava continuidade à exploração e à alienação do povo. Severino informa:

A nova política educacional implementada pelo governo pós-64, além de seu caráter puramente mercantil, tem, pois, função ideológica muito atuante, respondendo bem à reprodução da ideologia e, através dela, do sistema das relações sociais. O que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente”.²⁶⁴

Assim, percebe-se o contraste entre a proposta de educação de Paulo Freire e as propostas educacionais do período militar. A primeira com um discurso mais utópico, com propostas que resultariam em transformação social a partir do povo pobre que, em um processo de libertação, se tornaria participante na construção de sua história. A segunda com um discurso mais ideológico, que não gerou transformação ou mudança social, mas tornou-se instrumento para dar continuidade ao processo de exploração e alienação do povo, tirando dele a possibilidade de participar mais das decisões em atitudes cidadãs, ou mesmo de, no mínimo, melhorar em sua condição de pobreza.²⁶⁵ Era, assim, uma educação desumanizadora.

²⁶³ SAVIANI, 1999, p. 26.

²⁶⁴ SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986. p. 92.

²⁶⁵ Entende-se que os dois termos ideologia e utopia tem conceitos amplos, complexos e até podem ter a mesma ideia, de forma que a ideologia pode ser utópica e a utopia pode ser ideológica. Porém, no parágrafo acima, no qual os dois termos estão sendo utilizados, buscou-se trabalhá-los (os dois conceitos) de forma antagônica, com o objetivo de explicar a diferença (ideológica) entre os dois tipos de educação (libertadora e tradicional). Neste sentido, segue-se o pensamento de Mannheim quando distingue utopia de ideologia. Para o mesmo, a primeira palavra está relacionada à discursos e/ou ideias que legitimam ações que buscam a transformação social; enquanto a segunda, às ideias e/ou discursos que objetivam manter a mesma estrutura social (por vezes injusta), assegurar o *status quo* (MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. p. 66-67). Claro que, para o mesmo autor, a utopia também pode cair no erro de não diagnosticar corretamente

3.1.4 Sofrimento com a ditadura e o exílio

Como foi informado acima, com o golpe militar em 1º de abril de 1964, todos os movimentos em prol da alfabetização no Brasil foram encerrados,²⁶⁶ e Paulo Freire ficou preso por 75 dias em Recife. Conforme informa Ana Maria Freire, enquanto estava preso em Recife, Paulo Freire foi chamado por duas vezes ao Rio de Janeiro para responder a inquérito policial-militar.²⁶⁷ Freire afirma que os interrogatórios eram longos e tinha a impressão de que, ao realizarem o interrogatório, os militares pensavam estar salvando, não só o Brasil, mas o mundo todo.²⁶⁸

Ainda sobre a prisão, Gadotti informa que foram 75 dias traumáticos para Freire, o suficiente para ensinar-lhe algumas coisas. Na cadeia, ele teve ainda maior clareza a respeito da relação entre educação e política, confirmando sua tese de que a mudança social teria de partir das massas e não de indivíduos isolados. Sobre a prisão, afirmou ser possível aprender a educar nas condições mais diversas: se sua prática era de preso, ele tinha o que aprender com ela, ainda que não a apreciasse.²⁶⁹

Por se sentir ameaçado, acabou se asilando na Bolívia em setembro de 1964. Na época tinha 43 anos. Cortella,²⁷⁰ Andreola e Bueno²⁷¹ informam que Paulo Freire não chegou a ficar dois meses na Bolívia, pois também naquele país ocorreu um golpe militar. O vice-presidente, general René Barrientos, assumiu o poder, derrubando o presidente Víctor Paz Estenssoro. Foi então que Freire teve que se exilar em Santiago, capital do Chile, onde viveu com sua família de novembro de 1964 a abril de 1969.

uma situação existente da sociedade. Esta é uma das problemáticas que o autor procura solucionar no livro). Evidentemente, no parágrafo em questão, buscou-se trabalhar a educação libertadora como tendo o “discurso mais utópico” dentro da compreensão freiriana de utopia. Como Freire vai explicar: “A questão do sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem que ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa no sentido impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e expoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos expoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas”. (FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 100).

²⁶⁶ O único movimento que permaneceu, após o golpe de 64 e a repressão nos anos seguintes, foi o MEB, devido ao fato de ser um movimento da Igreja. (SAVIANI, 2013, p. 318).

²⁶⁷ ARAÚJO FREIRE, 1996, p. 32.

²⁶⁸ FREIRE, 2016, p. 47.

²⁶⁹ GADOTTI, 2004, p. 54.

²⁷⁰ CORTELLA, 2004, p. 6.

²⁷¹ ANDREOLA; RIBEIRO, 2005, p. 36.

Sobre os desafios de viver no exílio, Paulo Freire fala sobre suas impressões:

No fundo, é muito difícil viver o exílio, conviver com todas as saudades diferentes – a da cidade, a do país, a das gentes, a de uma certa esquina, a da comida –, conviver com a saudade e educá-la também. [...] É difícil viver o exílio. Esperar a carta que se extraviou, a notícia do fato que não se deu. Esperar às vezes gente certa que chega, às vezes ir ao aeroporto simplesmente esperar, como se o verbo fosse intransitivo. É muito mais difícil viver o exílio se não nos esforçarmos por assumir criticamente seu espaço-tempo como a possibilidade de que dispomos. É esta capacidade crítica de mergulhar na nova cotidianidade, despreconceituosamente, que leva o exilado ou a exilada a uma compreensão mais histórica de sua própria situação. É por isso que uma coisa é viver a cotidianidade no contexto de origem, imerso nas tramas habituais de que facilmente podemos emergir para indagar, e outra é viver a cotidianidade no contexto de empréstimo que exige de nós não só fazermos possível que a ele nos afeiçoemos, mas também que o tomemos como objeto de nossa reflexão crítica, muito mais do que o fazemos no nosso.²⁷²

Juntamente com todo o sentimento de saudade, Freire começa a perceber que, para compreender de forma crítica a condição em que se encontrava, deveria assumir o lugar onde estava. Isto não é um processo fácil, como em uma cultura diferente, que ainda precisava conhecer. Neste novo ambiente, sob uma nova perspectiva, ele precisou, ainda, reelaborar e sistematizar seu método, precisou repensar suas ideias. Desta forma, suas experiências no Chile foram essenciais em sua carreira como educador, pois permitiram consolidar seu trabalho e enriquecer seu pensamento político-pedagógico. Nas palavras de Gadotti, “essa experiência foi fundamental para a formação de seu pensamento. No Chile, ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente”.²⁷³

Sua maturidade prática e teórica, obtida no Brasil, somará ao contato com outros/as intelectuais e com o povo camponês chileno para desenvolver seu pensamento, resultando em seu principal livro, “Pedagogia do Oprimido”. Conforme Romão, “*Pedagogia do oprimido* já exprimia a maturidade do pensador, do educador e do escritor. As categorias axiais de seu pensamento foram ali desenvolvidas – algumas plenamente, outras apenas delineadas para desenvolvimentos ulteriores”.²⁷⁴

Em 1964, enquanto o Brasil estava passando pelo golpe militar, no Chile, o democrata-cristão Eduardo Frei assumia o governo no país. O governo começou a trabalhar mudanças de melhorias principalmente no meio rural, como a reforma agrária. A reforma agrária implicava o deslocamento dos aparelhos de Estado aos campos para estabelecer uma nova estrutura

²⁷² FREIRE, 2016, p. 47-48.

²⁷³ GADOTTI, 1996, p. 72.

²⁷⁴ ROMÃO, 2002, p. 34.

agrária e fazer funcionar os serviços de saúde, transporte, crédito, infraestrutura básica, assistência técnica, escolas, entre outros.

Diante da necessidade de novos profissionais e técnicos para apoiar o processo de mudança, o governo convidou Paulo Freire para trabalhar na formação desses novos técnicos, no Instituto de Reforma Agrária.²⁷⁵ Freire pode então participar do processo de mudança no país, atuando em importantes reformas do governo.²⁷⁶ Gerhardt²⁷⁷ informa sobre outros setores no Chile em que Freire trabalhou, como no governamental “Escritório Especial para a Educação de Adultos”, sob a coordenação de Waldemar Cortéz, um militante democrata-cristão que havia trabalhado na educação de adultos durante alguns anos e que dirigia, então, um escola noturna em Santiago. Tornou-se professor na Universidade Católica de Santiago e trabalhou como consultor especial do escritório regional da UNESCO, sediado na capital chilena.

O Escritório Especial para Educação de Adultos foi criado em 1965 diante da necessidade da alfabetização de adultos, especialmente do meio rural. Freire²⁷⁸ foi convidado para trabalhar neste setor, ajudando com seu método de alfabetização de adultos. Freire informa, que neste escritório funcionava a formação de coordenadores no diálogo e no método de Paulo Freire, através de um curso que durava mais ou menos 30 horas.

As experiências de Freire com os trabalhadores e as trabalhadoras rurais do Chile ocorreram, principalmente, através dos círculos de cultura.²⁷⁹ Freire, em seus livros, sempre narrava algumas situações ocorridas entre ele, os trabalhadores e as trabalhadoras brasileiros/brasileiras, africanos/africanas e chilenos/chilenas nos círculos de cultura.²⁸⁰ Nestas histórias procurava mostrar que o povo não é ignorante, mas, sim, produtor de sentido, de visão de mundo e de valores, e como aprendia dele, de sua fala e de seu jeito de ler o mundo.

²⁷⁵ No Chile, Instituto de Desarrollo da Agropecuario (INDAP).

²⁷⁶ GADOTTI, 1996, p. 72; FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980a. p. 21-24.

²⁷⁷ GERHARDT, 1996, p. 159.

²⁷⁸ FREIRE, 1980a, p. 23.

²⁷⁹ Os círculos de cultura já eram realizados no Brasil no final da década de 50. Conforme Gadotti, foram criados por Freire a partir do MCP do Recife. Freire define os círculos de cultura como “[...] uma escola diferente, em que não há professor, não há aluno nem há lição no sentido tradicional. O Círculo de Cultura não é um centro de distribuição de conhecimentos, mas um local em que um grupo de camaradas – numa sala de uma escola, numa salinha de uma casa, à sombra de uma árvore ou numa palhoça construída pela comunidade – se encontra, para, discutindo sobre sua prática no trabalho, sobre a realidade local e nacional, representada nas codificações, aprender a ler e a escrever também, se esse for o caso”. (FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Orgs). **A questão política da educação popular.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980c. p. 145-146).

²⁸⁰ Entre estes livros em que Freire narra experiências com os chilenos, podem ser citados o próprio “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987, p. 70-71); “Pedagogia da Esperança” (FREIRE, 2016, p. 55; 63-67); “Ação cultural para a liberdade” (Freire, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.); entre outros.

Entre as experiências, pode-se destacar a que Freire narra em *Pedagogia da Esperança*. Ocorreu quando visitava um companheiro chileno, em um assentamento da reforma agrária, algumas horas distante de Santiago. No final da tarde funcionavam vários círculos de cultura, e os dois foram acompanhar o processo. Quando chegaram – nas palavras de Freire – “no segundo ou terceiro círculo”, Freire arriscou um diálogo com o grupo de camponeses e camponesas, mesmo não falando tão bem o castelhano. O diálogo ocorreu na forma de perguntas e respostas de ambos os lados. Após alguns minutos de silêncio, um dos camponeses falou: “Desculpe, senhor que não estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não”.

Freire ao concordar que sabia mais que os camponeses e as camponesas, propôs um jogo a eles e elas:

O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês.

[...] Primeira pergunta:

– Que significa a maiêutica socrática?

Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol.

– Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse.

Houve uns cochichos e um deles lançou a questão.

– Que é curva de nível?

Não soube responder. Registrei um a um.

– Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx?

Dois a um.

– Para que serve a calagem do solo?

Dois a dois

– Que é um verbo intransitivo?

Três a dois.

– Que relação há entre curva de nível e erosão?

Três a três.

– Que significa epistemologia?

Quatro a três.

– O que é adubação verde?

Quatro a quatro.

Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez.²⁸¹

²⁸¹ FREIRE, 2016, p. 63-67.

Após este jogo, pediu para que refletissem sobre o fato de pensarem que somente Freire podia falar, pois só ele sabia e eles e elas não, mas o jogo mostrou que Freire sabia dez coisas que eles e elas não sabiam, mas eles e elas também sabiam outras dez coisas que Freire não sabia. O que Paulo Freire fez foi problematizar a fala do camponês, fala que tem em si a ideologia dominante. Ele desconstruiu a ideia de que somente um grupo tem o direito de dizer a sua palavra, enquanto o outro não tem. No processo dialógico, Freire começava a sensibilizar aquele grupo a dizer sua palavra e, assim, sair da cultura do silêncio.

Foi das reflexões destas novas experiências práticas com os trabalhadores e as trabalhadoras camponeses/as chilenos/as nos círculos de cultura, com muito trabalho em um novo ambiente cultural, que Freire foi construindo e repensando suas ideias. Conforme Beisiegel:

Nos anos seguintes, sem deixar de lado os temas fundamentais de sua pedagogia, Paulo Freire progressivamente desloca as análises para os desafios colocados pela nova conjuntura. Abandona, progressivamente, as análises sobre as experiências vividas no Brasil e avança as reflexões para as dimensões mais abstratas de suas propostas. Os primeiros anos desta permanência no Chile foram marcados por muito trabalho, por reflexões sobre as experiências vividas na educação popular e pelo lento amadurecimento de novas perspectivas de análise.²⁸²

É no caminho, com os pés empoeirados das experiências práticas educacionais, que Freire produz o livro mais lembrado quando se fala em sua pedagogia libertadora, “Pedagogia do Oprimido”. Freire faz questão de lembrar que não construiu este livro só, mas em comunhão, com extensa contribuição de amigos e amigas intelectuais chilenos/as, companheiros/as de exílio e brasileiros e brasileiras. Ele afirma, que começou a criar o hábito de escrever textos do livro ainda em construção e discuti-los com eles/as, às vezes, por longas horas.²⁸³

Freire conta ainda que, mesmo ao terminar o livro, fez várias cópias e as enviou para seus amigos e suas amigas. Todos/todas eles/elas responderam, manifestando estímulo e dando mais sugestões para melhoria do livro. Quando a primeira impressão brasileira saiu,²⁸⁴ Freire conta que omitiu no texto de agradecimento alguns nomes de amigos e amigas do Brasil que o ajudaram por conta do clima de repressão neste país.²⁸⁵ Porém, no livro “Pedagogia da Esperança”, lembrando deste fato, Freire cita cada qual deles e delas em agradecimento:

²⁸² BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 78.

²⁸³ FREIRE, 2016, p. 73.

²⁸⁴ O manuscrito do livro foi terminado em 1978, porém, sua primeira edição foi feita em 1970 em inglês e espanhol, só aparecendo no Brasil quatro anos depois, em 1974.

²⁸⁵ FREIRE, 2016, p. 86.

“Marcela Gajardo, Jacques Chonchol, Jorge Mellado, Juan Carlos Poblete, Raul Velozo, Pelli, chilenos. Paulo de Tarso, Plínio Sampaio, Almino Affonso, Maria Edy, Flávio Toledo, Wilson Cantoni, Ernani Fiori, João Zacariotti, José Luis Fiori, Antônio Romanelli, brasileiros”.²⁸⁶

É importante destacar ainda que, mesmo após a publicação do livro e após sua saída do Chile para os Estados Unidos e, posteriormente, para outros países do mundo, Freire, tendo “Pedagogia do Oprimido” como eixo central de suas ideias pedagógicas, continuou construindo seu pensamento, no diálogo com outros e outras intelectuais, como educadores e educadoras, sociólogos e sociólogas, filósofos e filósofas, entre outros, que de certa forma (indiretamente?), também contribuíram para o livro. A partir destas contribuições, ele “reencontra” a “Pedagogia do Oprimido” em 1992, escrevendo “Pedagogia da Esperança”, onde torna a repensar o livro.²⁸⁷

Assim como no Brasil, onde o método de Freire era considerado “subversivo”, no Chile, seu método também era considerado “radical” ou mesmo comunista por uma parte mais conservadora do Partido Democrata-Cristão. É quando passa a sofrer perseguição política. Freire conta que faziam denúncias contra ele sobre coisas que jamais fez ou faria. Foi a partir destas situações que começou a registrar os temas que discutia nos círculos de cultura.²⁸⁸

Mas foi quando concluiu o livro “Pedagogia do Oprimido” que as perseguições se tornaram mais intensas. O mesmo grupo “o acusava, em 1968, de escrever um livro ‘violentíssimo’ contra a Democracia Cristã. Era o livro “Pedagogia do Oprimido”, que só seria publicado em 1970. Este foi um dos motivos que fizeram com que Paulo Freire deixasse o Chile no ano seguinte”,²⁸⁹ em 1969. Neste ano, Freire vai para os Estados Unidos, aceitando o convite para dar aulas na Universidade de Harvard, seguindo em suas andarilhagens.

Diante do exposto, algumas constatações podem ser pensadas. Primeiro, a pedagogia libertadora de Paulo Freire é uma pedagogia inicialmente latino-americana. Antes de suas experiências em outros lugares do mundo, seu ponto de partida é uma América Latina com características de desigualdades, pobreza, problemas educacionais, como o analfabetismo e o atraso escolar, ditaduras, exploração, entre outras injustiças que causavam sofrimento ao povo. Alguns destes processos foram experienciados pelo próprio Freire. Diante destas realidades tão injustas e desumanas, Freire pensou uma educação mais humanizadora, uma educação surgida

²⁸⁶ FREIRE, 2016, p. 86.

²⁸⁷ GADOTTI, 1996, p. 75.

²⁸⁸ FREIRE, 2016, p. 86.

²⁸⁹ GADOTTI, 1996, p. 72.

a partir do povo oprimido, dando bases para sua luta histórica por um mundo menos injusto e mais humano.

É neste sentido que Freire sempre fez questão de informar sobre como suas experiências contribuíram para a construção de seu pensamento. Suas ideias pedagógicas libertadoras partem de suas experiências vividas desde a infância até a vida adulta. Foram desenvolvendo-se a cada experiência, a cada etapa que passou. Experiências sentidas na pele e vividas com o povo.

Freire percebeu que a educação, na época, não ajudava o povo, não o libertava. Pelo contrário, era uma educação que estava do lado dos interesses da elite, pois promovia a alienação e a resignação das massas. Assim, a pedagogia pensada por Freire vai de encontro aos interesses desumanizantes de parte das elites políticas. Ajudar as pessoas a saírem de sua alienação, politizá-las, torná-las críticas e cidadãs engajadas na melhoria social não faz parte dos interesses de quem está no poder. As perseguições políticas que Freire sofreu no Brasil e depois no Chile mostram esta realidade. Como foi visto, Freire foi chamado de “subversivo” e suas ideias foram consideradas “violentíssimas”.

Importante ainda, perceber nesta biografia o Paulo Freire que preparava seus discursos somente a partir de sua realidade e de seu conhecimento e aprendeu com um senhor bem simples que a realidade do educando e da educanda devem ser o ponto de partida da professora e do professor. Ainda, o Paulo Freire que não utilizou em suas primeiras obras uma linguagem inclusiva, mas aprendeu com as mulheres sobre a importância desta linguagem. Isto reflete o Freire que foi aprendendo, se construindo e se humanizando na relação com as pessoas simples e marginalizadas da história. Suas limitações não deslegitimam ou diminuem a relevância de sua luta e de suas obras, só mostram que ele, nesta busca por “ser mais”, foi aprendendo, construindo-se e humanizando-se na relação com os oprimidos e as oprimidas da história. Sua pedagogia é pedagogia construída no caminho, destas relações.

Desta forma, a história de Paulo Freire pode trazer luzes para pensar o contexto do livro de Jó ao passo que encontra pontos comuns nos dois contextos. Há sofrimento na história de Freire, assim como há sofrimento nos contextos do livro de Jó. Este livro de Jó também nasce de reflexões de experiências de sofrimento do povo. O livro reflete sobre as reais causas do sofrimento. Havia uma tradição que mistificava a realidade e trabalhava com a ideia de que sofrimento é resultado de transgressão e pecado contra Deus. Era um discurso religioso dissociado da realidade, que, desta forma, não resultaria em transformação social e alienava o povo. O autor de Jó tem a coragem de questionar e contradizer a tradição e propõe ao povo sofrido que diga a sua palavra e se torne sujeito participante na construção de uma teologia que

condiga com sua vida concreta e, desta forma, se torne uma teologia produzida associada à realidade.

3.2 Pedagogia libertadora frente à educação alienadora

Torna-se importante refletir, de forma mais direta, sobre a parte teórica da pedagogia libertadora de Freire e compreendê-la. Como o pensamento pedagógico de Freire é rico e extenso, este trabalho se limitará a entender esta pedagogia, concentrando-se, principalmente, nos temas que também podem ser percebidos no livro de Jó e, assim, que convergem no processo hermenêutico. Desta forma, com o objetivo de adiantar algumas reflexões para o trabalho hermenêutico no próximo capítulo, serão propostas algumas questões ao final de cada tema abordado sobre esta pedagogia.

3.2.1 Uma pedagogia humanizadora

Como já abordado acima, Freire viveu desde sua infância até a fase adulta em contextos históricos desumanos e desumanizantes. Não apenas pelas injustiças e desigualdades sofridas pelo povo, mas também pela forma como este era levado por mecanismos, ideologias e coerções a um estado de adaptação e resignação frente a suas realidades injustas. Freire concebe a educação tradicional corrente em sua época como um dos instrumentos ideológicos utilizados pela elite exploradora para manter o povo apassivado. Era uma educação que o silenciava e o imergia cada vez mais em sua realidade, ensinando-o a mitificá-la e não percebê-la de forma concreta. Este subtópico mostra como Freire, enquanto denuncia de forma desveladora seu contexto histórico desumanizante, propõe uma educação humana e humanizadora. Neste seguimento, será mostrado em que sentido e como ela é humanizadora ao se propor tirar o ser humano de seu estado de adaptação, tornando-o sujeito histórico, enquanto sujeito crítico, do diálogo e da *práxis*.

3.2.1.1 Pedagogia humanizadora porque torna o ser humano sujeito de sua libertação

Freire entendia a humanização como vocação dos homens e das mulheres, que como “seres inconclusos” estão sempre em movimento em busca de “ser mais”, juntamente com a história. Este movimento histórico e humanizante ocorre sempre em resistência e conflito com os processos desumanizadores da história, os quais podem levar as pessoas em direção ao “ser

menos”. **Humanização e desumanização** fazem parte da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens e das mulheres como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.²⁹⁰

Desta forma, a humanização torna-se vocação quando a desumanização está em processo histórico, quando há homens e mulheres sendo desumanizados e desumanizadas, quando há adaptação, exploração, injustiça, exclusão, violência. A integração, a conscientização, a crítica, a luta, a resistência contra estes processos tornam-se movimentos históricos nesta busca de “ser mais”, de humanizar-se.

A pedagogia freiriana propõe que esta luta por humanizar-se deve partir da própria oprimida e do próprio oprimido, que reconhecendo-se oprimido e oprimida, lutará por sua libertação. É neste sentido que esta pedagogia é a pedagogia do e da (a partir do/da) oprimido e oprimida que “no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos”.²⁹¹

A possibilidade de as mulheres e os homens começarem criticamente a se perceberem oprimidas e oprimidos, só ocorrerá quando a pedagogia que utilizam fizer de suas próprias realidades de sofrimento, de opressão, de exploração, de exclusão, entre outros, um objeto fundamental de suas reflexões. Desta forma, deve ser elaborada “a partir do/da” e “com” os/as oprimidos/oprimidas e não “para” os/as oprimidos/oprimidas. Freire propunha uma educação em que seus processos educativos estivessem ligados às realidades históricas particulares das pessoas oprimidas, o que, em sua época, não estava acontecendo. Só assim haveria as condições necessárias para a passagem da consciência intransitiva e ingênuo-transitiva para a consciência transitiva-crítica,²⁹² a qual permitiria ao sujeito oprimido perceber as reais causas das injustiças ocorridas em sua realidade.

²⁹⁰ FREIRE, 1987, p. 30.

²⁹¹ FREIRE, 1987, p. 40.

²⁹² Freire (FREIRE, 1980a, p. 63-73; FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b. p. 56-64), ao falar da consciência/conscientização a partir da realidade latino-americana, apresenta três “níveis de consciência”: a “consciência intransitiva”, a “consciência ingênuo-transitiva” e a

É neste sentido que a pedagogia de Freire é humanizadora, pois humaniza a oprimida e o oprimido ao colocá-las/los como sujeitos ativos no processo de sua libertação. Não há libertadores, heróis ou mitos que libertam ou salvam pessoas, há homens e mulheres, há sujeitos históricos se libertando em comunhão e em diálogo. Esta era a proposta de Freire, tornar o povo participante de sua própria história, torná-los sujeitos históricos e não massa,²⁹³ humanizá-los.

Nas palavras de Freire, “o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se [...]. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas”.²⁹⁴ A pedagogia libertadora se anima desta atitude de generosidade autêntica e humanista.

O contrário disto seria uma pedagogia que não humaniza, pelo contrário, uma pedagogia com práticas que descaracterizam as pessoas de sua humanidade, que procura tornar o ser humano um “ser menos”, uma pedagogia que procura alienar e, assim, distanciar as pessoas de suas realidades concretas, uma pedagogia que, em vez de desvelar, opaciza para aqueles e aquelas que sofrem as reais estruturas causadoras das injustiças e desigualdades às quais são submetidos e submetidas. Enfim, uma pedagogia que não humaniza é a que ajuda no processo de massificação do povo.

Aqui já podem surgir algumas perguntas para pensar o livro de Jó. Tornar o povo sujeito de sua libertação é levá-lo a uma autonomia. Neste sentido, quando se olha para o livro de Jó, há alguma pedagogia que incentive o povo à dizer a sua palavra? Os amigos de Jó poderiam representar uma tradição que impediam o povo de ser participante na construção de sua história (Jó 12.2-3)?

“consciência transitiva-crítica”. O contexto e a forma em que estas etapas ocorrem, serão explicadas mais a frente no tópico 3.2.2.

²⁹³ Para Freire, as pessoas tornam-se massa ou objeto quando vão perdendo sua capacidade de ser críticos e de optar e vão sendo submetidas a prescrições alheias que as minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integram. O ser humano, neste processo de massificação, acaba acomodando-se e ajustando-se. Neste sentido, deixa de ser sujeito histórico e passa a ter atitudes passivas. “Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados” (FREIRE, 1980b, p. 42). Este assunto será discutido mais amplamente no próximo tópico.

²⁹⁴ FREIRE, 1980b, p. 58.

3.2.1.2 Pedagogia humanizadora porque torna o ser humano sujeito e não objeto

Freire utiliza os termos “adaptação”²⁹⁵ e “integração” como antagônicos resultados ao ser humano de acordo com a situação histórica em que ele se encontra. Se o contexto histórico possuir estruturas desumanizadoras e não oferecer condições para a conscientização das pessoas, poderá condicioná-las a adaptar-se às estruturas e ideologias impostas ou doadas a elas, tornando-as objeto, massa. Porém, se neste contexto histórico houver estruturas que deem condições ao ser humano de refletir sobre a condição histórica em que se encontra, poderá, então, integrar-se, sendo participativo na luta pela humanização de seu contexto, tornando-se sujeito histórico. Os dois termos, adaptação e integração, serão explicados, mais amplamente, a seguir.

3.2.1.2.1 Adaptação como sintoma de processos desumanizantes

A adaptação é resultado de sociedades fechadas. Nestas sociedades, o ser humano é “minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discutí-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora”.²⁹⁶ O ser humano vai, a partir de imposições ou ideologias, renunciando à capacidade de decidir, de pensar certo e, assim, vai aceitando passivamente sua exclusão como participante nas transformações de sua realidade.

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se.²⁹⁷

Ao assumir estes mitos, estas prescrições ideológicas impostas ou doadas, e sendo excluído (sem conseguir perceber este processo, ou como Freire diz, esta “tragédia”) da órbita das decisões, assumindo um “eu” que não é seu, ou seja, assumindo um “não eu” e conformando sua conduta à expectativa alheia, o ser humano passa a ser “desenraizado” de seu tempo, de seu lugar concreto. Já não é mais sujeito histórico, situado, datado, mas, sim, objeto, massa.

²⁹⁵ Também chadada por Freire de “acomodação” ou “ajustamento”.

²⁹⁶ FREIRE, 1980b, p. 42.

²⁹⁷ FREIRE, 1980b, p. 43.

Para Freire, o ser humano, quando desenraizado de seu tempo, “percebe apenas que os tempos mudam, mas não percebe a significação dramática da passagem, se bem que a sofra. Está mais imerso nela que emerso”.²⁹⁸ Explicando de outra forma, o ser humano imerso em seu presente histórico não consegue perceber sua temporalidade, ou seja, não consegue, varando o tempo, atingir o ontem, reconhecer o hoje e descobrir o amanhã.

Somente percebendo de forma crítica a “tragédia” ou o enredo a que está sendo submetido, ou conseguindo refletir a estrutura que o está transformando em “ser para o outro”, é que lutará por sua humanização, libertação e, desta forma, por sua integração. É preciso tornar o povo participativo no processo do pensar e do atuar sobre sua realidade. Não impondo ou doando pensamentos prontos, mas criando condições que o leve a ser criativo, produtivo em sua reflexão sobre si e sobre o mundo para, assim, atuar nele.²⁹⁹

Para Freire, a forma como o povo atuará no mundo – integrando-se, engajando-se para transformá-lo e torná-lo mais humano ou adaptando-se, resignando-se de forma a assumir as prescrições a ele doadas – dependerá, em grande parte, de como o mesmo se percebe no mundo.³⁰⁰ Neste sentido é importante que ocorra um esforço permanente através do qual os homens e as mulheres “vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo *com* e *em* que se acham”.³⁰¹

Aqui está a importância em compreender qual é o tipo de pedagogia utilizada em determinado contexto histórico e, ainda, de refletir e trabalhar por uma educação libertadora, trabalhada com / a partir do povo. Se a educação presente não ajuda e não cria condições para que o ser humano perceba como está sendo em seu mundo presente, mas, como parte da superestrutura, opaciza a realidade para seus educandos e suas educandas, não saberão como atuar legitimamente em seu mundo.³⁰² É importante uma educação problematizadora e crítica, que desvele a realidade das pessoas e que as ajude a perceber a condição em que se acham nesta mesma realidade. Só desta forma poderão ir superando sua ingenuidade, deixando as

²⁹⁸ FREIRE, 1980b, p. 43.

²⁹⁹ FREIRE, 1987, p. 101. “Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação”.

³⁰⁰ FREIRE, 1987, p. 72.

³⁰¹ FREIRE, 1987, p. 72.

³⁰² Freire (1987, p. 60) chamava este tipo de educação, que ajudava na adaptação do ser humano, de “educação bancária”. Para o mesmo, esta educação via o ser humano como ser da adaptação, do ajustamento. Quanto mais esta educação exercitava os educandos e as educandas no – que freire vai chamar de – “arquivamento dos depósitos” que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores e transformadoras dele. Como sujeitos.

prescrições, muitas vezes mágicas e míticas,³⁰³ que lhes são impostas, e passando a assumir um olhar mais crítico e objetivo em seu contexto.

3.2.1.2 Integração como sintoma de processos humanizantes

Na medida em que o ser humano assume uma consciência mais crítica e um olhar mais objetivo em seu contexto, vai tornando-se cada vez mais integrado à sua realidade. Entra em um processo em que, percebendo sua condição de adaptado e excluído de participar de forma legítima em sua realidade histórica, vai lutando por uma atitude mais integrada, mais participativa, vai tornando-se cada vez mais sujeito em seu contexto histórico.

Para Freire,³⁰⁴ o ser humano, integrado ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, implica que tanto a visão de si mesmo como a do mundo não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso, mas faz dele um ser “enraizado”, “situado” e “datado”.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. **Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor.** Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.³⁰⁵

Aqui está um ponto importante de comparação entre o ser humano adaptado e o integrado. O adaptado não pode ser considerado como aquele que “faz história” (no sentido completo da palavra), pois até as ações e palavras que partem deste acerca de sua realidade, são apenas reproduções (muitas vezes inconscientes) de prescrições que já foram impostas ou doadas a ele por uma elite. Já o ser humano integrado “faz história”, na medida em que, compreendendo sua condição e seu contexto, vai lutando por sua libertação, atuando em sua realidade para transformá-la, humanizá-la. Sua atuação no mundo não é reflexo de pensamentos doados, mas parte daquilo que construiu juntamente com os outros e as outras, em comunhão.

³⁰³ Freire se refere a quem é adaptado, usando o termo “sectário”. Sobre a forma como o mesmo percebe sua realidade, Freire afirma: “o sectário, por sua vez, qualquer que seja a opção de onde parta na sua “irracionalidade” que o cega, não percebe ou não pode perceber a dinâmica da realidade ou a percebe equivocadamente” (FREIRE, 1987, p. 26).

³⁰⁴ FREIRE, 1980b, p. 42.

³⁰⁵ FREIRE, 1980b, p. 43. Grifo nosso.

Neste sentido, o ser humano já não está mais excluído das transformações históricas, mas integrado à elas.

Algumas perguntas podem ser levantadas até aqui para pensar se e como estes processos desumanizantes ocorrem no livro de Jó. Pode ser percebido no livro uma elite impondo ou prescrevendo seus mitos e suas ideologias? Estas prescrições estariam presentes nas falas dos amigos de Jó? A teologia da retribuição representa estas receitas e prescrições a serem seguidas, as quais eram doadas ao povo? O Jó da parte narrativa representa este ser adaptado, resignado, que adota as receitas e prescrições dadas pela elite?

3.2.1.3 Pedagogia humanizadora porque ama as gentes

A pedagogia de Freire é uma proposta compromissada com as gentes, em lutar juntamente com elas por sua libertação e dignidade, enfim, por sua humanidade. Para Freire, o amor se manifesta nesta atitude de generosidade, humildade e confiança. Confiança em entender que a força deste amor libertador não vem do poder dos que já oprimem, mas, sim, do poder que nasce da debilidade das oprimidas e dos oprimidos. Freire explica que é uma contradição que o mesmo poder utilizado para oprimir, explorar e excluir torne-se a mesma fonte de força para libertação tanto daqueles e daquelas que oprimem quanto das oprimidas e dos oprimidos.

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa.³⁰⁶

³⁰⁶ FREIRE, 1987, p. 36. Como já trabalhado acima mais acima, Freire viveu na época de governos populistas. O mesmo já critica estes governos ao perceber suas atitudes de “falso amor” e “falsa generosidade”. Tais governos tornavam (minimizavam) as oprimidas e os oprimidos em objetos de tratamentos humanitaristas e assistencialistas, os quais partiam de interesses egoístas destes governos, camuflados de falsa caridade. O humanitarismo e o assistencialismo, de um lado, promove ainda mais os poderosos e, do outro, mantém (ou gera) a passividade e a “domesticação” da oprimida e do oprimido, deixando-as/os em uma posição de subserviência e dependência. Para Freire (1980b, p. 57-58; 1987, p. 41), a ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta falsa generosidade e caridade que se nutre da morte, do desalento e da miséria. Neste sentido, as ações humanitaristas e assistencialistas por parte dos governos só reiteram e confirmam as desigualdades sociais existentes, pois não resolvem os problemas estruturais que geram estas desigualdades, pelo contrário, não há interesse dos opressores que estas estruturas injustas se encerrem. É importante para os opressores, que a ordem social injusta permaneça para que os mesmos permaneçam no poder, e, neste sentido, é importante, ainda, que o povo sofrido continue em situação de dependência dos mesmos e assim, também, em situação de miséria.

Neste sentido, o amor não se manifesta em palavras sentimentais, mas nesta aproximação concreta, prática e dialogal com o povo oprimido e sua causa. Para Freire o próprio diálogo é fundado no amor. “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”.³⁰⁷ Uma pedagogia amorosa não pode roubar a palavra do povo, fazendo-o calar-se ou apenas limitá-lo a falar palavras já doadas, mas deve devolver ao povo a pronúncia do mundo, de seu mundo.

Freire diz que, sendo fundado no amor, o diálogo é essencialmente tarefa de sujeitos, e não uma relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina e masoquismo nos dominados e nas dominadas. Amor, não. “Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso porque é amoroso, é dialógico”.³⁰⁸

O amor não pode ser fundado na dominação de uns/umas sobre os/as outros/outras, de forma que uns detêm a pronúncia do mundo e outros e outras são privados e privadas dela. Se não há amor no mundo, se não há amor na vida, se não há amor nas pessoas, não é possível o diálogo.³⁰⁹ Assim, a pedagogia libertadora é amorosa, pois é compromissada de forma concreta, prática e dialogal com os oprimidos, as oprimidas e suas causas.

Somente uma pedagogia que tem no povo, e não nos poderosos, seu ponto de partida, é uma pedagogia amorosa e generosa. Pedagogia que concebe as pessoas não como objetos, mas como sujeitos históricos. Pedagogia que devolve ao povo a sua palavra, e não uma pedagogia que as mande calar ou apenas os leve a reproduzir palavras já ditas. Pedagogia que cria condições para que as pessoas se tornem sujeitos de sua luta histórica, que as façam perceber as reais causas injustas de seu sofrimento. Uma pedagogia que veja a indignação e a luta do povo como manifestações de amorosidade. Manifestações de amorosidade por ser a indignação contra aquilo que os desumaniza e a luta pela sua humanização e, ainda, a humanização de quem as/os oprime.³¹⁰

³⁰⁷ FREIRE, 1987, p. 80.

³⁰⁸ FREIRE, 1987, p. 80.

³⁰⁹ FREIRE, 1987, p. 80.

³¹⁰ Freire percebe a luta dos oprimidos e das oprimidas como a legítima forma de amor, indo na contramão dos discursos vindos da elite, que via nas lutas sociais dos oprimidos e das oprimidas atitudes ilegítimas. “Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas as que a negaram, negando também a sua. Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram. Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua ‘generosidade’, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme me situem, interna ou externamente, de ‘essa gente’ ou de ‘essa massa cega e invejosa’, ou de ‘selvagens’, ou de ‘nativos’, ou de

Alguns pontos podem ser pensados até aqui. O primeiro está relacionado a como as três características ou fatores que mostram o porquê da pedagogia libertadora ser uma pedagogia humanizadora estão muito interligados. A pedagogia de Freire é humanizadora porque torna o ser humano sujeito de sua libertação, e tornar o ser humano sujeito de sua libertação é também torná-lo sujeito e não objeto. e, assim, este compromisso com o ser humano e sua causa é a manifestação da verdadeira amorosidade.

Um outro ponto a destacar é que as reflexões sobre a humanização vão constituir um dos principais fundamentos ou, talvez, o eixo sobre o qual Freire edificará sua proposta pedagógica. Este tema perpassará toda sua pedagogia. A humanização está presente quando Freire fala da autonomia, da dialogicidade, da indignação, da conscientização, entre outras.

Destaca-se ainda que os motivos que levam a pedagogia de Freire a ser uma pedagogia humanizadora não se esgotam nestes três pontos apresentados. Podem ser trabalhados outros, como uma pedagogia que tem fé nas pessoas, que tem humildade, por exemplo. Porém, este trabalho está concentrado apenas em pontos que podem ser ligados ao livro de Jó.

Relacionado ao livro de Jó, há alguma pedagogia no livro que parece roubar a palavra do povo e tentar dominar sua consciência? Há no livro uma pedagogia que demonstra um falso amor e uma mais amorosa?

3.2.2 Conscientização: Da tomada de consciência à conscientização

De princípio, é importante explicar que este trabalho não aprofundará o termo conscientização, mas pretende analisar os caminhos que o ser humano, atrelado à sua realidade histórica, perpassa até chegar a uma tomada de consciência e, em seguida, à conscientização. Para explicar este processo, serão utilizados os distintos níveis de consciência trabalhados por Freire, os quais são: “consciência intransitiva”,³¹¹ consciência ingênuo-transitiva³¹² e

‘subversivos’, são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os ‘violentos’, os ‘bárbaros’ os ‘malvados’, os ‘ferozes’, quando reagem à, violência dos opressores. Na verdade, porém, por paradoxal que possa parecer, na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o **gesto de amor**. Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor. Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens **proibidos de ser**, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do **direito de ser**. Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão (FREIRE, 1987, p. 43, grifo nosso).

³¹¹ Freire utiliza o termo “consciência intransitiva” em seu livro Educação como prática da liberdade, porém, no livro Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, Freire prefere chamar a “consciência intransitiva” de “consciência semi-intransitiva”.

³¹² Adianta-se que este nível de consciência representa a “tomada de consciência” do povo.

consciência transitiva-crítica.³¹³ Estas etapas de consciência estão vinculadas às estruturas sociais vigentes nas sociedades em um tempo histórico concreto. Em seus livros *Educação como prática da liberdade*³¹⁴ e *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*,³¹⁵ Freire explica em que condições se dão estas consciências e como ocorre o processo de transição de uma para a outra.

3.2.2.1 Consciência intransitiva e a “cultura do silêncio”: o povo imerso em seu contexto social

A consciência intransitiva corresponde, historicamente, a “sociedades fechadas”. Estas sociedades se caracterizam pelo autoritarismo, a escassa ou nula mobilidade social, a conservação dos privilégios das elites e um sistema educativo, que funciona como instrumento para manter os privilégios das mesmas elites. É uma sociedade

[...] com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualogal.³¹⁶

É uma sociedade antidualogal, por negar o diálogo e, em lugar deste, oferece “comunicados”, resultantes de compulsão ou “doação”, resultando uma sociedade “muda”. “O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico”.³¹⁷ Uma sociedade como esta, sem comunicação e dependente de um mercado externo, tem como tipo de cultura a que Freire vai chamar de “cultura do silêncio”.

Freire, em seu contexto de países latino-americanos, mostra que nestes países prevalece esta “cultura do silêncio”, a qual nasce de uma relação de dependência dos países de terceiro mundo com a metrópole ou países de primeiro mundo, os quais detêm o poder econômico. “Não é o dominador que constrói uma cultura e a impõe aos dominados. Ela é o resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador”.³¹⁸ A infraestrutura da sociedade dependente é

³¹³ É neste nível de consciência, que o povo chega a uma conscientização.

³¹⁴ FREIRE, 1980b, p. 56-64.

³¹⁵ FREIRE, 1980a, p. 63-73.

³¹⁶ FREIRE, 1980b, p. 48.

³¹⁷ FREIRE, 1980b, p. 69.

³¹⁸ FREIRE, 1980a, p. 66.

manipulada pela vontade da sociedade dirigente. Freire explica que esta relação de dependência ocorre a partir da economia.

As sociedades latino-americanas caracterizam-se por uma estrutura social hierárquica e rígida; pela falta de mercados internos, já que sua economia está controlada a partir do exterior; pela exportação de matérias-primas e importação de produtos manufaturados, sem que possam impor seus pontos de vista; por um sistema precário e seletivo de educação, no qual as escolas são um instrumento para manter o “status quo”; por altas percentagens de analfabetismo e de doenças ingenuamente compreendidas como “doenças tropicais” e que, na realidade, são doenças devidas ao subdesenvolvimento e à dependência; por taxas alarmantes de mortalidade infantil; pela desnutrição que, às vezes, tem efeitos irreparáveis nas faculdades mentais; por uma débil esperança de vida e uma taxa elevada de criminalidade.³¹⁹

Desta forma, a sociedade dominante manipula a sociedade dependente. Esta torna-se uma sociedade silenciosa. Sua voz não é uma voz autêntica, mas um simples eco da voz da sociedade dominante, no sentido em que a metrópole fala e a sociedade dependente escuta. Esta condição silenciosa decorrida desta relação entre a sociedade dominada e a metrópole repete-se na relação entre as elites destas sociedades dominadas com seu povo. “Suas elites no poder, silenciosas frente à metrópole, fazem calar, por sua vez, ao povo”.³²⁰

A consciência que corresponde a este tipo de sociedade dependente é a intransitiva. “Os homens, cuja consciência se situa neste nível de quase-imersão, carecem do que chamamos ‘percepção estrutural’, a qual se faz e se refaz a partir da realidade concreta, na apreensão da problemática”.³²¹ Como falta às pessoas esta percepção estrutural, elas acabam por atribuir a origem ou a causa dos fatos e situações que ocorrem em suas vidas, seja a uma realidade superior, seja a uma causa interior a si mesmos. Em ambos os casos a causa da problemática é algo que está fora da realidade objetiva.³²²

Freire³²³ explica ainda que a principal característica desta consciência, tão dependente como é a sociedade da estrutura a que se conforma, é sua “quase-aderência” à realidade objetiva ou sua “quase-imersão” na realidade. A consciência dominada não se distancia suficientemente

³¹⁹ FREIRE, 1980a, p. 66.

³²⁰ FREIRE, 1980a, p. 65. Freire dá, ainda, um exemplo a partir do período militar, de como esta imposição ocorreu neste momento histórico no Brasil. “O grupo militar brasileiro que destituiu o governo de Goulart em 1964 e que curiosamente chamou sua ação de ‘revolução’, foi coerente em sua atitude, conforme nossa análise precedente: uma sólida política de servilismo frente à metrópole e a violenta imposição do silêncio a seu próprio povo. Servilismo em relação à metrópole e rompimento da ‘cultura do silêncio’ no interior não seriam viáveis” (FREIRE, 1980a, p. 66).

³²¹ FREIRE, 1980a, p. 67.

³²² FREIRE, 1980a, p. 67.

³²³ FREIRE, 1980a, p. 67.

da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica. Acaba não percebendo muitos dos desafios da realidade ou os percebe de maneira deturpada.

No entanto, a consciência intransitiva não implica um fechamento total do ser humano, mesmo que ele seja oprimido. No pensamento de Freire, o ser humano, qualquer que seja o seu estado, é um ser inacabado, inconcluso e, assim, aberto. Portanto, a consciência intransitiva pode ser superada e percorrer o caminho para os outros níveis de consciência, atingindo o extremo oposto que é a consciência transitiva-crítica.

3.2.2.2 Consciência ingênuo-transitiva: a “tomada de consciência” do povo

Só é possível a transição da consciência intransitiva para a ingênuo-transitiva quando nestas sociedades fechadas começam a aparecer as “fendas” em suas estruturas. Esse processo é estimulado pelas inevitáveis mudanças históricas ligadas às transformações econômicas, aos processos de industrialização, aos novos fenômenos de urbanização que geram a transição de uma sociedade fechada para uma sociedade que Freire chama de “transição” para a democracia. Quando estas mudanças começam a ocorrer, “imediatamente as massas, que até este momento estavam submersas e silenciosas, começam a sair de seu estado”.³²⁴

Encontrava-se então o povo, na fase anterior de fechamento de nossa sociedade, *imerso* no processo. Com a rachadura e a entrada da sociedade na época de *trânsito*, *emerge*. Se na imersão era puramente espectador do processo, na emersão descruza os braços e renuncia à expectativa e exige a ingerência. Já não se satisfaz em assistir. Quer participar.³²⁵

Neste sentido, são as mudanças sociais que levam o povo a uma tomada de consciência. A sociedade de “trânsito” leva o povo a emergir, percebendo melhor sua realidade objetiva. Freire deixa claro que estas mudanças não rompem automaticamente com a “cultura do silêncio”. Em relação à metrópole, as sociedades em transição continuam sendo totalidades silenciosas. Diante do movimento participativo do povo, as elites detentoras de privilégios, sentindo-se ameaçadas, verificarão novas maneiras de manter as massas silenciadas. Ao perceberem claramente a ameaça contida na tomada de consciência por parte do povo, as elites “arregimentam-se. Atraem para si os ‘teóricos’ de ‘crises’, como, de modo geral, chamam ao

³²⁴ FREIRE, 1980a, p. 67.

³²⁵ FREIRE, 1980b, p. 55.

novo clima cultural. Criam instituições assistenciais, que alongam em assistencialistas. E, em nome da liberdade ‘ameaçada’, repelem a participação do povo”.³²⁶

Há, neste sentido, uma luta por parte da elite em continuar mantendo o “*status quo*”, mantendo sua estrutura de dominação e, assim, mantendo o povo silenciado. Para que isto ocorra, as elites verificarão outros modos e formas de dominar, pensarão em outras maneiras para intervir no processo de tomada de consciência do povo. Desta forma, pode-se entender que a sociedade em trânsito movimentada tanto as massas quanto as elites. “Da mesma forma que há um momento de surpresa nas massas quando começam a ver o que antes não viam, há uma surpresa correspondente nas elites quando começam a sentir-se desmascaradas pelas massas. Este duplo ‘des-velar-se’ provoca inquietudes tanto nuns como noutros”.³²⁷

Ainda sobre a consciência ingênuo-transitiva, apesar de ser resultado de uma tomada de consciência, é importante explicar que, para Freire, ainda há uma ingenuidade nesta consciência. Não há como explicar a diferença qualitativa entre a consciência intransitiva e a ingênuo-transitiva, e é provável que a consciência intransitiva permaneça presente dentro da consciência ingênuo-transitiva.

A transitividade ingênuo, fase em que nos achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do qual na fase anterior se deturpa e se distorce.³²⁸

É neste sentido que esta consciência ainda não é totalmente transitiva, mas é transitiva em uma primeira fase, ainda tem parte da ingenuidade da consciência intransitiva. Desta forma, explica-se, ainda, que a consciência ingênuo-transitiva está relacionada a uma tomada de decisão do povo, e não a uma conscientização. A tomada de decisão ocorre de forma espontânea, sendo, neste sentido, um reflexo e uma resposta às mudanças sociais. Já a conscientização

³²⁶ FREIRE, 1980b, p. 55.

³²⁷ FREIRE, 1980a, p. 69.

³²⁸ FREIRE, 1980b, p. 61.

[...] consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.³²⁹

Assim, a conscientização trata de uma aproximação da realidade de forma intencional, objetiva e prática, estando, ainda, relacionada à consciência transitiva-crítica, a qual será explicada a seguir.

3.2.2.3 Consciência transitiva-crítica: a conscientização do povo

A consciência transitiva-crítica se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa de posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo, e pela não-recusa ao velho, só porque é velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre à arguições.³³⁰

A passagem de uma consciência ingênuo-transitiva para uma transitiva-crítica só ocorre como resultado de um trabalho educativo crítico com esta destinação. Esta educação precisa ser dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política. Uma educação em que se desenvolve a capacidade de pensar, deliberar, decidir e fazer opções conscientes de ação. Neste sentido, a consciência transitiva-crítica, é também uma consciência que resulta em comprometimento e engajamento. Em um processo educacional, quanto mais esta consciência se torna crítica, mais se torna democrática e dialógica.

Portanto, para que se chegue a este nível de consciência, é necessária uma ação menos espontânea e mais intencional, de orientação do povo. Neste sentido, é necessária uma educação que dê condições ao povo para pensar de forma criativa e crítica a partir de sua realidade, e desta forma possa pensar em como atuar na mesma realidade de forma a melhorá-la. A consciência transitiva-crítica é, neste sentido, a encarnação da conscientização.

Fecha-se este assunto com alguns pontos a pensar acerca da relação destas etapas de consciência com o livro de Jó. A primeira está relacionada aos tipos de sociedades que decorrem

³²⁹ FREIRE, 1980a, p. 26.

³³⁰ FREIRE, 1980b, p. 61.

estas consciências. Como percebido, Freire explica os níveis de consciência a partir de sua realidade histórica, a partir de uma América Latina dependente economicamente. O contexto de Jó não possui toda esta estrutura de dependência, porém, entende-se que é possível pensar no livro um tipo de “cultura do silêncio” e, assim também, a consciência intransitiva, por exemplo, no Jó da prosa e nos amigos de Jó na parte poética. Estes personagens parecem ainda pensar fora de sua realidade objetiva, ainda atribuem a causa do sofrimento a uma realidade superior ou a uma causa interior a si mesmos. Há pensamentos mágicos, os quais são reproduções de pensamentos prontos, doados pela teologia oficial.

Deve-se pensar, ainda, no Jó da parte dos diálogos, que, sendo mais crítico, podem-se perceber em sua fala características de uma consciência ingênuo-transitiva ou mesmo transitiva-crítica. Enfim, será assunto para ser discutido no próximo capítulo deste trabalho.

3.2.3 Uma pedagogia da indignação/justa raiva

Quando o povo chega ao estado de uma consciência transitiva-crítica, quando começa a ver a sua realidade de forma objetiva, quando começa a perceber a tragédia de sua desumanização, quando começa a perceber melhor as estruturas sociais desiguais e injustas, não há como não entender que diante desta realidade, naturalmente, este povo, porque humano, passa a ter um sentimento de indignação. A indignação, neste sentido, é um sentimento sintomático, o qual revela que o ser humano está superando a ingenuidade e, em contrapartida, está assumindo uma postura mais crítica e rigorosa diante de sua realidade.

Em seu livro *Pedagogia da autonomia*, Freire³³¹ utiliza a metáfora do fumante para mostrar a natureza deste sentimento. Ele explica que quando o fumante percebe a ameaça que o fumo traz a sua vida, o mal em que ele se encontra, vai aos poucos movendo-se no sentido de evitar os males. E em seguida acrescenta o sentimento de “justa raiva” como fator determinante para o resgate de sua vida.

Me parece que há ainda um elemento fundamental na assunção de que falo: o emocional. Além do conhecimento que tenho do mal que o fumo me faz, tenho agora, na assunção que dele faço, legítima raiva do fumo. E tenho também a alegria de ter tido a raiva que, no fundo, ajudou que eu continuasse no mundo por mais tempo. Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador.³³²

³³¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 41-42.

³³² FREIRE, 1996, p. 15.

A indignação, a justa raiva é um elemento essencial na formação do ser humano. É um sentimento que o impulsiona ou o anima a compreender melhor a sua realidade e lutar com esperança pela transformação. Para Freire o portador ou a portadora deste sentimento de indignação não é uma pessoa ruim, que precise de tratamentos para tornar-se manso, pelo contrário, chega a citar o próprio Cristo, que, tomado pela justa raiva ou indignação diante da injustiça que presenciou, expulsou os vendilhões do templo.³³³

Deve-se, claro, diferenciar a legítima indignação ou a “justa raiva” da “raivosidade” ou ódio. Freire³³⁴ mostra que, mesmo sempre utilizando um tom de raiva em seus discursos, quando se referia às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo, esta raiva não anulava sua rigorosidade crítica na observação da realidade e sua posição rigorosamente ética. Freire explica que, apesar de seu ponto de vista ser o dos “condenados da terra”, o dos excluídos, não aceitava, porém, em nome de nada, ações terroristas, que resultam na morte de inocentes. “Estou com os árabes na luta por seus direitos, mas não pude aceitar a malvadez do ato terrorista nas Olimpíadas de Munique”.³³⁵

É neste sentido que, para Freire, o sentimento de justa raiva ou indignação não anula o amor. Pelo contrário. Para ele “as verdadeiras ações éticas e genuinamente humanas nascem de dois sentimentos contraditórios e só deles: do amor e da raiva”.³³⁶ Estes dois sentimentos devem viver intensamente em relação dialética de forma a impulsionar para as ações justas e éticas.

Ao olhar para o livro de Jó, a indignação parece estar bem presente nas falas do Jó dos diálogos. É um Jó que não consegue mais aceitar de forma resignada sua condição. Na contramão há um Jó da parte em prosa que não se indigna diante de sua dor, pelo contrário, a aceita sem questionar.

3.2.4 Pedagogia libertadora X educação “bancária”

Esta parte do trabalho vai mostrar quais as divergências entre a pedagogia libertadora e a educação, que Freire chamava de “bancária”. Assim, será apresentada a relação professor/professora – aluno/aluna; o que é a dialogicidade; os temas geradores; e uma breve

³³³ FREIRE, 1996, p. 40.

³³⁴ FREIRE, 1996, p. 14.

³³⁵ FREIRE, 1996, p. 15.

³³⁶ FREIRE, Paulo *apud* ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Apresentação. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

reflexão sobre a pedagogia da pergunta. Importante lembrar que todas estas categorias serão retomadas no quarto capítulo, durante a hermenêutica no livro de Jó.

3.2.4.1 Dicotomia opressor/opressora-oprimido/oprimida

A proposta pedagógica de Freire é uma resposta crítica à pedagogia tradicional, que ele chamava de educação “bancária”. Ele era contra a relação pedagógica tradicional que se estabelecia entre o/a educando/educanda e o/a educador/educadora. Nesta relação, o/a educando/educanda é tratado/tratada como se fosse um banco onde se depositam os conhecimentos e os conteúdos. É daí que vem o termo “educação bancária”.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.³³⁷

Desta forma, nesta educação bancária, a relação educativa que se dá entre o/a educador/educadora e o/a educando/educanda, coloca o educador e a educadora como aquele e aquela que sabe e tem a missão de encher os/as educandos/educandas com seus conhecimentos, e, por sua vez, o educando e a educanda aparecem como aquele e aquela que nada sabe ou ignorante que deve guardar os depósitos e arquivá-los utilizando a memória. É uma educação que transmite o conteúdo separado da realidade do educando e da educanda, impossibilitando sua reflexão sobre ela.

Freire³³⁸ apresenta as seguintes características negativas da educação “bancária”: **a)** O/a educador/educadora é o/a que educa; os/as educandos/educandas, os/as que são educados/educadas; **b)** o/a educador/educadora é o/a que sabe; os/as educandos/educandas, os/as que não sabem; **c)** o/a educador/educadora é o/a que pensa; os/as educandos/educandas, os/as pensados/pensadas; **d)** o/a educador/educadora é o/a que diz a palavra; os/as educandos/educandas, os/as que escutam docilmente; **e)** o/a educador/educadora é o/a que disciplina; os/as educandos/educandas, os/as disciplinados/disciplinadas; **f)** o/a educador/educadora é o/a que opta e prescreve sua opção; os/as educandos/educandas, os/as que seguem a prescrição; **g)** o/a educador/educadora é o/a que atua; os/as educandos/educandas,

³³⁷ FREIRE, 1987, p. 57.

³³⁸ FREIRE, 1987, p. 59.

os/as que têm a ilusão de que atuam, na atuação do/da educador/educadora; **h)** o/a educador/educadora escolhe o conteúdo programático; os/as educandos/educandas, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; **i)** o/a educador/educadora identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos/das educandos/educandas; estes/estas devem adaptar-se às determinações daquele/daquela; **j)** o/a educador/educadora, finalmente, é o sujeito do processo; os/as educandos/educandas, meros objetos.

Neste sentido, esta educação é também um instrumento de dominação. “Na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos e das educandas ou os/as minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores”.³³⁹ Não há como estimular a criticidade dos educandos e das educandas se não houver reflexão e problematização, a partir do conteúdo trabalhado, sobre a realidade concreta deles e delas, e ainda, se esta reflexão e problematização não for feita juntamente com eles e elas, se não ocorrer incentivo para que digam a sua própria palavra e, assim, se assumam como sujeitos históricos, comprometidos e comprometidas em refletir de forma crítica e atuar sobre suas realidades para transformá-las e melhorá-las.

O problema é quando, nesta educação, acentua-se e estimula-se a distinção antagônica entre o educador e a educadora como sujeitos ativos do processo e o educando e a educanda como sujeitos passivos. Esta contradição educador/educadora-educando/educanda deve ser superada pela educação libertadora e problematizadora. Para Freire,³⁴⁰ a superação desta contradição, ou seja, a conciliação entre educador/educadora e educando/educanda, é um dos principais objetivos e impulsos da educação libertadora. Esta superação deve ocorrer de tal forma que ambos tornem-se, simultaneamente, educadores/educadoras e educandos/educandas.

O educador e a educadora passam a não ser só aquele e aquela que ensina, mas, ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem com os educandos e as educandas e, por sua vez, os educandos e as educandas não são apenas aqueles e aquelas que aprendem, mas ao mesmo tempo em que aprendem, ensinam. O aprendizado se dá em comunhão, em que a palavra de um/uma não anula a palavra do/da outro/outra. Aqui está a razão da famosa frase de Paulo

³³⁹ FREIRE, 1987, p. 57.

³⁴⁰ FREIRE, 1987, p. 59.

Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.³⁴¹

3.2.4.2 Dialogicidade como prática de libertação

Para que a proposta de libertação aconteça, a educação libertadora tem o/a diálogo/dialogicidade como um de seus principais instrumentos. A importância do diálogo para a educação libertadora levou Freire a separar todo o terceiro capítulo de seu principal livro, “Pedagogia do Oprimido”, para falar sobre o assunto. Neste sentido, torna-se importante explicar o que é o diálogo para Freire. A explicação do diálogo é importante, também, pelo fato de a maior parte do livro de Jó ser dialogada. Assim, torna-se importante pensar como os diálogos neste livro se aproximam da ideia de diálogo em Freire.

Este tópico será feito em duas etapas. A primeira explicando o que é o diálogo, pensando suas características e elementos. E a segunda etapa será para explicar quais as características ou qualidades de quem participa do processo de dialogicidade.

3.2.4.2.1 O que é o diálogo em Freire?

Algo que é essencial no diálogo é a palavra. Para Freire³⁴² diálogo é essencialmente palavra. A palavra, na sua integralidade deve ter dois elementos constitutivos: ação e reflexão. No processo do diálogo, a palavra não pode ocorrer sacrificada de nenhum destes elementos.

³⁴¹ FREIRE, 1987, p. 68. Infere-se desta frase, que Freire, ao afirmar que “ninguém educa ninguém”, falava do “educar” como atitude de doação apenas de um lado (educador e educadora) para o outro (educando e educanda). Atitude que deveria ser superada por um “educar” em comunhão, onde, tanto o/a educador/educadora como o/a educando/educanda participam ativamente do processo de aprendizagem. Assim, Freire não estava falando que o ato de educar não deveria existir, mas somente que ninguém deve educar ninguém no processo de **doação**, como em uma via de mão única, mas somente no processo de **comunhão e dialogicidade**. É neste sentido que para Nassif (NASSIF, Ricardo. Las tendencias pedagógicas en América Latina. In: NASSIF, R.; RAMA, G. W.; TEDESCO, J. C. (coords.). **El sistema educativo en América latina**. Páginas 51-102, Buenos Aires: Kapelusz, 1984. p. 56) “a fórmula debería inverterse – sem tirar o significado que Freire queria dar e que respeitamos: se os homens se educam uns aos outros, ou ‘em comunhão’, é porque cada um de nós educa e é educado por outros, e acima de tudo, porque podemos nos educar. A conscientização não pode ser individual ou egoísta. Tampouco poderia ser uma educação verdadeira, precisamente porque esta é a interação dos homens entre si, dos homens com sua realidade, da transformação mútua dos homens e de sua realidade”. (Tradução nossa). “La fórmula debería invertirse — sin quitarle el sentido que Freire quiso darle, y que nosotros respetamos —: si los hombres se educan entre sí, o ‘en comunión’, es porque cada uno de nosotros educa y es educado por otros, y sobre todo, porque podemos educarnos a nosotros mismos. La concientización no puede ser individual ni egoísta. Tampoco podría serlo una verdadera educación, precisamente porque ésta es interacción de los hombres entre sí, de los hombres con su medio, de transformación mutua de los hombres y su ambiente”.

³⁴² FREIRE, 1987, p. 77.

Estes elementos não se excluem ou se dicotomizam, mas devem alimentar-se mutuamente. Somente desta forma a palavra será verdadeira, será transformadora.

Freire explica que a palavra inautêntica, que não pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constitutivos. A palavra pode existir em duas formas inautênticas diferentes, quando sacrificada de um de seus elementos. A primeira, quando ela ocorre esgotada de sua dimensão de ação, ficando somente a reflexão. Assim, já não é mais palavra, mas “palavreria”, “verbalismo”, “blábláblá”. “É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação”.³⁴³

A segunda, quando se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício ou a minimização da reflexão. A palavra se torna “ativismo”. O ativismo, conforme Freire, “[...] é a ação sem a vigilância da reflexão”.³⁴⁴ Não há uma reflexão crítica sobre a ação para melhorá-la, mas, sim, a imposição da “sloganização”, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e das meias verdades. Neste sentido, são palavras falsas que não transformam o mundo, mas mantêm o *status quo*.

Conforme Freire, a palavra integral, completa com seus dois elementos constitutivos, torna-se práxis, que também é ação e reflexão sobre a ação. A figura abaixo, feita por Freire, dá uma compreensão melhor das explicações já trabalhadas acima.

$$\begin{array}{l} \text{Palavra autêntica} \frac{\text{Ação}}{\text{Reflexão}} = \text{Práxis} \\ \text{Palavra inautêntica} \frac{\text{Sacrifício da ação}}{\text{Sacrifício da reflexão}} = \text{Palavreria, verbalismo, blábláblá} \\ \text{Palavra inautêntica} \frac{\text{Sacrifício da ação}}{\text{Sacrifício da reflexão}} = \text{Ativismo} \end{array}$$

Uma outra característica do diálogo está nos e nas participantes. O diálogo só ocorre quando todos e todas presentes participam do processo. Neste sentido, dizer a palavra não é privilégio de alguns ou algumas, não é privilégio de um grupo seletivo que detém um conhecimento, mas é direito de todos e de todas. Conforme Freire,³⁴⁵ ninguém pode dizer a

³⁴³ FREIRE, 1987, p. 78.

³⁴⁴ FREIRE, 1980b, p. 51.

³⁴⁵ FREIRE, 1987, p. 78.

palavra verdadeira sozinho ou sozinha, ou dizê-la *para* os outros e as outras, num ato de prescrição ou de depósito de ideias sobre o outro ou a outra com o qual rouba a palavra aos e às demais.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.³⁴⁶

Nesta lógica, o processo da dialogicidade é a afirmação e a reafirmação da luta pelo direito de dizer a palavra. Não há aquele/aquela que sabe mais e o/a que sabe menos como na compreensão da educação “bancária”. Todos e todas podem contribuir com suas ideias com suas falas, com suas perspectivas, pois todos e todas estão refletindo e, neste sentido, pronunciando o mesmo mundo. O diálogo é o encontro de pessoas, é comunhão, “[...] é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se”.³⁴⁷

O fato de todos e todas terem o direito de dizer a sua palavra, torna o diálogo um encontro de ambiente democrático. Democrático, também, pela diversidade de perspectivas, pela diversidade de pessoas, com diferentes experiências, lugares, classes sociais e econômicas, diferentes saberes, entre outros. O diálogo não nivela ninguém, tornando as pessoas iguais às outras, fazendo-as perder sua identidade. Como diz Freire a partir da relação professor/professora-aluno/aluna:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz uma ao outro.³⁴⁸

As pessoas, por serem diferentes, e assim, também terem ideias diferentes, podem aprender umas com as outras. Este aprendizado não se dá pela ato de doar ideias, ou pela simples troca de ideias, mas pela produção de novas ideias. Isto também é diálogo. Não se trata do ato de simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes, mas no de produzi-las e de

³⁴⁶ FREIRE, 1987, p. 79.

³⁴⁷ FREIRE, 1987, p. 16.

³⁴⁸ FREIRE, 2016, p. 162.

transformá-las na ação e na comunicação. Freire³⁴⁹ traz este pensamento ao falar do problema da transmissão das “ideias inertes” no processo dialógico, quer dizer, ideias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações, produzindo outras ideias. Ideias que acabam por não levar aqueles e aquelas que participam do diálogo a uma legítima experiência do debate e da análise dos problemas e que não propicia condições de verdadeira participação e aprendizado.

Os e as dialogantes, neste seguimento, devem objetivar-se a isto, a produção de novas ideias, de novas falas. Aqui está a riqueza do diálogo, pois é sempre um ato de criação e recriação, de criatividade, de leituras e releituras. Desta forma, é também lugar de superação, de desafio e de abertura ao novo.

Assim, o diálogo “não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua”.³⁵⁰ Por não ser espaço de desumanização, o diálogo não é espaço onde as pessoas se digladiam com o objetivo de saber quem sabe mais acerca de determinado assunto, ou, nas falas atuais, para saber quem “lacrá” ou “mita”. São atitudes em que, muitas vezes, há falas ofensivas e raivosas.

Para Freire,³⁵¹ por mais que uma pessoa se desagrade da outra, não pode menosprezá-la com um discurso em que, cheia de si mesma, decreta a incompetência absoluta da outra, tratando-a com desdém, do alto de sua falsa superioridade. Como será trabalhado mais a frente, o diálogo exige humildade de quem participa e consideração pelo outro. Diálogo não é lugar de conquista do outro, mas trata-se da conquista do mundo, de sua transformação em um lugar mais humano. Esta conquista se dá através de sujeitos dialógicos.

Na dialogicidade, o objeto “cognoscível” já não é mais o fim ou término do processo educativo, mas torna-se mediatizador dos e das dialogantes para refletir sobre suas próprias circunstâncias existenciais concretas. Freire exemplifica acerca da função do objeto como mediatizador e não mais como fim no processo, ao dizer: “Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.³⁵² Neste sentido, na

³⁴⁹ FREIRE, 1980b, p. 93.

³⁵⁰ FREIRE, 1987, p. 79.

³⁵¹ FREIRE, 1996, p. 49.

³⁵² FREIRE *apud* GADOTTI, 1996, p. 72.

dialogicidade, o objeto não se esgota nele mesmo, mas passa a ter a função de mediatizar os dialogantes com seu contexto social.

É na reflexão dos e das dialogantes sobre suas realidades e suas práticas que a palavra deixa de ser “oca, verbosidade alienada e alienante” e passa a dar sentido aos que dialogam, pois são palavras verdadeiras que pronunciam o mundo. Não se trata de pronúncia estática, mas pronúncia que instiga à prática para transformar a realidade.

Enfim, considerar estas características essenciais do diálogo é condição *sine qua non* para uma constante vigilância para que durante a sua prática não ocorram atitudes desumanizantes ou para que ocorra um produtivo aprendizado, que melhore as práticas e gere transformação social.

3.2.4.2.2 Qualidades de quem participa do diálogo

Mais acima, quando foi trabalhada a pedagogia como uma pedagogia que ama as gentes, o amor como qualidade de quem dialoga foi um assunto trabalhado de forma ampla. Neste sentido, não será necessário continuar discutindo esta qualidade aqui. Porém, apenas se reafirma que esta é a primeira e indispensável qualidade para quem dialoga.

A humildade é outra qualidade de quem dialoga. Conforme Freire,³⁵³ a pronúncia do mundo, com que os homens e as mulheres o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens e mulheres para a tarefa comum de saber agir, se rompe se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. O diálogo não ocorre com quem só vê a ignorância e a inferioridade nas outras pessoas, fechando-se às suas contribuições, havendo, ainda, o temor de ser superado por estas. O diálogo não é possível, ainda, se há quem se perceba como o único que faz parte de um grupo de pessoas seletas, donas da verdade e do saber. “A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia do mundo*”.³⁵⁴

O diálogo só é possível com quem reconhece que sua perspectiva é limitada e que assim, pode não apenas contribuir, mas aprender com os outros e com as outras. Deve-se superar a ideia de que a sabedoria e o conhecimento estão presentes apenas nas elites, religiosas ou políticas, e a ignorância está com o povo humilde. É importante reconhecer a sabedoria e o

³⁵³ FREIRE, 1987, p. 79.

³⁵⁴ FREIRE, 1987, p. 81.

conhecimento do povo, que sente a injustiça e os problemas da desigualdade na pele. Ninguém melhor e com propriedade para falar sobre estes assuntos como o povo. É isto que torna sua fala legítima.

É por isto que também não há diálogo se não há uma intensa fé nas pessoas. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito de todas as pessoas. A fé nas pessoas é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo que ele se instale. O ser dialógico tem fé nas pessoas antes de encontrar-se frente a frente com elas.³⁵⁵

Esta fé, contudo, não é ingênua. O ser dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder das pessoas, sabe também que podem elas, em situação concreta, alienadas, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, não diminui a fé que o ser dialógico tem nas pessoas, pelo contrário, isto torna-se um desafio sobre o qual ele terá que responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Sem esta fé nos homens, o diálogo é uma farsa.³⁵⁶

Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. Se no mundo, que os e as dialogantes pronunciam no diálogo, existe uma ordem injusta e desumana, não pode haver desesperança, não pode haver um cruzar de braços. Pelo contrário, deve haver uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. Freire explica ainda:

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso”.³⁵⁷

Finalizando, para Freire,³⁵⁸ não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um “pensar verdadeiro”, um pensar crítico. Este pensar não dicotomiza o mundo daqueles e daquelas que o pronunciam. Há entre o mundo e as pessoas uma inquebrantável solidariedade. Neste pensar verdadeiro, a realidade não é estática, mas é processo, de forma que a capta em

³⁵⁵ FREIRE, 1987, p. 81.

³⁵⁶ FREIRE, 1987, p. 81.

³⁵⁷ FREIRE, 1987, p. 82.

³⁵⁸ FREIRE, 1987, p. 82-83.

constante devenir. Assim, “não se dicotomiza a si mesmo na ação. ‘Banha-se’ permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme”.³⁵⁹

No pensar verdadeiro, a permanente humanização das pessoas depende da luta pela permanente transformação da realidade. Isto seria para Freire a temporalidade do espaço. Na temporalidade, o espaço é compreendido como um campo, um domínio, que vai tomando forma na medida da ação das pessoas.

O espaço não é uma presença maciça a que as pessoas devem adaptar-se. Esta é a compreensão do pensar ingênuo, o qual vê o tempo histórico como um peso, como uma estratificação das aquisições e experiências do passado, de que resulta dever ser o presente algo normalizado e bem comportado. Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado, ajustar-se a ele.

Enfim, a pessoa que não tenha estas características trabalhadas acima, não pode participar de um diálogo autêntico. São estas características que geram um companheirismo entre os/as que dialogam. Companheirismo na luta por um mundo transformado, mais humano e ainda por humanizar-se. O diálogo possibilita este caminho para o ser humano, como ser inconcluso, nesta busca de “ser mais”. De compreender como atuar, como engajar-se em um mundo injusto e desigual, de melhorar em sua relação com as pessoas e até com ele próprio.

3.2.4.2.3 Importância dos “temas geradores” na dialogicidade

Algo que fica claro, diante dos assuntos já abordados da pedagogia de Freire, é que, relacionado ao processo de construção do conhecimento, Freire tem como um de seus pontos de partida a valorização do saber de todas as pessoas. Ele parte da ideia de que todas as pessoas são detentoras de conhecimentos significativos independente das condições e realidades sociais, educacionais, econômicas, políticas, entre outros em que se encontram. Como ele diz em uma de suas mais famosas frases, “Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes”.³⁶⁰

Para Freire, cada pessoa já traz consigo um saber próprio construído durante sua vida, presente em sua consciência. É um saber construído na cotidianidade da vida em sociedade em sua relação de experiências e trocas com outras pessoas e experiências pessoais de em que ela faz constatações. É construído, ainda, a partir de processos mais formais como sua formação

³⁵⁹ FREIRE, 1987, p. 82.

³⁶⁰ FREIRE, Paulo. **Peregrinações**: os Garros, letos em Ijuí. Valentim Garros, 2002. p. 63.

escolar, a própria pesquisa, entre outros.³⁶¹ Enfim, são todas as experiências e todos os processos vividos que permitem a cada pessoa a construção própria de seu conhecimento.

Freire pensou uma educação de valorização deste conhecimento popular, na qual o processo de construção do conhecimento ocorre a partir da relação dialética entre este conhecimento popular e o conhecimento científico (sistemático), com o objetivo de levar a pessoa de conhecimento popular, com uma consciência ainda intransitiva ou transitiva ingênua, a uma consciência cada vez mais crítica. A sua forma imersa de perceber o mundo, limitada e parcial, será ressignificada em um processo em que vai rompendo com seus níveis de consciência mágica e ingênua e vai se reconstruindo de forma a desvelar o mundo com uma consciência mais crítica e problematizadora.

Este processo, no qual estão presentes tanto pessoas de conhecimento científico (sistemático), que podem ser professores ou professoras, quanto pessoas de conhecimento empírico (popular), que podem ser os e as estudantes, o povo, é oportunizado a partir da dialogicidade. Como já trabalhado acima, para que o diálogo se efetive legitimamente de forma a levar todos e todas presentes à participação e, ainda, de forma a gerar todo o aprendizado já falado acima, é importante que o objeto cognoscível³⁶² não seja o término no processo, mas torne-se mediatizador dos/das dialogantes para refletir sobre suas próprias circunstâncias existenciais concretas.

Freire³⁶³ diz ainda que o papel do professor e da professora, que têm um conhecimento crítico e fazem parte de realidades diferentes, não é falar ao povo sobre sua visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas devem fazer com que estejam presentes no diálogo ambas as visões de mundo, a do professor ou da professora e, principalmente, a do povo.

Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante. É que a linguagem do educador ou do político [...] tanto quanto a linguagem do povo, não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador

³⁶¹ Claro que, para aqueles que podem ter acesso à escola. Como já mostrado na biografia de Freire, sabe-se que em sua época, a maioria das pessoas não tinham acesso à educação formal. Como já dito, mais da metade da população brasileira era analfabeta. Neste sentido, o que fica mais evidente dentro desta valorização do saber do povo, é, como a própria palavra já diz, o conhecimento popular.

³⁶² Será visto mais a frente que o objeto cognoscível vai aparecer no passo da codificação, onde são apresentadas ao povo situações existenciais, para que, a partir das mesmas, todos e todas as dialogantes possam pensar seu mundo.

³⁶³ FREIRE, 1987, p. 87.

e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem.³⁶⁴

Na compreensão de Freire, as palavras possuem um valor existencial para as pessoas, sendo que seu valor semântico se constrói em condições históricas (temporais) e locais específicas. Há, neste sentido, uma íntima relação entre a linguagem e a realidade particular de cada pessoa ou grupo. Assim, a realidade e as condições históricas em que o professor ou a professora construiu seu mundo semântico não são as mesmas do povo,³⁶⁵ o que pode resultar em uma comunicação não eficiente entre ambos. É importante que haja um esforço em conhecer as condições locais, estruturais em que a linguagem do povo se constituiu.

É aqui que entram os “temas geradores”. Estes são palavras ou expressões mais comuns, específicas ou particulares de um dado grupo ou localidade, que podem representar, ainda, sua visão de mundo, seus anseios, suas dúvidas, suas esperanças, seus temores. Freire propôs que estes temas geradores deveriam ser colhidos *in loco* pelos próprios professores ou professoras, e, após colhidos na comunidade, seriam devolvidos a esta de forma problematizada em algum encontro ou círculo de cultura.

Pois bem, o conhecimento desta visão do mundo dos camponeses, que contém seus “temas geradores” (que, captados, estudados, colocados num quadro científico a eles são devolvidos como temas problemáticos), implica uma pesquisa. Esta, por sua vez, exige uma metodologia que, na nossa opinião, deve ser dialógico-problematizadora e conscientizadora.³⁶⁶

Freire apresenta algumas etapas para o trabalho com os temas geradores, que podem ser colocados em três passos: investigação temática; codificação/decodificação e a sua problematização com o grupo. Na etapa de investigação, são verificados na comunidade onde o povo vive, “[...] o pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas

³⁶⁴ FREIRE, 1987, p. 87.

³⁶⁵ A própria realidade de vida de Freire é um exemplo. Nas suas experiências de educação com os trabalhadores e as trabalhadoras do SESI, quando um trabalhador mostrou a ele a diferente realidade em que ambos se encontravam e que por isto, Freire não conseguia se fazer entender e também não os compreendia (FREIRE, 2016, p. 34-39. Esta história já foi contada, com mais detalhes, mais acima). Apesar do choque que teve, Freire percebeu a importância de considerar a realidade do povo e seu mundo semântico. O que vai fazer em seus trabalhos seguintes com os camponeses e as camponesas do Brasil e de outros países.

³⁶⁶ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p. 78.

geradores”³⁶⁷ Um exemplo de como se dá esta investigação é mostrado por Gadotti na vida do próprio Freire. Gadotti conta que

[...] o alfabetizador começava o seu trabalho saindo a campo com um caderno ou, se possível, com um gravador, atento a tudo o que via e ouvia. [...] fazia perguntas sobre a vida das pessoas e seu modo de perceber o mundo. O objetivo era listar as palavras mais usadas pelos indivíduos que iam ser alfabetizados. Tudo devia ser explorado: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de falar, de compor versos, de contar o mundo. [...] Dessa pesquisa nasciam as **palavras** e os **temas geradores**, isto é, o miolo do método.³⁶⁸

Após colhidos os temas, inicia a segunda etapa, quando, em uma reunião ou círculo de cultura, estes temas são submetidos aos camponeses para que exerçam sobre eles (temas) um diálogo com o educador ou educadora. Isto se dará pelo processo da codificação/decodificação. Na codificação os temas serão codificados, ou seja, representados em uma situação existencial ou figurada,³⁶⁹ neste sentido, uma situação que faça parte da vida do grupo.³⁷⁰

“Como, porém, a codificação é a representação de uma situação existencial, a tendência dos indivíduos é dar o passo da representação da situação (codificação) à situação concreta mesma em que e com que se encontram”.³⁷¹ É na admiração do todo e das partes desta representação existencial que os sujeitos dialogantes (o povo e o professor ou a professora) irão buscando, dialogicamente, a compreensão de seu significado. Vão refletindo sobre sua realidade, seu mundo, dizendo o que pensam acerca dela. Cabe dizer aqui, que o tema codificado, ou seja, a situação existencial é o próprio objeto cognoscível. Esta situação existencial será a mediatizadora do processo dialógico para que professor, professora e povo pensem o seu mundo.

³⁶⁷ FREIRE, 1987, p. 87. Conforme Freire (1987, p. 93), estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.

³⁶⁸ GADOTTI, 2004, p. 35, grifo do autor. Cabe falar que o processo não é tão simples, podendo haver dificuldades e riscos no processo da investigação, exatamente por ser atividade de domínio humano. Freire (1987, p. 103) explica que estas dificuldades podem aparecer na primeira aproximação com os indivíduos da área. “Já que, neste encontro, os investigadores ou investigadoras necessitam que um número significativo de pessoas aceite uma conversa informal com eles, em que lhes falarão dos objetivos de sua presença na área. Na qual dirão o porquê, o como e o para quê a investigação que pretendem realizar e que não podem fazê-lo se não se estabelece uma relação de simpatia e confiança mútuas”. Se moradores do lugar não aceitarem participar ou participarem sem vontade, torna-se um grande problema para o sucesso da pesquisa.

³⁶⁹ Freire (1987, p. 97) vai dizer que esta situação existencial pode ser alguma situação desenhada ou fotografada, ou em forma de dramatização, entre outros que remeta a realidade existencial do grupo. “As ‘codificações’ temáticas são representações de situações existenciais — situações de trabalho no campo em que os camponeses usam certo procedimento menos eficiente; situações que representem cenas que, aparentemente, se encontram dissociadas de um trabalho técnico e que, não obstante, têm relações com ele etc.” (FREIRE, 2013, p. 78).

³⁷⁰ FREIRE, 1987, p. 97.

³⁷¹ FREIRE, 1987, p. 98.

Neste processo dialógico e problematizador, em que o povo começa a perceber melhor sua realidade, vão surgindo outros temas que não estavam na pauta. É neste momento que entra a decodificação. Para Freire, o processo de decodificação, ou de leitura, está constituído de dois momentos: o primeiro é descritivo. Nele mais se narra do que se analisa. Corresponde à “estrutura de superfície”. O segundo trata de problematizar a realidade codificada. Esse é o momento fundamental da decodificação.³⁷² Neste momento os dialogantes vão redescobrimo e ressignificando seu mundo, vão percebendo as contradições em que se encontram, as situações-limites, que não lhe permitem libertar-se.

A problematização é o caminho pelo qual o povo passa, pelo processo dialógico, da redescoberta do mundo e de como está sendo no mundo como oprimido para um “quefazer”. A problematização é a práxis no sentido completo da palavra. Gadotti, ao falar da problematização, afirma:

Nesta ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizado. Descobrem-se os limites e as possibilidades das situações existenciais concretas captadas na primeira etapa. Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política, social, visando à superação de situações-limites, isto é, de obstáculos à hominização. [...] O objetivo final do método é a conscientização. A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação. A educação para a libertação deve desembocar na **práxis transformadora**, ato do educando, como sujeito, organizado coletivamente.³⁷³

Neste sentido, estes passos orientam o processo dialógico para levar o povo de uma consciência intransitiva ou transitiva ingênua para uma consciência mais crítica. Estes passos permitem concretizar o esforço de compreensão da realidade vivida para alcançar um nível mais crítico de conhecimento dessa realidade, pela experiência da reflexão coletiva da prática social.

Estes passos fazem parte do método proposto por Paulo Freire para orientação de sua educação dialógica libertadora. Evidentemente que estes passos não ocorrem em toda a sua extensão no livro de Jó. Porém, algumas perguntas podem preparar a reflexão para o livro: Qual é (são) o (s) tema (s) gerador (es) do livro de Jó? Seria o sofrimento do justo? O sofrimento do justo poderia ser um tema comum da comunidade do autor de Jó? Qual a codificação, a situação existencial figurada no livro, ou seja, a representação existencial que levará os dialogantes a pensar e repensar a própria ideia de sofrimento e sua realidade concreta? Seria a própria situação de sofrimento de Jó apresentada na parte narrativa inicial? Pode ser percebido no livro que os

³⁷² GUTIÉRREZ, Hernando Vaca. Codificação/decodificação. In: STRECK, Danilo R.; et al (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 73.

³⁷³ GADOTTI, 2004, p. 40.

dialogantes chegaram a alguma consciência mais crítica? Enfim, são perguntas que podem orientar uma hermenêutica do livro na perspectiva desta pedagogia libertadora.

3.2.4.3 Uma pedagogia da pergunta

Em um livro trabalhado de forma dialógica, Freire e Faundez³⁷⁴ criticam a prática educativa baseada na pedagogia da resposta, na qual não apenas o e a estudante respondem às perguntas no processo avaliativo, ficando apenas ao professor e à professora a função de perguntar (perguntas prontas), mas também, porque torna o e a estudante dependentes das respostas do professor e da professora (respostas das quais não há pergunta). A educação que não incentive à pergunta, que não estimule à curiosidade, tanto do lado do professor e da professora como dos e das estudantes, acaba por “embrutecer” a capacidade inventiva e criadora do ser humano. É uma educação que castra a sua curiosidade.

A curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que, ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica.³⁷⁵

Conforme o texto, as respostas tradicionalmente dadas, as quais representam uma “verdade”, podem deixar as pessoas em uma certa “segurança” ou ordem, o que as deixa confortáveis, não estimulando a criatividade. As perguntas podem abalar certezas, tirar as pessoas de seu conforto, ao mesmo tempo em que as desafiam a ir mais além acerca do objeto e as colocam em outra perspectiva em relação a ele, percebendo o que antes não percebiam. Isto torna possível aprofundar o conhecimento.

A pergunta é indispensável ao processo educativo, não como objeto de respostas, mas na qualidade de codificação da realidade que constitui novo elemento mediador entre sujeitos que se propõem a conhecer.³⁷⁶ Compreender a realidade em que o ser humano está inserido é essencial para saber como viver nela e como atuar para transformá-la.

Neste seguimento, a curiosidade, que é algo natural do ser humano, torna-se essencial à sua humanização. Freire diz que o ser humano se propõe a si mesmo como problema, pois

³⁷⁴ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

³⁷⁵ FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p 44.

³⁷⁶ ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo R. Pergunta. *In*: STRECK, Danilo R.; et al (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 314.

pouco sabe sobre si e sobre o seu “posto no cosmos”, e se inquieta para saber mais. “Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber sobre si uma das razões desta procura”.³⁷⁷ Quanto mais o ser humano se inquieta em saber sobre si mesmo, tanto mais estará também descobrindo como está sendo no mundo e como deve ser nele.

Freire e Faundez³⁷⁸ explicam que o importante é saber perguntar e perguntar-se. Saber quais são as perguntas que estimulam as pessoas e estimulam a sociedade, perguntas essenciais ao ser humano, que partam da cotidianidade, da realidade, da vida. Estas perguntas são essenciais para o ser humano, pois podem levá-lo a superar a forma como percebe a realidade, como está sendo nela e como fazer para melhorá-la. Não são as velhas respostas que podem recriar ou mudar uma realidade, mas perguntas que exigem novas respostas, que deem seguimento ao conhecimento de uma realidade tão complexa.

Quando relacionado a Jó, é interessante perceber seu diálogo com Deus. Jó quer respostas a seu sofrimento, mas Deus vai a ele com novas perguntas. Deus vai além das respostas fechadas dadas pela religião e permite que Jó, diante de suas perguntas participe no processo de reflexão. Qual foi o resultado causado em Jó, diante desta atitude de Deus de responder com perguntas? Isto pode ser percebido em sua resposta em 42.1-6?

³⁷⁷ FREIRE, 1987, p. 29.

³⁷⁸ FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p 48.

4 LEITURA DE JÓ A PARTIR DA PEDAGOGIA LIBERTADORA

Após apresentar temas importantes da pedagogia libertadora de Paulo Freire, neste capítulo será realizada uma análise hermenêutica no livro de Jó a partir desta pedagogia. A análise hermenêutica será feita em duas etapas. Primeiro na parte narrativa, apenas, depois na parte poética: nos diálogos de Jó com seus amigos, nos discursos de Deus e, por fim, na última resposta de Jó. A interpretação na parte poética será feita considerando o livro como um todo. A pergunta que pode orientar toda a caminhada nesta análise hermenêutica é: O que pode ser percebido das ideias pedagógicas de Paulo Freire no livro de Jó?

4.1 Leitura pedagógica libertadora na parte narrativa

Este tópico será trabalhado em duas partes. Na primeira será realizada uma análise narrativa no texto, na qual poderão ser aguçadas as percepções sobre as intenções do autor, sobre o que o mesmo espera alcançar em seus leitores e em suas leitoras, entre outras percepções importantes que organizarão/estabelecerão o terreno para o segundo passo. Neste passo será feita a hermenêutica da parte narrativa a partir da perspectiva da pedagogia libertadora.

4.1.1 Análise narrativa

Neste subtópico, pelo método exegético da análise narrativa serão analisados alguns pontos sobre a narrativa que, além de dar uma visão mais panorâmica dela, podem ajudar a perceber melhor as ideias pedagógicas freirianas no texto. Assim, será feita a delimitação, serão analisados os personagens, a focalização e o enredo.

4.1.1.1 Delimitação, personagens e focalização

Relacionado à delimitação desta narrativa, já foi visto que, devido à forma como o livro de Jó foi organizado em sua redação final, a composição completa do relato não foi disposta em um só lugar da estrutura do livro. Seu início e meio estão localizados no começo do livro como prólogo (capítulos 1 e 2) e seu fechamento, no final do livro (42.7-17), como um epílogo.

Assim, a narrativa como um todo será compreendida pela junção destas duas partes do livro de Jó.

A obra apresenta como personagem protagonista um não israelita, morador de Uz, chamado Jó. É ele quem passa por toda uma provação e recebe a retribuição divina descrita no final do relato. É um personagem plano, ou seja, suas ações, falas e posturas mantêm um padrão. Ele mantém sua integridade, mesmo durante todo o sofrimento, do início ao final do relato. Neste sentido, sua postura, principalmente durante o sofrimento, pode não surpreender o leitor, já que suas ações podem ser previsíveis. Porém, pode ser percebido na narrativa que o objetivo do autor (ou autores) é que, durante o relato, seus leitores e suas leitoras sintam uma empatia por Jó, já que este passa por grande sofrimento apesar de sua inocência.

Acrescenta-se como objetivo do autor que seus leitores e leitoras, além da empatia, sintam simpatia por este personagem, no sentido em que se identifiquem com ele em seu sofrimento. O fato de o autor enquadrar a narrativa fora de Israel, em Uz, com Jó e todos os outros personagens estrangeiros, torna a experiência de sofrimento de Jó uma representação universal. Como diz Gutiérrez,³⁷⁹ “o poeta procura fazer de Jó um caso típico: porta-voz não só de sua experiência pessoal, mas de toda a humanidade”. Neste sentido, também é objetivo que seus leitores e suas leitoras vejam o comportamento piedoso de Jó diante do sofrimento como modelo e atitude correta.

Deus e “o satã” também estão como personagens principais. É do diálogo de ambos na corte celeste que ocorre a decisão divina acerca do sofrimento de Jó. Os personagens figurantes, os quais têm uma pequena participação na história, são: os servos de Jó, que participam na primeira provação, dando as más notícias a ele; e a mulher de Jó, que atua na segunda provação, aconselhando-o a amaldiçoar Deus para morrer. O relato cita, ainda, os filhos e as filhas de Jó, os filhos de Deus (*beney ha'elohim*) e os três amigos de Jó (Elifaz, Bildade e Zofar), os quais, na narrativa, ainda não falam.

Pensando a focalização desta narrativa, pode ser percebido que o autor pretendeu mostrar sua narrativa a partir de duas focalizações, ou pretendeu que sua obra fosse vista de dois ângulos, a focalização externa (como os leitores e leitoras verão a cena) e a focalização interna (como o personagem percebe as situações). Na focalização externa, o autor dá ao leitor e à leitora a visão completa da obra. Há situações que ocorrem na narrativa que somente os

³⁷⁹ GUTIÉRREZ, Gustavo. **Falar de Deus a partir do sofrimento do inocente**: uma reflexão sobre o livro de Jó. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 24.

leitores e as leitoras de Jó sabem, porém, Jó e os outros personagens que atuam na terra não sabem. É como em uma peça de teatro: somente o público assistiu à cena que ocorreu no céu, só o público sabe por que Jó está sofrendo, menos Jó.

O autor parece querer mostrar a seus leitores e suas leitoras que, apesar de Jó não saber dos fatos ocorridos na corte celeste, a teologia ou dogma que ele conhecia e que orientou seu comportamento diante do sofrimento estava de acordo com a imagem e a vontade de Deus. Compreende-se, desta forma, que a principal intenção do autor é mostrar às pessoas que a teologia presente nesta narrativa, a teologia da retribuição, é a mais adequada a Deus, e prescreve o comportamento de Jó como o mais correto a ser seguido.³⁸⁰

4.1.1.2 Enredo

O enredo da narrativa é trabalhado com uma estrutura que pode ser dividida em cinco cenas, três delas na terra como cenário e duas delas tendo como cenário a corte celeste. Para apresentação do enredo, será utilizado o esquema quinário proposto por Larivaille.³⁸¹ Este esquema compreende cinco momentos em que uma narrativa é desdobrada. A saber: **1. Situação inicial.** É o ponto de partida, onde são apresentados os personagens, as circunstâncias, o lugar, entre outros. **2. Complicação.** Momento em que ocorre a tensão entre os personagens e os problemas. **3. Clímax.** Está relacionado aos meios que o personagem utilizará para resolver os problemas. **4. Resolução.** Momento em que são relatadas as consequências do clímax ou da ação utilizada para resolver o problema. **5. Situação final.** Momento em que é apresentado o equilíbrio definitivo da situação, o novo estado dos personagens. Como será visto, este esquema poderá cumprir bem a função ao ser aplicado na narrativa de Jó.

Situação inicial (1.1-5). O relato inicia apresentando uma descrição do personagem principal. Afirma que este era morador da terra de Uz e, ainda, que era íntegro, reto, temente a Deus e que se desviava do mal (v. 1). Em seguida descreve em quantidade os seus filhos e suas filhas e todos os seus bens. Ele tinha sete filhos e três filhas; possuía sete mil ovelhas; três mil camelos; quinhentas juntas de bois; quinhentas jumentas; era também muito numeroso o

³⁸⁰ O autor da parte poética parece que tinha um objetivo diferente quando aproveitou a narrativa para compor seu texto. A situação ainda é a mesma, Jó e seus amigos não sabem o que ocorre na corte celeste, mas somente o leitor e leitora. Porém, o objetivo do autor é dar a seus leitores e leitoras “[...] um critério para acompanhar e julgar a exatidão os argumentos que os personagens do drama vão utilizar, nessa busca impressionante do porquê do sofrimento” (MESTERS, Carlos. **Dios, ¿donde estás?** Una introducción práctica a la Biblia. Estella: Editorial Verbo Divino, 1996. p. 133).

³⁸¹ LARIVAILLE, Paul *apud* MARGUERAT, Daniel; BOURQUIN, Yvan. **Para ler as narrativas bíblicas:** iniciação à análise narrativa. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 57.

pessoal ao seu serviço (v. 2-3). O texto finaliza dando uma amostra de como Jó era fiel e seus filhos e suas filhas eram alcançados pela sua prosperidade e participavam dela. Todos eles faziam grandes banquetes nas casas uns dos outros. E, diante disto, Jó chamava a seus filhos e suas filhas e os/as purificava e oferecia holocaustos por cada um e cada uma caso algum deles ou delas tivesse blasfemado contra Deus, com risco de resultar em alguma desgraça.

É possível perceber uma estrutura quiásmica nesta primeira parte do relato:

- A. Jó é apresentado como um estrangeiro. É “íntegro, reto, temente a Deus e que se desvia do mal” (v. 1).
- B. Jó possui uma grande prole, tendo sete filhos e três filhas (v. 2).
- C. Ele possui muitos bens, muitos animais e muitas pessoas à seu serviço. É o mais rico (v. 3).
- B'. Seus filhos e filhas fazem contínuos e extensos banquetes (v. 4).
- A'. Por seu temor a Deus, santificava seus filhos e fazia sacrifícios pelos mesmos, com receio de que tivessem blasfemado contra Deus.

Observando esta estrutura, pode-se tirar algumas constatações:

O fato de o texto iniciar apresentando Jó como piedoso (seção A) e encerrar com esta mesma ideia, a partir de sua atitude de santificar seus filhos e fazer holocaustos (seção A'), mostra que a intenção do autor é dar ênfase a esta ideia. Jó é piedoso diante de Deus e por esta causa ele é próspero e feliz. As bênçãos de Jó se estendem a seus filhos e suas filhas (seções B e B'). A seção C (elemento solitário), que mostra os bens materiais que Jó possui, faz a divisão entre a descrição da família de Jó (seções A e B) e a forma como esta família goza da prosperidade e mantém sua integridade (A' e B').

Interessante como, já neste início da narrativa, está presente a ideia de causa e efeito da teologia da retribuição. Vitória³⁸² aponta que “porque temia a Deus, tinha uma bela família e era rico. Só faltou a referência à idade avançada, como se dirá no final, para termos os três indicadores da bênção divina: riqueza, prole e idade avançada”.

Complicação (1.6-19). O texto segue focalizando um novo ambiente, a corte celeste. Nela os filhos de Deus e “o satã” se apresentam a Deus (v. 6). Deus inicia um diálogo com “o satã” em que falam sobre a fidelidade de Jó. “Observaste o meu servo Jó? Porque ninguém há

³⁸² VITÓRIO, Jaldemir. Jó: o homem que colocou Deus sob suspeita. In: **Congresso da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião** – ANPTECRE, 2, 2009. Belo Horizonte. Anais.

na terra semelhante a ele, homem íntegro e reto, temente a Deus e que se desvia do mal” (v. 9). É uma pergunta seguida de uma afirmação. “O satã” problematiza quando responde com outra pergunta seguida de outra afirmação: “Jó teme a Deus de graça? Porventura, não o cercaste tu de bens a ele, e a sua casa, e a tudo quanto tem? A obra de suas mãos abençoaste, e o seu gado está aumentado na terra” (v. 10).

Deve-se lembrar que o personagem “o satã” é uma inserção do pós-exílio. Neste sentido, mesmo sendo uma fala de um personagem tão contraditório, pode representar o pensamento de outro autor, o dos diálogos. É uma pergunta crítica diante da realidade de uma teologia que incentivava as pessoas a viverem uma religiosidade interesseira. Esta pergunta podia abalar certezas, tirar as pessoas de seu conforto, mas as desafiava a repensarem sua fé. “O satã” faz esta pergunta a Deus, e o autor a direciona às pessoas de sua época. Claro que, como será percebido, relacionadas a Jó, estas suspeitas de “o satã” não se confirmarão.

Logo após a pergunta, “o satã” propõe uma aposta. “Mas estende a tua mão, e toca-lhe em tudo quanto tem, e verás se não blasfema de ti na tua face!” (v. 11). Deus aceita a aposta, permitindo a “o satã” tocar em todos os bens de Jó, mas não tocar nele (12). É o começo do caos na vida de Jó. Toda aquela situação harmoniosa que vivia mudará radicalmente. Jó perde todos os seus bens.

O relato segue na terra como foco. Em uma sequência de desgraças, Jó perde toda sua riqueza, quase todos os seus servos, seus filhos e suas filhas. Storniolo³⁸³ faz a seguinte observação: “De forma estilizada o relato apresenta o total despojamento de Jó. São quatro mensageiros anunciando quatro desgraças (4 = totalidade) que acabam com todos os bens de Jó: bois, mulas, ovelhas, camelos, empregados, filhos e filhas. De rico e próspero, Jó se torna pobre e sem futuro”.

Clímax (v. 20-22). Agora é a hora de atentar para a atitude de Jó, diante de tudo o que lhe ocorrera: se vai falar contra Deus ou louvá-lo, se servia a Deus por interesse ou de graça. Diante da perda de toda a sua riqueza, com a morte de seus servos, seus filhos e suas filhas, Jó rasga seu manto, raspa sua cabeça e lança-se em terra (v. 20). Ele estava cumprindo um ritual de luto ditado pela tradição.³⁸⁴ Em seguida declara o seguinte louvor: “Nu saí do ventre de minha mãe e nu voltarei; o Senhor o deu e o Senhor o tomou; bendito seja o nome do Senhor!” (v. 21) Jó aceita o sofrimento como vindo de Deus, sem perguntar o porquê.

³⁸³ STORNILOLO, Ivo. **Como ler o livro de Jó**: o desafio da verdadeira religião. São Paulo: Paulus, 1992. p. 13.

³⁸⁴ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 302.

O texto encerra dizendo que, diante disto, Jó não havia pecado, nem atribuído à Deus “falta alguma”. A palavra traduzida pelas versões da Almeida como “**falta** alguma” e pela Bíblia de Jerusalém como “nada de **indigno**” é o termo תִּפְלָה (*tiflah*), que também pode ser traduzido como “loucura pecaminosa” ou “tolice”.³⁸⁵ É uma palavra com um sentido bem pesado. Esta ideia é repetida mais à frente na fala do próprio Jó para sua esposa, quando esta o aconselha a “amaldiçoar” a Deus para morrer (2.9-10). O termo utilizado é outro, trata-se da palavra נָבֵל (*naval*), porém, tem significado aproximado, podendo ser traduzida como “louco” ou “tolo”.³⁸⁶ Leva a entender que qualquer atitude mais crítica, ou mais humana diante de uma situação de sofrimento, às vezes insuportável, era considerada uma “tolice”, uma “loucura” e, até mesmo, um “pecado”.³⁸⁷ Isto chama atenção pelo fato de parecer ter o objetivo de reforçar mais o constrangimento do leitor e da leitora a não dizerem nada durante sua dor.

A narrativa seguirá com uma nova complicação (2.1-9), na qual há um novo diálogo entre Deus e “o satã”, e é decidida uma nova provação para Jó: ele ficará doente (v. 7-8). E segue um novo clímax (v. 10-13), no qual, diante do conselho de sua mulher para amaldiçoar Deus (já discutido acima), o que resultaria na sua morte, Jó responde: “Falas como qualquer doida; temos recebido o bem de Deus e não receberíamos também o mal?” Assim, novamente, Jó mantém sua fidelidade.

Resolução (42.7-11). Diante da atitude correta de Jó em não blasfemar contra Deus, a narrativa informa que, enquanto intercedia por seus amigos, Deus deu para o ele o dobro de tudo o que possuía (v. 10). Seus familiares o visitaram e lhe deram dinheiro e anel de ouro (v. 11).

Situação final (42.12-17). A narrativa encerra mostrando o estado final de Jó. Ele está mais rico do que anteriormente (v. 12), com novos filhos e filhas (v. 13-14), os quais tornam a herdar suas bênçãos (v. 15). O texto encerra com o outro sinal de sua retribuição, morrer bem velho: “Então, morreu Jó, velho e farto de dias” (v. 17).

³⁸⁵ YOUNGBLOOD, Ronald F. תִּפְלָה. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 1655.

³⁸⁶ GOLDBERG, Louis. נָבֵל. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 910.

³⁸⁷ Deve-se considerar alguns pontos nesta passagem sobre a mulher de Jó. Primeiro, Jó não disse que ela era louca, mas que falava como qualquer pessoa que faz tolices, muito provavelmente, diante de um sofrimento insuportável. Neste sentido, sua atitude foi muito humana, pois não suportou a dor da perda de seus filhos e filhas, a miséria em que se encontrava e ainda ver o marido sofrendo com uma terrível doença. Sua atitude também foi solidária diante do sofrimento de seu marido (GUTIÉRREZ, 1987, p. 31; TERRIEN, 1994, p. 71; TERNAY, 2001, p. 45).

Conclui-se que esta singela análise narrativa, a partir da apreciação das falas (do narrador e dos personagens) e ações de seus personagens, cenários, entre outros, aprofundou informações sobre as intenções e a teologia do autor (autores) ou grupos que utilizavam o conto. Importante lembrar que a narrativa vem da sabedoria tradicional, a qual tinha em sua base a teologia da retribuição. Esta teologia é bem perceptível na narrativa.

Estas informações são importantes para pensar como esta parte narrativa do livro Jó pode ser interpretada a partir da ótica freiriana. Algumas perguntas podem orientar este próximo passo: De que maneira uma narrativa como esta podia ser educativa para as pessoas? Que tipo de conduta humana ela estava orientando? O que ela queria ensinar? De quais grupos partia esta narrativa? Sua pedagogia é libertadora? Enfim, haverá um esforço em responder estas perguntas durante as reflexões no próximo subtópico.

4.1.2 Percepções da narrativa na ótica da pedagogia libertadora

Nesta parte do trabalho, a parte narrativa do livro de Jó será analisada na perspectiva pedagógica libertadora. O objetivo é tentar verificar se o que esta narrativa está ensinando é libertador ou não, se contribui para a humanização na medida em que, ao refletir sobre o sofrimento humano, ensina as pessoas a perceberem melhor sua realidade ou se direciona as pessoas para o que Freire chama de “ser menos”, deixando-as no estado de adaptação.

4.1.2.1 Uma narrativa que ensina a “opacizar” a realidade

“Opacizar” é um termo que Freire utilizou em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, quando explicava o que é a ideologia. Sobre isto, ele diz o que segue: “É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou **opacizar** a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’”.³⁸⁸ Neste sentido, se “opaciza” a realidade quando se produz um discurso que não contribui para que as pessoas percebam concretamente sua realidade.

A narrativa ensina que o sofrimento humano vem de Deus e pode ser causado por pecado cometido pela própria pessoa que está sofrendo. Esta é a ideia trabalhada pela teologia da retribuição. O sofrimento de Jó parte de uma decisão divina, após um diálogo entre Deus e “o satã”. Antes mesmo do relato deste diálogo na corte celeste, há a informação de que Jó purifica

³⁸⁸ FREIRE, 1996, p. 125, grifo nosso.

seus filhos e suas filhas e oferece holocausto por eles, caso tenham blasfemado de Deus, o que indica a ideia de que o pecado pode levar Deus a punir o ser humano.

Este texto somava com outros textos (exemplo: Provérbios 12.12; 13.25; 10.27; 3.1-3; Salmos 37.25; entre outros) trabalhados principalmente no período da monarquia, reforçando a ideia da retribuição divina. O período da monarquia foi marcado por um modelo econômico, político e social que gerava exploração, abuso de poder e dominação, que resultou no enriquecimento de um grupo cada vez menor, o da elite política e religiosa, e no empobrecimento de uma parcela cada vez maior da população.³⁸⁹

Era importante que as elites políticas e religiosas produzissem e ensinassem ao povo uma teologia que “apassivasse”³⁹⁰ suas consciências. Por isso, além da ideia da filiação divina dos reis,³⁹¹ a ideia da retribuição foi aproveitada pelos teólogos da corte e transformada em uma teologia.³⁹²

Nessa continuidade, textos como estes, como a parte narrativa do livro de Jó, não ensinava as pessoas a perceberem que seu sofrimento gerado por pobreza, doenças, perda de filhos e filhas e morte prematura era causado por uma estrutura social injusta. A narrativa não ensinava as pessoas a olharem para sua realidade, mas para algo fora dela.

O povo, nesta situação, estava em um estado de imersão, não conseguindo perceber sua realidade. Como diz Freire, quando fala de tipos de sociedades onde prevalece a “cultura do silêncio” (já explicado acima): “Os homens, cuja consciência se situa neste nível de quase-

³⁸⁹ Todo este abuso de poder e exploração com altos tributos e trabalhos forçados (corveia) iniciou com Salomão, o que já gerava o empobrecimento e sofrimento dos camponeses (PIXLEY, 1990, p. 32 - 36), mas foi no século VIII a.C., o momento histórico em que o número de pobres aumentou consideravelmente, ficando bem evidente a diferença de classes em Israel. Neste período tornou-se menor o número de ricos e aumentou extremamente o número de miseráveis. A pobreza ocorria por conta de uma estrutura que levava o pobre ao endividamento e à escravidão. Quando um camponês estava endividado, poderia perder suas terras e até seus filhos poderiam ser tomados para a escravidão. O sistema de direito não atuava em favor dos pobres, mas constituía um mecanismo de poder adicional nas mãos das elites. Este sistema afetava as viúvas, órfãos e estrangeiros, mas principalmente, os pequenos camponeses, dos quais ainda havia algo a tirar, porém, quando não havia mais nada, acabavam indo para a escravidão por dívidas. (KESSLER, 2009, p. 136 - 152).

³⁹⁰ Outro termo utilizado por Freire em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, ao falar de algo que cabe bem ao texto acima: “As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção ‘bancária’ (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação **apassivadora**, coincide com o estado de ‘imersão’ da consciência oprimida. Aproveitando esta ‘imersão’ da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela ‘vasilha’ de que falamos, e pondo nela *slogans* que a fazem mais temerosa ainda da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 85).

³⁹¹ Pixley (1990) e Gass (GASS, Ildo Bohn. **Uma introdução à Bíblia**: formação do império de Davi e Salomão. Volume 3 – São Leopoldo: CEBI / São Paulo: Paulus, 2011.) informam que foi Davi quem iniciou a ideia da filiação divina dos reis (uma ideia corrente no Antigo Oriente como no Egito), que foi desenvolvida por Salomão. Esta teologia conferia legitimidade nas ações que o rei tomava e o tornava intocável.

³⁹² Este assunto já foi explicado no subtópico 2.3.2.1.1, sendo apenas retomado neste texto.

imersão, carecem do que chamamos ‘percepção estrutural’, a qual se faz e se refaz a partir da realidade concreta, na apreensão da problemática”.³⁹³

Isto aponta para mais um problema pedagógico da narrativa, o tipo de consciência que ela vai formar nas pessoas. Isto pode ser percebido nas ações e falas do próprio Jó, assunto para o próximo subtópico.

4.1.2.2 Um Jó em estado de adaptação³⁹⁴

O texto trabalhado no subtópico acima mostra que a narrativa de Jó funciona como aquelas prescrições descritas por Freire, que as elites doam ou impõem para o povo, o qual deve aceitá-las. Lembrando as palavras de Freire:

As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se.³⁹⁵

Na narrativa, Jó não age concretamente diante de seu sofrimento. Após tomar consciência dos fatos de sua perda, ocorrida com seus filhos, bens e servos, ele desempenha um ritual ditado pela tradição em que rasga o seu manto, raspa a cabeça e lança-se em terra. Após isto, profere um louvor a Deus. Após ficar doente, Jó, sentado em cinza, toma um caco para coçar suas chagas. Fala somente quando sua mulher o instiga, e sua fala é apenas para repreendê-la e convencê-la que aquela situação terrível era justa, pois vinha de Deus. Todas estas ações, não atuam diretamente nas causas concretas do problema, não resolvem. São apenas o cumprimento das prescrições vindas da elite, o que mostra que as ações e as palavras de Jó não são dele, mas apenas reproduções de palavras e ações doadas à ele pela elite. São prescrições que não salvam Jó, não libertam, mas, como as palavras de Freire acima, apenas o deixam afogar-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado.

Interessante notar as duas falas de Jó (1.21; 2.10b), pois são falas que revelam a sua total desesperança. Estas falas mostram que Jó entendia sua situação como algo dado, que ele percebia a história como um determinismo e não como uma possibilidade. Se “foi a vontade de

³⁹³ FREIRE, 1980a, p. 67.

³⁹⁴ A adaptação é explicado no subtópico 3.2.1.2.1.

³⁹⁵ FREIRE, 1980b, p. 43.

Deus!”, se “é Deus quem quis assim!”, se “Deus está te testando!”, o que o ser humano pode fazer concretamente? Não há nada a fazer, pois quem vai contra Deus? Já está posto, já está determinado. Só resta a Jó sentar em cinzas, coçar-se e esperar (2.8). Assim, as falas de Jó não são falas que motivam ao engajamento, mas o levam ao total imobilismo social.

Jó sentado em cinzas é outro ponto importante a notar. A palavra cinza vem do hebraico אֵפֶר (*'êfer*), que diz respeito àquilo que resulta da queima de algo, é usada de modo figurado para referir-se a algo sem valor ou repugnante, a um lixo.³⁹⁶ Pode indicar que Jó não estava apenas em cinzas, mas em meio a algum lixo. Andersen³⁹⁷ e Champlin³⁹⁸ chamam atenção para isto, falam que possivelmente Jó não estava simplesmente nas cinzas, mas em um “montão de lixo de cinzas”. A referência pode dizer respeito ao depósito de lixo fora da cidade, e podia indicar a própria maneira triste de Jó aceitar sua nova condição social de lixo humano a ser jogado fora com outros detritos neste lugar de coisas descartadas.

Até hoje, segundo dizem os viajantes, do lado de fora das aldeias árabes, pode-se observar monturos, montes de lixo, carcaças apodrecendo, crianças brincando em meio a pilhas de lixo, esmoleres sem moradia e idiotas da vila perambulando ao redor, e cães selvagens brigando por pedacinhos de alimentos que encontram naquela confusão horrenda. Jó, o respeitado príncipe árabe, abandonou sua casa e foi para lugar tão miserável, a fim de esperar pela morte. Ele estava rasgado por dentro, pela dor e pela angústia mental. Não havia medicamentos, e suas orações desesperadas eram inúteis.³⁹⁹

Esta realidade de pessoas vivendo no lixo é também uma das realidades dos países latino-americanos, onde existem famílias que vivem em condições subumanas, dependentes deste lugar, com pouca ou nenhuma esperança. Sua casa, o que comem e vestem vem dos lixos que são jogados neste lugar. Vendo-se sem saída, sem conseguir perceber melhor sua realidade, Jó vai parar neste lugar, desesperançoso.

³⁹⁶ FEINBERG, Charles L. אֵפֶר. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 110.

³⁹⁷ ANDERSEN, 1984, p. 89.

³⁹⁸ CHAMPLIN, Russell Norman. **O Antigo Testamento interpretado: versículo por versículo: II Reis, I Crônicas, II Crônicas, Esdras, Ester, Jó.** Volume 3, São Paulo: Hagnos, 2001. p. 397.

³⁹⁹ CHAMPLIN, 2001, p. 397.

Freire⁴⁰⁰ já dizia que a desesperança imobiliza e faz o ser humano sucumbir no fatalismo quando não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Em Jó, o fatalismo estava em sua fala e em suas ações. Ele não diz, por exemplo: “Perdemos tudo, mas vamos lutar para recuperar”. Suas ações não mostram que ele atuou para melhorar sua condição. Isto ocorria porque suas falas e ações não eram de fato suas, mas eram prescrições que ele seguia. Não o fazia com uma consciência crítica, não o fazia porque percebia de fato a condição em que se encontrava.

Pode-se dizer que sua consciência era uma consciência intransitiva. Estava tão imerso na realidade concreta que não se distanciava suficientemente dela para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica. Acabava não percebendo muitos dos desafios da realidade em que se encontrava, ou os percebia de maneira deturpada, pois carecia de percepção estrutural. Por isto sua forma de perceber a realidade ainda era mágica, mítica, e não concreta.

Desta forma, Jó falou e atuou diante de sua situação de sofrimento, mas faltou a esta fala e a esta ação um teor marcadamente crítico. Esta é a característica da “cultura do silêncio”, não significa que as pessoas fiquem em silêncio, mas que suas falas e ações são acrílicas, não são suas, mas dos outros. São falas doadas por um grupo que não tem interesse algum que as pessoas percebam a real causa de seu sofrimento. Por adotar uma fala e uma ação sem consciência delas, fala e ação dos outros, Jó desumanizou-se, deixou de ser sujeito histórico e passou a ser um “ser para o outro” um “ser menos”, um objeto, massa. Adaptou-se.

Evidentemente, deve-se considerar a devoção de Jó. Ele tomou aquelas atitudes porque entendia que estava fazendo a vontade de Deus, que estava agradando a Deus. Há um grande número de pessoas, do mundo inteiro e de diversas religiões, que seguem as prescrições de suas religiões para agradar suas divindades ou seus ancestrais com o objetivo de superar ou amenizar seu sofrimento agonizante e desesperador. No judaísmo e no cristianismo, a parte narrativa de Jó reflete estas prescrições, que mostram as atitudes corretas diante do sofrimento.

Jó é um modelo admirável de devoção a Deus, modelo de fidelidade inabalável para um grande número de pessoas do cristianismo, do judaísmo e até de outras religiões. Suas ações diante do sofrimento mais estarrecedor são as que agradam a Deus. Por isto, as pessoas que lerem Jó farão de tudo para, nos momentos de maior angústia diante da perda de uma filha ou um filho, durante a dor desesperadora de uma doença, durante os apertos que só a pobreza traz, não questionar, não falar contra, não murmurar, mas somente louvar.

⁴⁰⁰ FREIRE, 2016, p 14.

Talvez deva-se perguntar se realmente é isto o que Deus quer, se é isto que o agrada. Talvez este Jó esteja acima demais das vicissitudes humanas, talvez esteja acima demais da humanidade. Como diz Leveque⁴⁰¹ ao falar sobre Jó, “[...] será que conseguimos senti-lo suficientemente fraterno? Em suma, a provação só faz massacrá-lo, e, antes de autenticar o seu testemunho, bem que nós gostaríamos de haver experimentado, ainda que por um só momento, sua fragilidade de homem”.

Talvez falte às pessoas perceber o livro de Jó na sua integralidade, e perceber o Jó mais humano e mais crítico da parte poética. Aqui está o problema, ao observar as falas do povo, as músicas cantadas ou as pregações sobre Jó, pode-se constatar que o povo privilegia a parte narrativa do livro. Há até um ditado que diz “tem que ter a paciência de Jó”, ditado que vem da parte narrativa.⁴⁰² Neste sentido, mesmo quando lê o livro completo, com a parte poética, não consegue perceber o Jó desta parte.

Talvez, se juntamente com o Jó da parte narrativa, o povo percebesse o Jó contraditório da parte poética e todas as outras tensões entre estas partes do livro, poderia chegar à conclusão de que mais do que apresentar uma verdade fechada sobre Deus e sobre a causa do sofrimento, o livro pretende instigar seus leitores e suas leitoras a participarem desta discussão sobre Deus, sobre a religião e sobre o sofrimento. Neste sentido, torna-se necessário apresentar o próximo tópico, que discute a parte poética.

4.2 Leitura pedagógica libertadora na parte poética

A parte poética abrange a maior parte do livro de Jó, portanto, nela, o caminho hermenêutico e reflexivo será maior que o da parte narrativa. Neste seguimento, também será possível levar para o texto a maior parte do pensamento freiriano trabalhado no terceiro capítulo, como os temas geradores, a dialogicidade, a educação bancária, a pedagogia da pergunta, entre outros. Deve-se levar em conta que o autor da parte poética aproveitou a parte narrativa na composição de sua obra. Desta forma, esta parte em prosa também será abarcada na análise hermenêutica.

⁴⁰¹ LEVEQUE, 1987, p. 16.

⁴⁰² Schwienhorst-Schönberger (2003, p. 302) parece entender assim, quando diz: “A compreensão tradicional judaica e cristã do livro de Jó atém-se sobretudo à narrativa da moldura, na qual Jó, enquanto sofredor piedoso, é apresentado diante do leitor como *persona imitabilis*”.

4.2.1 Proposta de uma pedagogia da experiência e da realidade

Como já discutido acima,⁴⁰³ a data da parte poética do livro de Jó pode ser fixada entre 450 a 350 a.C. Esta época faz parte do período de dominação do império persa, um período em que os setores camponeses de Judá e de Samaria foram duramente explorados tanto pelo sistema tributário persa quanto pelas muitas ofertas para o templo. Com isto as elites políticas e religiosas podiam manter seus luxos, o que, em contrapartida, levou ao aumento extremo da pobreza, da escravidão e de doenças, principalmente as de pele (como a de Jó).

É em meio a estas situações que começam a surgir questões relacionadas à justiça de Deus, ao sofrimento de pessoas justas, e, assim, a teologia da retribuição começa a ser questionada. É o período em que a sabedoria começa a viver uma crise, porém, uma crise positiva. Trata-se de um enriquecimento e aprofundamento nas mais graves questões da existência humana. A sabedoria procurava superar e criticar a orientação otimista, positiva e passiva da sabedoria religiosa tradicional, tendo uma orientação mais crítica e questionadora.

Entre as características desta sabedoria está a evolução de seus tratados, de suas produções. Em lugar de frases curtas e práticas, como os provérbios, começou a produção de tratados longos e mais teóricos. Ao invés de lidar com muitos problemas em uma página, tratava um problema em muitas páginas. Estas produções tinham o objetivo de aclarar os problemas humanos e criticar as soluções vindas da sabedoria tradicional.⁴⁰⁴

Assim como a parte poética do livro de Jó, surgem neste período os textos de Eclesiastes, o Salmo 73 e outros textos que tinham um teor marcadamente crítico e questionador. São produções que mostram que as pessoas estavam observando melhor suas realidades concretas, suas experiências e percebiam que estas já não confirmavam o que afirmava a teologia da retribuição trabalhada pela tradição sapiencial.

O autor da parte poética do livro de Jó trabalha seu texto chamando atenção para estes problemas da sabedoria tradicional. Não dava mais para sustentar a ideia de que o pobre, o doente, o que morria jovem e aqueles e aquelas que não tinham filhos ou filhas eram considerados e consideradas pecadores e pecadoras, enquanto os ricos, os saudáveis, com uma grande prole e velhos eram considerados santos cumpridores da lei. Conforme Oliva, “o

⁴⁰³ Toda a discussão relacionada à data e lugar da parte poética foi trabalhada no tópico 2.1.3 Data e lugar da segunda etapa. Alguns pontos trabalhados neste tópico como a crise da sabedoria, o período persa, serão retomados no início desta discussão.

⁴⁰⁴ MESTERS, 2000, p. 25.

sofrimento percebido pelo autor do livro de Jó não é aquele sofrimento causado por acidentes ou provocado por “o satã”, descrito na introdução do livro. É o sofrimento provocado por aqueles que acumulam riquezas a partir da exploração dos trabalhadores e trabalhadoras [...]”.⁴⁰⁵

A origem da teologia do autor de Jó era diferente da origem da teologia da retribuição. Não era uma teologia que tinha seus discursos produzidos dissociados da realidade, mas, sim, uma teologia que nascia misturada ao povo e que dava sentido à sua existência e à sua caminhada e respondia melhor à sua dura realidade. É teologia que nasce das experiências de sofrimento, é teologia que nasce da vida.⁴⁰⁶

Com Paulo Freire não foi diferente. Já foi mostrado acima na sua biografia,⁴⁰⁷ como o mesmo também produziu suas ideias pedagógicas a partir das experiências difíceis que viveu na infância, na qual sentiu a dura realidade da pobreza, até a vida adulta, trabalhando com o povo pobre no Brasil e no Chile e sendo perseguido pela ditadura militar. Por isto, não há como dissociar a educação libertadora do contexto de sua vida, que é, ao mesmo tempo, o contexto latino-americano. Contexto de uma realidade de extrema desigualdade, de sofrimento, de exploração, de alienação, de analfabetismo e de exclusão. É experienciando e olhando para a vida, que Freire foi construindo sua proposta de educação libertadora.

Apesar de algumas diferenças nas estruturas sociais entre as sociedades que cada um viveu, o contexto persa do autor de Jó não era tão diferente do contexto latino-americano de Freire no que está relacionado a um povo que sofre porque é explorado, e que não consegue perceber-se como explorado e oprimido por causa das ideologias trabalhadas pela elite exploradora, que as impõe. A proposta pedagógica de Freire, mais do que um método, é uma crítica a uma educação tradicional que estava a favor das elites. O tratado do autor de Jó é também uma crítica a uma teologia que favorecia as elites exploradoras.

Estas aproximações das realidades de sofrimento de Freire e de Jó, e da forma como construíram seus pensamentos a partir delas, mostram como a realidade e as experiências tornam-se o locus indispensável para a construção coerente e humanizadora das teorias (especificamente neste trabalho) pedagógicas e teológicas. Surgiram em um contexto de desumanização, de exploração e, assim, de sofrimento. Solidárias aos marginalizados e

⁴⁰⁵ OLIVA, José Raimundo. **Jó, sábio profeta**: exegese do capítulo 24. São Leopoldo: CEBI, 2000. p. 37.

⁴⁰⁶ É o que também afirma Rossi (ROSSI, Luiz Alexandre Solano. **A origem do sofrimento do pobre**: teologia e antiteologia no livro de Jó. São Paulo: Paulus, 2017. p. 11), quando diz que: “De um modo completamente diferente, os discursos teológicos de Jó são criados ou elaborados a partir da periferia daqueles que sofrem economicamente e teologicamente”.

⁴⁰⁷ A biografia de Paulo Freire foi trabalhada no tópico 3.1 com o título: “Pedagogia libertadora e sofrimento: as experiências de Freire na construção de seu pensamento”.

marginalizadas e desveladoras de uma realidade opressora, estas teorias ganham contornos proféticos.⁴⁰⁸

Não é de admirar que Freire foi perseguido duramente pela ditadura militar no Brasil e teve que sair do Chile ao perceber que as tensões estavam aumentando. No caso do autor de *Jó*, infelizmente não há fontes que mostrem o que ocorreu com ele, mas compreende-se que, assim como hoje, não é simples produzir um discurso que desconstrua ideias tradicionalmente entendidas como uma verdade e ir contra grande parte do povo que a reproduz e de uma elite que a protege. É preciso coragem.

4.2.2 O autor convida a comunidade a participar: o tema gerador e a codificação

Uma das características importantes da dialogicidade é que as reflexões devem estar relacionadas ao contexto dos e das dialogantes. Para que isto ocorresse de forma a alcançar objetivos libertadores, Freire propôs o trabalho com os temas geradores.⁴⁰⁹ Os temas geradores devem ser colhidos do meio da comunidade em que o povo vive, sendo palavras ou expressões mais comuns, específicas ou particulares desta dada comunidade, representando ainda sua visão de mundo, seus anseios, suas dúvidas, suas esperanças e seus temores. Neste sentido, qual seria o tema gerador escolhido pelo autor de *Jó*?

É muito provável que a comunidade de onde o autor de *Jó* tirou o tema gerador estava tão imersa em sua realidade que reproduzia em suas falas a teologia da elite religiosa e, desta forma, ainda tinham uma consciência intransitiva. Mas também é provável que nesta mesma comunidade houvesse pessoas que já começavam a questionar esta teologia. Começavam a perceber as brechas deixadas por ela. Queriam gritar, mas ainda não tinham coragem. É provável que já estivesse acontecendo uma tomada de consciência em algumas pessoas.

⁴⁰⁸ No caso de Paulo Freire, é o que Streck (STRECK, Danilo R. **Correntes Pedagógicas**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2005. p. 51) e Schugurensky (SCHUGURENSKY, Daniel. **Paulo Freire**. New York: Bloomsbury, 2014. p. 105; e ainda SCHUGURENSKY, Daniel. **The Legacy of Paulo Freire**: a critical review of his contributions. Convergence, Toronto, v. 31, n. 1-2, p. 1-13, 1998. p. 4) vão dizer, quando relatam que o mesmo criou uma educação libertadora em um momento de extrema necessidade, principalmente no contexto da América Latina. Sua proposta envolvia a denúncia de estruturas opressivas (principalmente na área educacional, o que ajudou a desmistificar o pedagogismo) e o anúncio de um mundo menos opressivo. Sua teoria é, portanto, profética e esperançosa. Já no caso de *Jó*, é o que Oliva (2000, p. 27-28) vai dizer quando afirma que no pós-exílio a sabedoria assumiu conotações próprias do profetismo particularmente as de resistência, a partir da reflexão. Diz ainda, que neste contexto, o livro de *Jó* torna-se profético quando seus diálogos, reflexões em estilo poético, exprimem uma corrente de resistência à doutrina da retribuição, denunciando as relações opressor-oprimido na sociedade.

⁴⁰⁹ Os temas geradores foram explicados no subtópico 3.2.4.2.3 com o título: “Importância dos ‘temas geradores’ na dialogicidade”.

Conforme Mesters,⁴¹⁰ na parte dos diálogos, o povo da época encontrava um eco de seus anelos, tanto em Jó como nos três amigos. Na comunidade havia um grupo mais crítico e que refletia uma “nova consciência”. Este grupo se via representado em Jó, na medida em que este desejava rebelar-se contra a situação e enquanto tinha a coragem de expressar e de criticar o que todos gostariam de dizer e criticar. Este mesmo grupo não via os amigos de Jó com bons olhos, enquanto representavam a dominação das consciências e impediam seu crescimento, e enquanto eram capazes, em nome de Deus e da tradição, de “lançar sorte sobre o órfão e cavar uma cova para o próprio amigo” (6.27).

Mas havia outro grupo nesta comunidade, mais tradicional que queria defender os valores herdados dos antepassados. Este grupo se via representado nos amigos de Jó, na medida em que defendiam a tradição, e em todos existia um desejo de seguir o modo de pensar de todo mundo, a fim de não criar novos problemas. O mesmo grupo não via Jó com bons olhos, na medida em que ele ameaçava desfazer os esquemas tradicionais de segurança, que lhes davam alguma paz, ainda que fictícia, e ainda, na medida em que desmascarava a falsidade por trás da qual os homens se escondem.⁴¹¹

Assim estava o nível de consciência da comunidade, na qual o autor de Jó estava inserido. Ele percebia estas tensões relacionadas à tradição, nas falas de sua comunidade. Lembra-se aqui que as consciências intransitiva e ingênuo-transitiva se formam em dependência das condições histórico-sociais em que estão inseridas, que podem levar as pessoas a ficarem imersas em suas realidades por ações desumanizantes ou levá-las a começar uma tomada de consciência (consciência ingênuo-transitiva) por momentos históricos de transformações nas estruturas sociais. Para que as pessoas cheguem à consciência transitiva-crítica, isto não depende das condições históricas, mas de uma educação libertadora, crítica e dialógica, que seja trabalhada com o povo oprimido, que o oriente à criticidade. Eis o desafio e a responsabilidade do autor de Jó com sua comunidade. Não se quer afirmar aqui que o autor de Jó, já naquela época, tinha consciência e pretensão de levar a comunidade à conscientização ou à consciência transitiva-crítica, mas pode-se dizer que queria levar o povo a perceber sua realidade de forma mais concreta.

Para isto o autor precisou tirar o tema gerador do meio do povo. Em uma sociedade em que o sofrimento era constante, em que havia pessoas cada vez mais empobrecidas, em que pais e mães perdiam seus filhos e suas filhas para a escravidão ou para a morte, em que doenças

⁴¹⁰ MESTERS, 1996, p. 133-134.

⁴¹¹ MESTERS, 1996, p. 133-134.

como as de pele se alastravam pela população, em que as pessoas estavam morrendo cada vez mais cedo, não é de admirar que as falas mais comuns girassem em torno destes assuntos. Havia aqueles da comunidade que reproduziam as falas da tradição e que provavelmente diziam: “Isto tudo é culpa do povo!” “As pessoas estão assim porque são preguiçosas!” “Ocorreu isto contigo porque pecaste!” “Deixa a injustiça e volta para Deus, que tudo isso vai passar” (11.13-20). E havia os que já começavam a questionar se era isto mesmo, pois não se sentiam culpados apesar de seu sofrimento (9.21; 10.7) e, observando a realidade, percebiam que a retribuição não se cumpria nos ímpios (21.7-21).

Aqui está um ponto importante. Não bastava para o autor falar simplesmente do sofrimento, um tema tão universal. Era importante falar do sofrimento delimitado a uma problemática própria do contexto de sua comunidade. Precisava de um tema que pudesse gerar, ou trazer outros temas para discussão, como: teologia da retribuição, injustiças sociais, desigualdades, entre outros. É neste sentido que o tema pode ser “**o sofrimento do e da inocente**”. Este tema dava sentido ao povo, pois nele estavam representados a visão de mundo, os anseios, as dúvidas, as esperanças e os temores da comunidade. É um tema que nasce de seu seio, de seu contexto, de suas conversas cotidianas.

O autor usou uma narrativa, como a história de uma pessoa que de alguma forma perdeu seus filhos e suas filhas, tornou-se empobrecido e pegou uma doença de pele, ficando em um estado de humilhação, angústia e dor. Esta pessoa e seus amigos acreditam que foi Deus quem fez isso. Seus amigos acreditam que Deus puniu esta pessoa por algum pecado (8.4-6; 11.13-20; 22.5-9), e esta pessoa sofredora acredita que Deus a esmagou sem causa (27.2-6). Porém, nem esta pessoa nem seus amigos sabem as tramas que ocorreram na corte celeste. Só quem sabe são os leitores e as leitoras.⁴¹²

Esta é a **codificação do tema gerador** da qual Freire falou. A codificação é a representação de uma situação existencial muito comum à cotidianidade da comunidade. Para Freire,⁴¹³ a tendência dos indivíduos ao olhar a representação é dar o passo da mesma representação para a situação concreta em que se encontram. É admirando o todo e as partes desta representação existencial que as pessoas irão refletir sobre sua realidade e seu mundo. É o que fazem Jó e seus amigos. A partir do sofrimento de Jó, um inocente, ele e seus amigos falam sobre Deus, sobre suas realidades. Ao falar sobre suas realidades, eles vão refletindo

⁴¹² Conforme Mesters,⁴¹² o objetivo é dar aos leitores e leitoras um critério para acompanhar e julgar a exatidão dos argumentos que os personagens do drama vão utilizar, nessa busca impressionante do porquê do sofrimento.

⁴¹³ FREIRE, 1987, p. 98.

sobre as desigualdades, as injustiças sociais, a exploração e a violência dos ricos sobre os pobres, a importância de assumir a causa do pobre, entre outros.

É nesta reflexão dialógica sobre Deus e sobre suas realidades a partir do sofrimento de um inocente que se pode captar como Jó e seus amigos percebem seus contextos sociais, em que nível estão suas consciências, como entendem Deus em um contexto de sofrimento e como suas teologias influenciam na forma como se aproximam dos empobrecidos. Dá ainda para apreender qual tipo de educação os amigos de Jó utilizam, se é libertadora ou alienadora.

Deve-se pensar ainda na comunidade por trás do texto. Conforme Mesters, “o narrador apresentou um caso muito concreto, um entre muitos outros que poderiam ter sido levantados”⁴¹⁴ (Tradução nossa). É neste sentido que, com o tema gerador e a codificação, o autor está convidando sua comunidade a participar. É a história dela sendo contada, trata-se de sua existência. A questão do sofrimento humano e de outros temas surgidos no diálogo não se fecha no livro. Após acompanhar o diálogo dos personagens do livro, o povo poderá dar continuidade neste processo dialógico a partir de sua realidade objetiva. Poderá pensá-la com o fim de atuar sobre ela de forma mais consciente.

O próximo passo será analisar os diálogos, tentar verificar a partir das falas dos dialogantes pontos que aproximam esta parte de Jó à pedagogia freiriana. Nestes diálogos há a dialogicidade pensada por Freire? Há como perceber o nível de consciência em que estão os dialogantes? Qual a pedagogia dos amigos de Jó? Enfim, estes pontos serão refletidos no próximo subtópico.

4.2.3 Análise dos diálogos entre Jó e seus amigos na ótica da pedagogia libertadora

Para uma visão melhor dos diálogos entre Jó e seus amigos, torna-se necessário fazer um breve resumo de cada discurso presente nos dois monólogos de Jó (3, 29-31) e nos três ciclos de diálogos (4-27). Desta forma será possível perceber o tipo de diálogo, os temas presentes, e fazer uma leitura dos dialogantes.

⁴¹⁴ MESTERS, 1996, p. 129. “El narrador ha presentado un caso muy concreto, uno entre otros muchos que podrían haber sacado a colación”.

4.2.3.1 Resumo dos diálogos

4.2.3.1.1 Primeiro monólogo de Jó (3)

Após sete dias de silêncio, Jó resolveu “abrir sua boca” (v. 1),⁴¹⁵ resolveu desabafar, confessar o que estava sentido, “abriu a boca”. Em sua fala inicial desejou que o dia de seu nascimento não chegasse a existir. Disse palavras como: “Pereça o dia em que nasci e a noite em que se disse: foi concebido um homem!” (v.3). Fazendo referência ao caos, ao cosmos, às trevas, à luz e à criação de Gênesis 1, Jó deseja que o dia de seu nascimento, de sua criação se torne em trevas e não aconteça. Como uma primeira conclusão nesta, que pode ser compreendida como a primeira parte deste diálogo, Jó faz quatro perguntas em forma de paralelismo, questionando o porquê do seu nascimento: “Por que não morri eu na madre? / Por que não expirei ao sair dela? / Por que houve regaço que me acolhesse? / E por que peitos, para que eu mamasse? (v. 11-12) e afirma como estaria melhor se não tivesse vida (v. 13).⁴¹⁶

Após as primeiras falas que faziam referência à criação, as falas de Jó agora fazem referência às desigualdades e aos injustiçados quando afirma que, se não estivesse vivo, descansaria “com os reis e conselheiros da terra que para si edificaram mausoléus; ou com os príncipes que tinham ouro e encheram de prata as suas casas; ou, como aborto oculto, eu não existiria, como crianças que nunca viram a luz. Ali, os maus cessam de perturbar, e, ali, repousam os cansados. Ali, os presos juntamente repousam e não ouvem a voz do feitor. Ali, está tanto o pequeno como o grande e o servo livre de seu senhor” (v. 14-19). Inicia uma conclusão fazendo três perguntas, nas quais as duas primeiras estão relacionadas a estes injustiçados e que sofrem (v. 20-23). Finaliza mostrando seu estado de dor (v. 25-26).

4.2.3.1.2 Primeiro ciclo (4 – 14)

Fala de Elifaz (4 – 5) e Resposta de Jó (6 – 7)

⁴¹⁵ No hebraico: אָחַר־יָכֵן פָּתַח אִיּוֹב אֶת־פִּיָּהּ (‘*aharêy-khên patah ’iyov ’et-pihu*), “Então, abriu Jó a sua boca”.

⁴¹⁶ Deve-se notar, já nesta primeira fala, como Jó em sua desesperança vê como única solução para seu problema, nunca ter nascido ou até morrer. Diferente do Jó da narrativa que rejeita firmemente o conselho de sua esposa de amaldiçoar a este Deus criador e morrer (2.9), o Jó deste discurso, embora não amaldiçoe o Criador, amaldiçoa o dia de sua criação. Jó não quis morrer pelo método proposto por sua esposa, mas é certo que não queria mais viver, que teve o mesmo sentimento que ela, pois tudo que dava sentido a sua vida se foi.

Elifaz inicia repreendendo a Jó (4.3-6), provavelmente por sua fala no monólogo (cap. 3), dizendo que já havia ajudado a tantos enfraquecidos. Quando chega sua vez, Elifaz vacila (4.3-5). Faz algumas perguntas próprias da teologia da retribuição: “Recordas-te de um inocente que tenha perecido” (4.7)? Faz referência à fragilidade humana como criatura (4.17-21). Em seguida aconselha Jó a recorrer a Deus e apresentar a Ele sua causa (5.8), fazendo referência às atividades retributivas de Deus sobre justos e pecadores (5.9-16).⁴¹⁷ Finaliza explicando como é boa a correção de Deus (5.17-26). Jó responde, dizendo que suas palavras foram desvairadas⁴¹⁸ por causa do peso de sua aflição, que Deus colocou sobre ele (6.2-4), por isso também não pode recorrer a Ele. Explica que sua comida de doente tem um sabor ruim (6.7). Torna a desejar ser “esmagado” por Deus,⁴¹⁹ e faz alguns questionamentos de lamento que refletem sua desesperança (6.8-13). Expressa decepção com seus amigos pela forma como o tratam “aleivosamente” e com palavras duras, pois “criticam as palavras de um desesperado” (6.14-26). Chega a dizer que eles seriam capazes de “leiloar um órfão, de traficar um amigo” (6.27). Jó explica como aos poucos está perdendo a esperança e que, por causa de sua doença, seus dias estão passando mais rápido e “consomem-se sem esperança” (7.1-6). Por isso não refreará a língua e falará com espírito angustiado e se queixará com alma amargurada (7.11). Jó agora, dirige a palavra a Deus, e questiona por que Ele “pôs a vista nele” para angustiá-lo, e, se ele pecou, por que Deus não o perdoa logo e deixa passar a sua culpa (7.12-21).

Fala de Bildade (8) e Resposta de Jó (9 – 10)

Bildade também repreende as palavras de Jó e diz que elas “são um vento impetuoso”⁴²⁰ (8.2-3). Presumindo que Jó tenha pecado, aconselha-o a voltar-se para Deus e diz que, se ele for irrepreensível e reto, Deus o restaurará (8.4-6). Utilizando a metáfora do papiro que não cresce sem o lodaçal e a água (8.11-12), ele afirma que assim são os ímpios que crescem sem Deus. Logo serão arrancados (8.13-19). Jó responde mostrando o quanto Deus como Criador é grande e poderoso (9.3-13). Sendo um Deus poderoso e juiz, Jó não acredita que será ouvido por Ele, por melhores que sejam seus argumentos e diz que, ainda que tivesse razão, acredita que não teria resposta (9.14-16), pois Deus não é homem como ele para irem juntos ao julgamento e não existe um árbitro que possa salvar Jó da vara de Deus (9.32-35). Mais uma

⁴¹⁷ Já em sua primeira fala, Elifaz utiliza o discurso da retribuição de Deus sobre o destino dos justos e dos ímpios.

⁴¹⁸ Do hebraico לָעַע (la‘a). Pode significar “falar coisas sem nexos”, “engolir palavras” (KAISER, Walter C. לָעַע, לוֹעַ. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 782).

⁴¹⁹ Novamente Jó deseja morrer. O intenso sofrimento que está sentindo o deixa tão desesperado, que só consegue ver solução na morte.

⁴²⁰ Do hebraico רִיחַ כְּבִיר (ruah kabir). Tem o sentido de “um vento poderoso”, um “vendaval”. Isto dá a ideia de como a fala anterior de Jó sobre seus amigos mexeu com Bildade de forma intensa.

vez Jó entende que foi Deus o causador de seu sofrimento sem razão (9.17-18), por isso diz que mesmo que fosse íntegro, Deus o condenaria (9.21) e entende que para Deus não há diferença. Ele extermina tanto o íntegro quanto o ímpio (9.22). Jó lança sobre Deus a responsabilidade por acontecimentos como inocentes morrerem por alguma calamidade e deixar a terra no poder dos ímpios (9.23-24). Após esta afirmação faz a seguinte pergunta: “Se não for Ele, quem será então?” (9.24). No capítulo dez, Jó explana o quealaria se estivesse diante de Deus. Perguntaria se agrada a Ele oprimi-lo e favorecer o conselho dos ímpios (10.3). Jó lembrará a Deus que ele o fez de barro e agora o está fazendo voltar ao pó (10.9).

Fala de Zofar (11) e Resposta de Jó (12 – 14)

Zofar fala de forma mais dura com Jó (11.2-6). Chama-o de “tagarela” (v. 2) e, em seguida, chama suas palavras de mentirosas⁴²¹ (v. 3). Ele diz que Jó não pode conhecer as profundezas de Deus e compreender suas deliberações (11.7-10). E afirma: “Porque Ele conhece os homens vãos⁴²² e, sem esforço, vê a iniquidade. Mas o homem estúpido se tornará sábio, quando a cria de um asno montês nascer homem” (v. 11-12). E afirma que uma mudança só será possível na vida de Jó se este deixar a injustiça e a maldade e se voltar para Deus (11.13-20). Jó continua resistindo e responde às ofensas e acusações de Zofar, dizendo que não são só seus amigos que têm inteligência; ele também sabe o que eles sabem e em nada é inferior (12.2-3; 13.1-2). Fala da grandeza de Deus e como Ele tem o controle sobre sua criação (12.7-25). Jó passa a acusar seus amigos de serem “embusteiros” e “charlatães” e que a única atitude de sabedoria deles seria o silêncio (13.4-5). Acusa-os, ainda, de falarem injustiças e mentiras em nome de Deus (13.7), e questiona o que ocorreria se Deus os esquadrinhasse (13.9-11). Desta forma, Jó diz que as lições e defesas de seus amigos são como barro e cinza (13.12). Jó então diz que, mesmo com risco de perder a vida, irá diante de Deus defender sua conduta, pois sabe que é inocente (13.18). Desafiando a Deus para uma disputa jurídica, Jó pergunta a Deus quantos são os seus pecados e suas culpas e pede para Deus provar que ele é pecador.⁴²³ Jó expressa sua desesperança falando sobre a vida humana a que Deus destina ao sofrimento e a morte (cap. 14).

⁴²¹ Trata-se da palavra **בד** (*bad*). Tem o sentido de “mentiroso”, “mentira”, “palavras vazias” “vãs”. Nota-se aqui, como Bildade, em relação à Elifaz, aumenta o tom agressivo com Jó, o chamando de “tagarela” e “mentiroso”.

⁴²² É a palavra **נִשְׁוֵי** (*shave*). Tem o sentido de “a toa”, “vacuidade”, “vazio”, “oco” (HAMILTON, Victor P. **נִשְׁוֵי**. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 1531). Pode ser traduzido como “Homens ocos”, “vazios”, “sem inteligência”, “sem cérebro”. Pela continuação do texto no versículo doze, Zofar está dizendo que Jó era um ignorante, como um asno estúpido, que nunca atingiria a sabedoria.

⁴²³ Aqui já dá para constatar que durante os diálogos de Jó com seus amigos, boa parte de suas falas são dirigidas a Deus.

4.2.3.1.3 Segundo ciclo (15 – 21)

Fala de Elifaz (15) e Resposta de Jó (16 – 17)

Elifaz inicia sua fala com mais palavras duras a Jó. Diz que sua defesa é inconsistente e que suas palavras são sem sentido (15.3).⁴²⁴ Desta forma diminuiu a piedade e o temor a Deus (v. 4). Assim Jó se condenou com suas próprias palavras (15.6). Elifaz utiliza os mesmos argumentos anteriores de Jó, perguntando o que Jó sabe que eles também não saibam e diz que Jó faz pouco caso de suas “consolações divinas” e “palavras suaves” (15.7-11). Acusa Jó de, cheio de cólera, proferir discursos contra Deus (15.12-13). Fala ainda da impossibilidade de o homem mortal ser puro diante de Deus (15.14-16). Finaliza falando o que aprendeu da sabedoria tradicional sobre o triste destino dos ímpios (15.17-35). Jó responde que já ouviu “mil discursos semelhantes” e que por isso seus amigos são consoladores inoportunos com seus discursos vazios (16.2-3). Novamente Jó acusa Deus de ser o causador de seu sofrimento (16.11-14). Em seguida, Jó fala que sua morte está próxima, dá alguns detalhes sobre seu sofrimento e novamente fala de sua preferência pela morte. “Ora, minha esperança é habitar no *sheol* e preparar minha cama nas trevas” (17.13).

Fala de Bildade (18) e Resposta de Jó (19)

Bildade questiona por que Jó considera seus amigos como animais limitados e tapados (18.3). Em seguida, ao acusar Jó de ser irado (18.4), dá exemplos sobre o triste destino dos ímpios (18.5-21). Jó, revoltado, pergunta até quando seus amigos continuarão afligindo-o, insultando-o e magoando-o, pois já o insultaram dez vezes (19.2-3). Novamente Jó acusa Deus de ter causado seu infortúnio (19.6-12). Em seguida dá alguns detalhes de seu sofrimento, falando de como é desprezado por seus hóspedes, vizinhos, servos, crianças e até por sua mulher (19.13-20). Chega a pedir piedade de seus amigos, pois foi Deus quem o feriu (19.21-22).

Fala de Zofar (20) e Resposta de Jó (21)

Todo o discurso de Zofar se resume a falar sobre a inevitável retribuição de Deus aos ímpios (20). Discordando da fala de Zofar, Jó afirma que os ímpios não recebem a retribuição devida da parte de Deus. Jó pergunta a seus amigos quantas vezes eles viram o perverso ser punido por Deus em vida (21.17-18). Jó discorda da ideia de que a iniquidade dos pais seja

⁴²⁴ Novamente seus amigos deslegitimam as palavras de Jó.

visitada nos filhos, pois entende que quem cometeu iniquidade deveria pagar por ela, o que não acontece (21.19-21).

4.2.3.1.4 Terceiro ciclo (22 – 27)

Fala de Elifaz (22) e Resposta de Jó (23 – 24.1-17, 25)⁴²⁵

Elifaz inicia falando que Deus não precisa do homem, mesmo sendo justo ou sábio (22.2-4). Em seguida ataca Jó, alegando que ele presumivelmente havia cometido pecado por injustiça e falta de caridade ao próximo, chegando a descrevê-las, porém, sem provas. Alegou que Jó, sem causa, exigiu penhores dos seus irmãos; tirou as roupas dos nus; não deu água de beber ao cansado; não deu comida ao faminto; entregou a terra a um homem poderoso, favorecendo-o; despediu as viúvas e os órfãos com mãos vazias (22.5-9). E afirma que estes pecados foram a causa do sofrimento de Jó (22.10-11). Em seguida, afirma que Deus, na sua grandeza, vê tudo desde o céu (22.12-14). Descreve o destino ruim dos ímpios (22.15-20) e em seguida aconselha Jó a se arrepender e reconciliar-se com Deus, pois somente assim ele será restaurado (22.21-30). Jó responde expressando novamente o seu desejo de ir ao tribunal de Deus. Jó saberia quais argumentos usar e acredita que Deus o ouvirá, porém, não sabe onde encontrá-lo (23.3-9). Jó afirma que, apesar de Deus saber que ele é justo, causou o sofrimento em que se encontra (23.10-17). Em um discurso encharcado da realidade concreta, Jó mostra a seus amigos que a retribuição divina não existe. Apresenta uma lista de injustiças cometidas pelos ímpios na terra como roubos, violência, assassinatos, entre outros para com o pobre, os órfãos, as viúvas, os camponeses, etc. Para Jó, diante de todas estas injustiças, Deus se mostra indiferente (24.1-17, 25).

Fala de Bildade (25.1-6; 26.5-14)⁴²⁶ e Resposta de Jó (26. 1-5 – 27.1-12)

⁴²⁵ Conforme Terrien (1994, p. 212) e Oliva (2000, p. 50), os versículos 18 a 24 do capítulo 24 não são a fala de Jó, mas de Zofar. O mesmo não tem discurso no terceiro ciclo, mas é possível reconstruí-lo, juntando o texto de 24.18-24 com o 27.13-23, o qual também é atribuído a Jó. Assim como no capítulo 20, nestes textos reconstruídos, Zofar fala sobre a inevitável retribuição de Deus aos ímpios. Este trabalho seguirá esta ideia, entendendo que as palavras de Jó no capítulo vinte e quatro estarão delimitadas aos versículos 1-17, 25. E no capítulo vinte e sete, as palavras de Jó estarão delimitadas aos versículos 1-12. Esta estrutura também é feita na versão da Bíblia de Jerusalém.

⁴²⁶ Conforme Terrien (1994, p. 203), no texto transmitido pelos massoretas, este discurso de Bildade está reduzido a uma doxologia de alguns versículos (v. 2-6). Todavia, quando se analisa o capítulo 26, descobre-se que alguns de seus versículos, agora colocados na boca de Jó (26.5-14), formam uma ótima sequência com a doxologia de Bildade. Neste sentido, Terrien aconselha juntar os textos para tornar mais completo o discurso de Bildade. Assim, este trabalho seguirá este conselho, pois é o que também faz a Bíblia de Jerusalém.

Bildade faz declarações exaltando a grandeza de Deus e afirmando que o ser humano não pode ser puro diante dele (25.2-6). Em seguida exalta a onipresença e o poder divino (26.5-14). Jó ironiza a fala de Bildade (26.1-4). Diz que ficará firme em sua consciência de não ter pecado (27.3-6).

4.2.3.1.5 Segundo monólogo de Jó (29 – 31)

Jó expressa o desejo de voltar aos tempos antigos, quando Deus o protegia (29.2-6), quando as pessoas da cidade o respeitavam (29.7-10) e quando suas palavras eram ouvidas sem contestações; pelo contrário, ao final de sua fala era parabenizado (29. 11, 21-25). Ele deseja voltar à época em que suas palavras com justiça e direito guiavam e ajudavam as pessoas (29.12-17). Nesta época Jó entendia que viveria sempre feliz (29.18-20).

Agora, Jó se vê sendo zombado, cuspidado, empurrado pelas pessoas mais vis e desprezadas e por isso vê sua segurança e sua esperança se dissipando (30.1-15). Após falar de seus perseguidores, Jó se queixa amargamente a respeito de seus sofrimentos, os quais vieram sem causa, mesmo diante de suas obras de caridade aos necessitados. E novamente encontra em Deus a causa de seus sofrimentos (30.16-31). Agora Jó deseja que Deus o julgue, que o pese na balança e veja se há alguma culpa, se ele cometeu algum pecado e descreve várias possibilidades de pecados que possa ter cometido e que Deus pode verificar (31.1-34). Após apresentar sua defesa, deseja que Deus responda (31.35-37).

Este resumo é importantes para pensar como esta parte dos diálogos pode ser interpretada a partir da ótica freiriana. Algumas perguntas podem orientar este próximo passo: Quais são os pontos nestes diálogos que os aproximam e/ou os distanciam da proposta de dialogicidade freiriana? Além da teologia, pode ser percebida a pedagogia dos amigos de Jó? Como Jó e seus amigos percebem o sofrimento, sua causa?

4.2.3.2 A (anti) pedagogia dos três amigos

É possível perceber nas falas dos amigos de Jó a pedagogia que utilizam, a forma como ensinavam e que tipo de pessoas queriam formar. Sendo sábios queriam ensinar a Jó algo, tinham uma forma de falar, de formar e explicar suas ideias. As percepções destes pontos nas falas dos amigos são importantes para discussão deste subtópico.

4.2.3.2.1 Uma pedagogia mistificadora e alienadora

Diante de Jó, um homem doente, que perdeu seus filhos e suas filhas e empobreceu, Elifaz, Bildade e Zofar não procuram encontrar a causa destes infortúnios verificando a partir da realidade concreta dele. Suas respostas não são desta realidade objetiva, mas de uma realidade superior e mítica. Para eles, Jó havia cometido pecado, e a única forma de resolver o problema era arrepender-se e voltar para Deus. Eles defendem esta ideia do início ao final dos diálogos (8.4-6; 11.13-20; 15.4-5; 18.4; 22.5-11). Estas prescrições tinham como fundamento a teologia da retribuição. É uma teologia que eles constantemente dissertam para Jó como doação, citando o contraste entre o destino dos ímpios e dos justos (5.9-16; 8.13-22; 11.10-12; 15.20-35; 18.5-21; 20; 22.15-20).

Elifaz chega a perguntar a Jó: “Lembra-te: acaso já pereceu algum inocente? E onde foram os retos destruídos?” (4.7). E em seguida responde: “Segundo eu tenho visto, os que lavram a iniquidade e semeiam o mal, isso mesmo eles segam” (4.8). Esta pergunta e a afirmação refletem que Elifaz não olhava a realidade de forma crítica, sendo sua percepção da realidade mística e mágica. Se olhasse melhor a realidade perceberia que havia inocentes empobrecendo, adoecendo e morrendo. Perceberia, ainda, que havia ímpios vivendo toda a sua vida de riquezas e luxos sem nunca passar tantos infortúnios. Isto mostra o quanto esta teologia, que também é uma ideologia, opacizava a realidade.

É esta teologia que tentavam ensinar a Jó como forma de doação ou imposição. Não estavam interessados em saber no que Jó estava pensando, mas apenas impor sua teologia. Constantemente criticavam as palavras e o pensamento de Jó (4.5; 8.2-3; 11.2-3; 15.2-3; 18.2). Após uma reflexão feita por Jó sobre Deus (9 – 10), Zofar rigorosamente afirma que Jó não podia conhecer as profundezas de Deus e compreender suas deliberações (11.7-10). Tentavam roubar a palavra de Jó, calá-lo. Jó impede que este assalto desumanizante ocorra e responde: “Realmente, vocês sentem-se importantes e pensam que, quando morrerem, se acabará a sabedoria! Mas eu também tenho inteligência e não sou menos do que vocês. Quem não sabe coisas como essas?” (12.2-3). Jó luta constantemente para não ser calado.

É uma pedagogia que não queria a palavra do outro, como diz Freire,⁴²⁷ que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem, entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. Os amigos de Jó achavam que eram os únicos que podiam falar de Deus e que detinham o

⁴²⁷ FREIRE, 1987, p. 79.

conhecimento sobre Ele. Entendiam ainda que a teologia que ensinavam era a única verdadeira e, quando alguém começava a questioná-la, queriam calá-lo, deslegitimando sua palavra.

A pedagogia que utilizavam era bancária,⁴²⁸ na qual o educador é compreendido como aquele que tem a missão de encher os educandos com seus conhecimentos, e os educandos são compreendidos por esta educação como aqueles que nada sabem e precisam guardar os depósitos e arquivá-los utilizando a memória. São conteúdos já transmitidos de geração a geração, distanciados da realidade, impossibilitando a reflexão sobre ela.

Importante explicar que a sabedoria tinha um aspecto essencial, ela tinha sua origem na observação e na constatação da realidade. O seu foco era a vida, o cotidiano. Isto tornava a sabedoria essencial para que as pessoas aprendessem a viver. Porém, com o desenvolvimento da teologia da retribuição, a observação da experiência e da realidade ficou desfocada. Como diz Blenkinsopp,⁴²⁹ o problema está nas premissas especificamente religiosas que apresentam o contraste entre o destino dos justos e dos ímpios. Expressões como a que se segue, dificilmente poderiam surgir da observação da experiência apenas: “Nenhum dano acontece aos justos, mas os ímpios estão cheios de problemas”.

Nos diálogos, eles afirmam que o ensinamento que estavam reproduzindo lhes foi transmitido pela tradição (8.8-10; 15.17-20), e Elifaz chega a afirmar que parte de seu ensinamento foi por uma revelação (4.12-17). O problema está em que nenhuma destas fontes parte da experiência, da realidade, mas de especulações religiosas. Ensinavam as pessoas a não olharem para sua realidade ou a olharem de forma ingênua.

Isto mostra o quanto a pedagogia utilizada pelos amigos de Jó era um instrumento de dominação e alienação, pois queria anular o poder criador e reflexivo de Jó, minimizando-o e estimulando sua ingenuidade, e não sua criticidade. Pode-se dizer que na época do autor de Jó, esta forma de ensinar satisfazia os interesses das elites. Rossi chama o ensino dos amigos de Jó de “discurso teológico oficial”. “Um tipo de discurso teológico que torna impossível qualquer tipo de reflexão autônoma e que tenta manter a ordem social existente”.⁴³⁰

Como já dito acima, a fala dos amigos de Jó não representa apenas a voz das elites, mas também as falas cotidianas do povo. Eram falas herdadas e doadas, de um povo silenciado, pois a palavra não era sua. Aprenderam a olhar a realidade assim, com respostas prontas e gravadas

⁴²⁸ Sobre a educação bancária, foi explicada no subtópico 3.2.4 com o título “Pedagogia libertadora X educação ‘bancária’”.

⁴²⁹ BLENKINSOPP, 1995, p. 46.

⁴³⁰ ROSSI, 2017. p. 11.

nas suas mentes imersas. Nem o povo da época do autor de Jó, nem a América Latina da época de Freire eram os únicos a viverem esta realidade. Ainda há uma América Latina silenciada pela metrópole. Uma América Latina em que suas elites silenciadas silenciam o povo. Enfim, será um assunto retomado na parte conclusiva deste trabalho.

4.2.3.2 Uma pedagogia sem amor

A reflexão acima sobre a pedagogia dos amigos de Jó leva a outra constatação: a pedagogia que utilizavam não tinha amorosidade. Deve-se considerar que estão presentes no diálogo, de um lado, uma pessoa que está doente, perdeu seus filhos e está empobrecida e, do outro lado, seus amigos que estão presentes para consolá-la, mas não é o que acontece. Durante o diálogo, Jó é constantemente ofendido e acusado de ser o principal culpado por seu sofrimento.

Assim descreve Schwienhorst-Schönberger, ao falar sobre sua percepção da relação dialógica entre Jó e seus amigos: “O movimento geral perceptível de sequência dos discursos pode ser descrito como um processo de crescente alienação entre Jó e seus amigos, e como uma inclinação cada vez mais intensa de Jó para Deus, expressa no lamento e na esperança”.⁴³¹ Este afastamento perceptível entre Jó e seus amigos se dá pelo tom agressivo que utilizam ao falar com ele, que vai ganhando proporções cada vez maiores.⁴³²

É possível perceber nas acusações que vão se tornando cada vez mais diretas, vão de simples suposições até chegar a incriminações caluniosas. Bildade começa perguntando se Deus perverteria o direito (8.3), presumindo que Jó havia cometido pecado (8.4, 6). Em seguida, Zofar, de forma mais agressiva (11.1-6), afirma que só ocorrerá uma mudança em sua vida se Jó deixar a injustiça e a maldade e se voltar para Deus (11.13-20). Elifaz afirma que Jó se condenou com suas próprias palavras (15.6) e o acusa de, cheio de cólera, proferir discursos contra Deus (15.12-13). A situação se intensifica quando Jó é acusado de explorar, roubar e assassinar os pobres. Nos capítulos 20⁴³³ e 22, respectivamente Zofar e Elifaz, sem provas,

⁴³¹ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 294.

⁴³² Champlin (2001, p. 1954) vai dizer que os amigos-críticos de Jó iniciaram seus discursos com cortesia, mas logo começaram a atacar com extrema agressividade, tendo perdido o equilíbrio emocional.

⁴³³ Apesar de Zofar não acusar diretamente Jó ao relatar a forma como os ímpios exploram o pobre e acabam sendo punidos por Deus, concorda-se com Schwantes (SCHWANTES, Milton. **O direito dos pobres**. São Leopoldo: Oikos; São Bernardo do Campo: Editeo, 2013. p. 314) quando afirma que com o relato da queda do ímpio, Zofar quer constatar que Jó age como tal ímpio, maltratando e roubando socialmente os pobres.

detalham as injustiças e as maldades que Jó presumivelmente cometeu. É bem provável que tenham inventado as acusações e, neste sentido, mentido sobre Jó.⁴³⁴

Jó esperava ser consolado, mas foi bastante agredido com as palavras de seus amigos. O que fica claro a partir das falas dos amigos é que, apesar de o final do capítulo dois (2.11-13) informar que os três vieram de seus lugares distantes e marcaram um compromisso⁴³⁵ para juntamente condoer-se⁴³⁶ de Jó e consolá-lo,⁴³⁷ fazem exatamente o contrário. Jó chegou a expressar decepção com eles, chegando a criticar a forma como o repreendiam, pois criticavam as palavras de um desesperado (6.26).

O diálogo se tornou o que Freire vai chamar de “discussão guerreira”, polêmica, pois os amigos de Jó não aspiravam comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua. E neste objetivo de impor suas verdades ofendiam Jó e inventavam calúnias. Aquela discussão deixou de ser espaço de diálogo e passou a ser lugar de desumanização e de desamor. Freire afirma que o diálogo fundado no amor é essencialmente tarefa de sujeitos, e não uma relação de dominação. O amor é compromisso com os seres humanos, é o ato de comprometer-se com sua causa, com sua libertação. E este compromisso, porque é amoroso, também é dialógico.⁴³⁸ Uma pedagogia amorosa não pode roubar a palavra do povo, fazendo-o calar-se ou apenas limitá-lo a falar palavras já doadas, mas deve devolver ao povo a pronúncia do mundo, de seu mundo.

Já foi exposto no subtópico acima como os amigos de Jó queriam roubar-lhe a palavra e impor as suas verdades. Este assalto desumanizante da palavra do outro algumas vezes vem disfarçado de caridade como foi mostrado nos amigos de Jó. Chegam com atitudes caridosas, choram junto, rasgam os mantos, jogam pó sobre as cabeças (2.12) e sentam-se juntos (2.13), mas, no fim, querem apassivar, alienar, adaptar, enfim, desumanizar. Lembre-se que Freire já

⁴³⁴ Segue-se a opinião de Champlin (2001, p. 1955), quando afirma que as acusações de Elifaz eram inventadas. “Ele não tinha nenhuma evidência em favor de suas asserções, por meio da investigação ou da observação. Provavelmente, parte desta lista de falhas de Jó vinha de algum rumor, e não de uma invenção direta de Elifaz. O pobre homem, Jó, era desprezado. Ele se tornara objeto de calúnias e maledicência, as acusações eram, essencialmente, inverídicas.

⁴³⁵ Trata-se do verbo hebraico **יָעַד** (*ya'ad*), que também pode significar “designar”, “reunir”, “encontrar”, “estabelecer” (LEWIS, Jack P. **יָעַד**. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 634.).

⁴³⁶ Verbo hebraico **נָדַד** (*nud*), a mesma está no grau simples (*qal*), podendo ter o sentido de “condoer-se” ou “sentir simpatia por alguém” (BROWN, Francis; DRIVER, S. R.; BRIGGS, Charles A. (eds.). **A Hebrew and English lexicon of the Old Testament**. Based on the Lexicon of Willian Gesenius. Oxford: Oxford University Press, 1962. p. 626).

⁴³⁷ Trata-se da palavra hebraica **נָחַם** (*naham*), a mesma está no grau *piel*, podendo ser traduzida como “consolar” (WILSON, Marvin R. **נָחַם**. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 952).

⁴³⁸ FREIRE, 1987, p. 80.

era contra as atitudes de falsa caridade de alguns governantes de sua época, quando minimizavam os oprimidos em objetos de tratamentos humanitaristas e assistencialistas. Eram ações que promoviam os poderosos e mantinham a passividade e a “domesticação” das classes oprimidas, deixando-as em posição de subserviência e dependência.

Uma atitude realmente amorosa está no compromisso que se deve ter com aqueles e aquelas que sofrem. Comprometimento de unir-se a eles e a elas, promovendo um diálogo realmente libertador, em que possam dizer a sua palavra, possam participar do processo de sua libertação e da luta histórica por tornar o mundo menos difícil de ser vivido. A educação amorosa está nisto: comprometimento em ajudar o ser humano nesta constante busca de ser mais.

4.2.3.3 A tomada de consciência de Jó

O Jó que fala nos diálogos é diferente do Jó da narrativa. Enquanto o da narrativa parece ter uma consciência intransitiva, imersa na realidade, o Jó da parte poética parece ter chegado ao que Paulo Freire chama de “tomada de consciência”. Ainda não é a conscientização, na qual o ser humano já chegou a uma consciência transitiva-crítica, mas está mais relacionada a uma consciência ingênuo-transitiva. Nela a pessoa, apesar de já perceber a condição de desumanização em que se encontra, ainda concebe a realidade de forma mágica. Parte da consciência intransitiva está presente na consciência ingênuo-transitiva.

Jó está nesta condição. Ele já não está tão imerso como o Jó da parte narrativa, mas está emergindo, já conseguindo perceber melhor sua realidade, as desigualdades, a exploração dos ímpios sobre o povo oprimido. Por outro lado, Jó ainda concordava com seus amigos (que ainda tinham suas consciências intransitivas) no que está relacionado a quem estava causando seu sofrimento: Deus (6.4; 9.17-18; 10.2-3; 16.11-15; 19.6-12; 23.16; 30.19-23). Isto mostra a ingenuidade com a qual ainda interpretava os problemas concretos.

Porém, apesar de Jó concordar com seus amigos no aspecto de que toda aquela provação estava sendo causada por Deus, discordava da acusação de que Deus o estava punindo por algum pecado cometido. Jó não conseguia mais aceitar esta ideia, visto que não conseguia encontrar em sua consciência nenhuma acusação, não se percebia como um pecador (13.18; 23.10-12; 31.1-40) e ousou manter-se firme em sua consciência (27.6). Se Jó não estava sendo punido por seus pecados, então deveria haver alguma outra resposta para seus sofrimentos. Esta contraposição será o ponto central de um diálogo mais acalorado entre Jó e seus amigos.

Esta percepção de Jó, que o diferencia de seus amigos na forma de pensar a relação de Deus com o sofrimento, se dá pelo olhar mais objetivo que tem de sua realidade. Jó já consegue perceber que os ímpios não são punidos por Deus. Ele questiona isto durante o diálogo, contrapondo-se aos seus amigos, os quais defendiam que os ímpios são punidos rapidamente por Deus (5.12-16; 8.13-22; 15.20-35; 18.5-21; 22.15-20):

Olhai para mim e pasmai; e ponde a mão sobre a boca; porque só de pensar nisso me perturbo, e um calafrio se apodera de toda a minha carne. Como é, pois, que vivem os perversos, envelhecem e ainda se tornam mais poderosos? [...] Quantas vezes sucede que se apaga a lâmpada dos perversos? Quantas vezes lhes sobrevém a destruição? Quantas vezes Deus na sua ira lhes reparte dores? Quantas vezes são como a palha diante do vento e como a pragana arrebatada pelo redemoinho? Deus, dizeis vós, guarda a iniquidade do perverso para seus filhos. Mas é a ele que deveria Deus dar o pago, para que o sinta. Seus próprios olhos devem ver a sua ruína, e ele, beber do furor do Todo-Poderoso. Porque depois de morto, cortado já o número dos seus meses, que interessa a ele a sua casa? ⁴³⁹

Ao observar a realidade, Jó percebe que ela já não confirmava a teologia tradicional. Percebe que os ímpios não estão sendo punidos por Deus como seus amigos afirmavam. Começa a questionar, a perguntar. Jó vai fazendo perguntas à medida que vai observando melhor sua realidade. Estas perguntas refletem alguém que está tentando entender a vida, que quer compreender melhor a condição em que se encontra e, neste sentido, está olhando mais criticamente seu contexto. Jó está fazendo as perguntas certas, como Freire e Faudez⁴⁴⁰ já haviam afirmado, que o importante é saber perguntar e perguntar-se; saber quais são as perguntas que estimulam as pessoas e a sociedade, perguntas essenciais ao ser humano, que partam da cotidianidade, da realidade e da vida. As perguntas que Jó faz agora, são diferentes das perguntas apassivadoras e alienadoras que ele fez na parte narrativa (2.10b) e que nada mudavam. Estas novas perguntas exigiam novas respostas, novas reflexões.

Evidentemente, estas perguntas também incomodavam seus amigos. Até porque uma pergunta que coloque em xeque uma teologia ou um dogma pode revoltar uma elite religiosa e até parte da comunidade, mesmo que esta teologia ou este dogma favoreça as injustiças. É neste sentido que Jó tem a coragem de romper com a intransitividade e vai mais além de um diálogo em que não havia construção, invenção e criação, mas somente repetição de ideias. Jó quer a produção de novas ideias, quer novas reflexões, quer um diálogo produtivo, o que seus amigos não entendiam.

⁴³⁹ Jó 21.5-7, 17-21.

⁴⁴⁰ FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p 48. O assunto sobre a pergunta foi trabalhado no subtópico 3.2.4.3 com o título “Uma pedagogia da pergunta”.

Nesta percepção de que os ímpios não recebem a justiça divina e terrestre merecida, Jó vai mais longe. Em um discurso encharcado da vida concreta, apresenta uma lista de injustiças cometidas por estes ímpios, como roubos, violência, assassinatos, entre outros, para com os pobres, os órfãos, as viúvas, os camponeses, os desterrados, etc. Para Jó, diante de todas estas injustiças, Deus se mostrava indiferente (24.1-17, 25). Ele encerra esta fala com a seguinte pergunta: “Se não é assim, quem me desmentirá e anulará as minhas razões?” (24.25).⁴⁴¹ Jó não está mais olhando apenas para si, mas seu olhar se volta em solidariedade para com os outros oprimidos e as outras oprimidas de seu contexto. Jó quer saber: por que estes e estas também não recebem a justiça? Por que continuam sofrendo enquanto os ímpios continuam sem sua punição?

Nesta busca por entender uma realidade que pelo desvelamento se apresentava nova para Jó, pode ser percebido o tom ainda mágico em sua reflexão. Devido à compreensão de um Deus indiferente diante das injustiças e o entendimento de que Ele estava causando sua dor, Jó não compreendia por que tanto ele quanto os outros e as outras que sofriam nasceram para este triste destino. Para Jó era preferível não ter nascido (3.3ss) e a solução atual seria a morte, a qual ele também desejava (6.8-11; 17.13-16).

Este pensamento fatalista mostra um Jó desesperançoso. Ao falar da desesperança, Freire afirma: “Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico”.⁴⁴² A desesperança é resultado de ideias deterministas, que levam o desesperançoso a se ver em uma realidade sem saída, sem solução.

Deve-se considerar que a desesperança de Jó não era apenas resultado de um olhar para a realidade, de uma solidariedade coletiva, mas também da dor insuportável que estava sentindo, não apenas pela terrível doença, mas também pela perda de tudo o que dava sentido a sua vida. Conforme Gutiérrez, o sofrimento de Jó

[...] o fez perceber o universo como um caos, como uma ausência do Deus em quem crê. Ausência de um Deus criador, forjador de um cosmos [...]. Além disso, em sua experiência, a vida humana aparece tão caótica que as desigualdades sociais não encontram solução... a não ser no reino da morte: “Ali acaba o tumulto dos ímpios, ali repousam os extenuados. Com eles descansam os encarcerados, surdos à voz do

⁴⁴¹ Em 9.23-24, Jó também afirma a indiferença de Deus diante das injustiças: “Se qualquer flagelo mata subitamente, então, se rirá do desespero do inocente. A terra está entregue nas mãos dos perversos; e Deus ainda cobre o rosto dos juízes dela; se não é ele o causador disso, quem é, logo?”

⁴⁴² FREIRE, 2016, p. 14.

capataz. Ali estão tanto o pequeno como o grande, e o escravo liberto de seu amo” (3.17-19).⁴⁴³

O próprio Jó explica que são devidas ao seu sofrimento as suas palavras precipitadas⁴⁴⁴ (6.1), ditas por um desesperado⁴⁴⁵ (6.26). Evidentemente isto não diminui a importância de suas palavras. Jó não está simplesmente desesperado. Em 23.2, ele diz: “Ainda hoje a minha queixa é de um revoltado, apesar de a minha mão reprimir o meu gemido”. O termo hebraico para a palavra “queixa” é שִׁיחַ (*siah*). Esta palavra também pode ter o sentido de “meditação” ou “reflexão”.⁴⁴⁶ Já a palavra “revoltado” é a tradução de מֵרִי (*meri*), que também significa “um rebelde”.⁴⁴⁷ Jó está dizendo que sua reflexão vem de sua revolta ou rebeldia. Pode-se dizer que Jó está com a “justa raiva” da qual falou Freire. Ao se encontrar em uma situação de sofrimento e perceber as injustiças de seu contexto social, Jó fica indignado. Este sentimento indica que Jó está querendo superar sua ingenuidade e assumir uma postura mais crítica e rigorosa diante de sua realidade. É um Jó que não consegue mais aceitar de forma resignada sua condição. Ele quer falar, quer se fazer ouvir. Seus amigos não o entendem e consideram sua fala errada.

Assim como no contexto histórico de Freire, o contexto em que o livro de Jó foi escrito exigia a indignação. Como diz Costa Júnior:⁴⁴⁸ Não é pecado indignar-se como dizem alguns “piedosos”. Pecado é recolher-se, calar-se, tornar-se indiferente e virar as costas para as injustiças. Pecado é usar a Bíblia na reprodução de discursos que legitimam a intolerância, a violência, a exclusão e a exploração do povo. Pecado é aproximar-se dos textos bíblicos de forma irresponsável, tendo como critério um Deus violento, intolerante, exclusivista, homogeneizador e excludente e, desta forma, abusar do nome divino.

⁴⁴³ GUTIÉRREZ, 1987, p. 35-36.

⁴⁴⁴ Da palavra hebraica לָעַע (*la'a*), é um verbo no grau simples (qal), que tem o sentido de alguém que “fala coisas sem nexos” (KAISER, Walter C. לָעַע, לָעַע. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 782), ou “fala descontroladamente” (BROWN; DRIVER; BRIGGS, 1962, p. 535).

⁴⁴⁵ É o verbo שָׂאָשׁ (*ya'ash*). Está no grau nifal no particípio. Designa uma pessoa desesperada (ALEXANDER, Ralph H. שָׂאָשׁ. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 583; BROWN; DRIVER; BRIGGS, 1962, p. 384).

⁴⁴⁶ COHEN, Gary G. שִׁיחַ. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 1476; BROWN; DRIVER; BRIGGS, 1962, p. 967.

⁴⁴⁷ HAMILTON, Victor P. מֵרִי. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 876; BROWN; DRIVER; BRIGGS, 1962, p. 598.

⁴⁴⁸ COSTA JÚNIOR, Belmiro Medeiros da. Carta pedagógica aos colegas do Dinter. In: REBLIN, Iuri Andréas, KLEIN, Remí. **Reminiscências**: cartas pedagógicas sobre religião e educação na América Latina. São Leopoldo: EST, 2018. p. 112.

Indignação é vocação de Deus, pois além de ser uma forma de sentir, de pensar e de agir, é uma forma de crer.⁴⁴⁹ Neste sentido, a religião que prega a indignação ou a justa raiva como um sentimento errado e não educa o povo em como refletir e atuar em sua realidade de forma crítica e a se organizar em sua luta social, mas em nome de Deus ensina ao povo a resignação como promotora da ordem em meio a uma realidade desigual e injusta, pode não estar do lado dos oprimidos, mas das elites exploradoras.

Gutiérrez comenta que a partir desta percepção de Jó, ele torna-se cada vez menos o centro do debate. “Jó ampliará sua perspectiva ao perceber os sofrimentos e injustiças de que são vítimas os pobres [...]. Isso lhe permitirá esboçar uma nova linguagem sobre Deus”.⁴⁵⁰ O fato é que Jó não quer mais refletir a partir de simples especulações ou a partir de respostas a perguntas que não foram feitas, dadas pela religião, ele quer refletir a partir da vida, de sua realidade. Jó quer falar de Deus a partir do sofrimento, e falar do sofrimento é falar da vida.

Ao refletir sobre sua realidade e a realidade difícil das outras pessoas, Jó passa a pensar mais num “quefazer”. Como diz Freire, se na imersão as pessoas são puramente espectadoras, na emersão descruzam os braços e renunciam à expectativa e exigem a ingerência. Já não se satisfazem em assistir, querem participar.⁴⁵¹ No diálogo, Jó vai passar a refletir não apenas sobre sua realidade, mas também sobre sua ação. Neste sentido, a fala de Jó começa a ganhar características de diálogo na forma como Freire compreendia. É palavra autêntica com seus dois elementos constitutivos: ação e reflexão.

Em uma longa fala (29 – 31), Jó faz uma releitura de sua vida no passado. Neste reolhar por três vezes (29.12-17; 30.24-25; 31.13, 16-22) ele lembra de suas práticas para com os oprimidos e as oprimidas. Ele fala de sua ajuda a órfãos, viúvas, desabrigados seminus, repartindo alimentos, dando roupas e cobertas, consolando em dias difíceis, aplicando o direito. Gutiérrez⁴⁵² observa que nesta reflexão, Jó entende que a inocência não é mera questão de honestidade individual, mas trata-se mais, e acima de tudo, de um comportamento para com o pobre, predileto do Senhor.

Sobre isto, Schwantes afirma:

Jó descreve sua conduta em relação aos pobres como a do provedor; auxilia-os na necessidade material (31.16a, 19s), é seu cura d’almas (30.25, cf. 4.3s), socorre-os em

⁴⁴⁹ SOARES, Sebastião Armando Gameleira. **Indignar-se – vocação de Deus:** da indignação como princípio da práxis cristã. Série: A Palavra na Vida, n. 94 – 3. ed. São Leopoldo: CEBI, 2002. p. 8.

⁴⁵⁰ GUTIÉRREZ, 1987, p. 73.

⁴⁵¹ FREIRE, 1980b, p. 55.

⁴⁵² GUTIÉRREZ, 1987, p. 77.

situações de risco de vida (29.12). Esta sua conduta em relação aos pobres, externada através de ajuda, conselho e assistência social, Jó 29.16a resume na expressão ser-pai-para-os-pobres (cf. 31.18). Um Jó com esse perfil era uma pessoa rica. Dispunha de patrimônio (31.13,20b,24s), gozava de prestígio (cap. 29); a narrativa que emoldura o livro de Jó descreve em números sua extraordinária riqueza (cf. 1.3,10). Era riqueza que não excluía a ação solidária. O cuidado pelo outro está tão integrado na sua riqueza, a ponto de fazer depender dela a sua própria vida (cf. 30.25ss; 31.22s)!⁴⁵³

Jó está lembrando de uma época antes de toda a sua provação, de uma época em que era rico. Sua riqueza não o afastava dos marginalizados, pelo contrário, encontrava nela motivos para aproximar-se deles e assumir suas causas. Jó não apenas os ajudava com conselhos e assistência social, mas lutava por justiça para eles, defendendo-os dos ímpios que os saqueavam de todas as formas (29.14-17).

Pode-se entender que é desta relação engajada com os oprimidos e as oprimidas que Jó vai percebendo melhor as injustiças sociais cometidas pelos ímpios, vai percebendo que a justiça, mesmo a divina, não funciona para aqueles, vai percebendo pessoas que, mesmo procurando agradar a Deus, sofriam constantemente. Estas e outras percepções levaram Jó a repensar sua teologia. São questões que não podem ser percebidas por quem vive no palácio ou no templo, mas são percebidas por quem vive misturado ao povo. A teologia de Jó não é construída a partir de pressuposições, mas, utilizando o termo usado por Steuernagel,⁴⁵⁴ é teologia refletida com as “sandálias empoeiradas” da realidade e com o ouvido sensibilizado para ouvir os gemidos do mundo, que sempre são tantos.

Aqui está outro contraste entre Jó e seus amigos. Seus amigos se aproximam de Jó, que é um pobre, um doente, alguém que perdeu seus entes queridos, mas não o consolam, não assumem a sua causa, não o ajudam. Com seu olhar preconceituoso, que sempre é o olhar das classes exploradoras sobre as classes empobrecidas, seus amigos o agridem, imaginam e inventam mentiras infundadas sobre ele, o culpam por sua miséria, o humilham e o afundam mais em sua dor. Com suas formas de ensinar herdadas da sabedoria tradicional, procuram apassivá-lo, opacizam e mistificam sua realidade, buscam silenciá-lo e adaptá-lo a um contexto de desigualdades e desumanização. Jó vai na contramão destas ações. Aproxima-se dos empobrecidos sem o olhar preconceituoso, por que sabe que este olhar não deve estar sobre o pobre, mas, sim, sobre as classes que o exploram, o roubam, o matam e o desumanizam. Jó os ajuda, assume suas causas e se mistura a eles.

⁴⁵³ SCHWANTES, 2013, p. 324.

⁴⁵⁴ STEUERNAGEL, Valdir. Os 45 anos da FTL e sua teologia bíblica: um pouco de “teologia no caminho” e Maria. In: FAJARDO, Alexander; OLIVEIRA, David Mesquiati. **FTL 45 anos e as fronteiras teológicas na contemporaneidade**: Consulta Continental 2015. São Paulo: Garimpo Editorial, 2016. p. 25.

O problema está na teologia que os amigos de Jó utilizam. Ela é a lente pela qual eles enxergam a realidade. Esta teologia não lhes permite perceber bem seus contextos sociais e os impede de uma ação solidária com os outros e as outras. O livro de Jó aponta caminhos para uma teologia mais harmoniosa ou mais próxima de Deus. Em uma época na qual se torna difícil falar em defesa dos empobrecidos e de todos os excluídos, mesmo em círculos cristãos, o livro de Jó torna-se importante na medida em que mostra o pecado de uma teologia que se afasta do pobre e omite ajuda a ele e na contramão apresenta uma outra teologia que nasce deste contexto, misturada à vida sofrida.

Algo que também foi constatado é que apenas Jó queria o diálogo. Já seus amigos não o queriam, visto que não tinham as características importantes para quem participa desta ação educativa libertadora. Não amavam, não queriam a palavra do outro, mas apenas impor a sua, a qual era palavra inautêntica, era reflexão dissociada da ação e, neste sentido, não era palavra que nascia da realidade e, assim, não podia transformá-la, mas tinha o objetivo de manter o *status quo*. Usando o termo que Freire utiliza, era só “verbalismo”, “palavreria”, “blábláblá”. A palavra de Jó se torna autêntica na medida em que se torna reflexão sobre sua realidade e sobre ação com os pobres. Por ser gerada da realidade, sua palavra se tornava criativa, pois gerava novas reflexões, novas ideias e apontava para novas práticas.

Jó torna-se modelo para todas as classes de pessoas, pobres e ricos. Para os pobres, oprimidos e explorados, que não podem desumanizar-se adaptando suas ações à prescrições apassivadoras, mas devem humanizar-se não apenas com sentimento de amor, mas, juntamente com este sentimento devem ter a “raiva” que lhes é justa diante de tanta desigualdade e injustiça que os afetam. Precisam refletir constantemente num “quefazer” a partir de sua realidade. Isto só é possível em um contexto de educação dialógica e libertadora. Jó é modelo para os ricos que podem cair no risco de a partir de um pensamento desumano não conseguirem ver as pessoas pobres como sujeitos, mas, sim, como objetos de sua exploração. Jó dá exemplo de como uma pessoa de grande influência e com boas condições financeiras pode engajar-se na luta social pelos empobrecidos, assumindo suas causas.

4.2.4 Deus e Jó: um encontro pedagógico libertador

Neste subtópico será analisado como os dois discursos de Deus (38.1 – 40.2; 40.6 – 41.26) foram educativos para Jó e, ainda, serão vistos aspectos deste discurso que podem convergir com a pedagogia de Paulo Freire. Adiante-se, aqui, que o principal aspecto abundante

em todo o discurso são as várias perguntas feitas por Deus a Jó, o qual não responde diretamente a elas, porém, traz duas respostas (40.3-5; 42.1-6) que mostram o resultado da pedagogia da pergunta utilizada por Deus em Jó. Estas também serão discutidas neste subtópico.

4.2.4.1 A pedagogia de Deus

Após um pedido desafiador de Jó, em seu último discurso, para uma audiência com Deus (31.35-37), Javé finalmente aparece e responde em dois discursos a Jó. Como já informado logo acima, os dois discursos são seguidos por duas respostas de Jó. Os dois discursos seguem basicamente o mesmo esquema, porém, com algumas diferenças entre eles. A primeira fala tem uma introdução, em seguida uma pergunta confrontativa, uma ordem, depois segue o discurso e no fim uma conclusão. A segunda fala inicia com uma introdução, porém, diferente do primeiro discurso, a ordem vem antes da pergunta confrontativa. Depois segue o discurso, o qual inicia com alguns imperativos (40.10-14) e depois segue com o esquema de perguntas. Neste segundo discurso ficou faltando uma conclusão.⁴⁵⁵

Abaixo está um quadro apresentando um esquema com uma estrutura dos dois discursos de Deus.

Primeiro discurso	Segundo discurso
Introdução (38.1). “Depois disto, o SENHOR, do meio de um redemoinho, respondeu a Jó:”	Introdução (40.6). “Então, o SENHOR, do meio de um redemoinho, respondeu a Jó:”
Pergunta (38.2). “Quem é este que escurece os meus desígnios com palavras sem conhecimento?”	Ordem (40.7). “Cinge agora os lombos como homem; eu te perguntarei, e tu me responderás”.
Ordem (38.3). “Cinge, pois, os lombos como homem, pois eu te perguntarei, e tu me farás saber”.	Pergunta (40.8-9). “Acaso, anularás tu, de fato, o meu juízo? Ou me condenarás, para te justificares? Ou tens braço como Deus ou podes trovejar com a voz como ele o faz?”
Discurso: 1. Javé se mostra senhor da criação (38.2-38). Deus faz uma série de perguntas a Jó acerca do mundo criado, mostrando seu controle na criação. A primeira pergunta já causa um impacto: “Onde estavas tu, quando eu lançava os fundamentos da terra? Dize-mo, se tens entendimento.” 2. Javé se mostra senhor dos animais (38.39 – 39.30). A partir de outra série de	Discurso: 1. Imperativos (40.10-14). “Orna-te, pois, de excelência e grandeza, veste-te de majestade e de glória. Derrama as torrentes da tua ira e atenta para todo soberbo e abate-o. Olha para todo soberbo e humilha-o, calca aos pés os perversos no seu lugar. Cobre-os juntamente no pó, encerra-lhes o rosto no sepulcro. Então, também eu

⁴⁵⁵ TERRIEN, 1994, p. 274-298; LEVEQUE, 1987, p. 66-67.

<p>perguntas, Deus mostra todo o seu cuidado com os animais e seus filhotes (38.39 – 39.4). Faz ainda perguntas sobre o jumento, o asno, o boi, o avestruz, o cavalo, o gafanhoto, o falcão, a águia, entre outros (39.5-30).</p>	<p>confessarei a teu respeito que a tua mão direita te dá vitória.”</p> <p>2. O hipopótamo/behêmot⁴⁵⁶ (40.15-24). Deus fala sobre o hipopótamo, descrevendo suas características. Finaliza com a pergunta: “Acaso, pode alguém apanhá-lo quando ele está olhando? Ou lhe meter um laço pelo nariz?” (v. 24).⁴⁵⁷</p> <p>3. O crocodilo/livyatan⁴⁵⁸ (41.1-34⁴⁵⁹ / 40.25 – 41.26⁴⁶⁰). Assim como o hipopótamo, Deus faz perguntas e afirmações, apresentando características e possíveis situações com este terrível ser que remetem a ideia da impossibilidade do ser humano controlar a criação divina.</p>
<p>Conclusão (41.1-2). “Disse mais o SENHOR a Jó: Acaso, quem usa de censuras contenderá com o Todo-Poderoso? Quem assim argúi a Deus que responda.”</p>	

Quadro 3 – Esquema da estrutura dos discursos de Deus

Fonte: Elaborado a partir da leitura do texto em Jó, do texto de Terrien,⁴⁶¹ e do esquema apresentado por Leveque.⁴⁶²

Algumas perguntas podem ser feitas a partir deste discurso de Deus: de que forma este discurso responde aos questionamentos de Jó, principalmente ao que está relacionado ao porquê de seu sofrimento? O que Deus está procurando responder ou trabalhar em Jó? E qual a

⁴⁵⁶ Trata-se da palavra בְּהֵמוֹת (*behêmot*). Em todo o texto bíblico esta palavra aparece apenas neste texto. É o plural da palavra בְּהֵמָה (*behêmah*), a qual significa “fera”, “animal” ou “gado”. Esse plural é como o superlativo da língua portuguesa, assim, a palavra *behêmot* pode designar o animal ou a fera por excelência (MARTENS, Elmer A. בְּהֵמוֹת. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 154). Esta palavra já foi identificada com o elefante, ou com um búfalo mítico mencionado pelos textos de Ugarit. Mas geralmente se pensou no hipopótamo, símbolo da força bruta, que Deus domina mas que o homem não consegue domesticar (BÍBLIA de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002, p. 854).

⁴⁵⁷ Esta pergunta pode trazer a mensagem de que o ser humano não tem controle sobre a criação de Deus, em contrapartida, Deus exerce o controle sobre toda a criação, inclusive sobre as mais temíveis e poderosas criaturas vivas.

⁴⁵⁸ Trata-se da palavra לִיְיָטָן (*livyatan*). Diz respeito a um grande animal aquático. Ela aparece seis vezes no Antigo Testamento (Jó 3.8; 40.25; Sl 74.14; 104.26; Is 27.1. Duas vezes nesta última passagem), “[...] quer como um animal literal, quer como um símbolo do Egito (Sl 104.26), quer como um símbolo da humanidade pecadora (Is 27.1)” (PAYNE, J. Barton. לִיְיָטָן. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 775). Neste texto de Jó é muito provável que a palavra esteja se referindo a um crocodilo do Nilo, pois apresenta o animal com couraça de escamas (41.7, 15-17 – versão Almeida / 40.31, 41.7-9 – versão Jerusalém), dentes terríveis (41.14 – versão Almeida / 41.6 – versão Jerusalém) e agilidade para nadar (41.32 – versão Almeida / 41.24 – versão Jerusalém). Deve-se considerar toda a poesia na descrição de características mais fantásticas em 41.18-21 (versão Almeida) / 41.10-13 (versão Jerusalém). Deus estava procurando impressionar Jó com sua criatura invencível (PAYNE, 1998, p. 775).

⁴⁵⁹ Versões na tradução Almeida.

⁴⁶⁰ Texto Massorético e Bíblia de Jerusalém.

⁴⁶¹ TERRIEN, 1994, p. 274-298.

⁴⁶² LEVEQUE, 1987, p. 67.

pedagogia utilizada por Deus para responder a Jó? Lembrando as reflexões já trabalhadas no subtópico anterior, ao tentar entender seu sofrimento e toda a injustiça presente em seu contexto social, Jó tinha alguns entendimentos sobre Deus próprios de sua consciência ingênuo-transitiva. Para ele, Deus estava causando seu sofrimento e ainda era indiferente diante de tantas injustiças sociais ocorridas em seu contexto. Jó percebia o universo como um caos, como uma ausência do Deus criador de um cosmos. Sua vida sofrida e a vida injustiçada e sofrida das outras pessoas parecia tão caótica que não dava para ver outra solução a não ser na morte. Jó estava desesperançoso. Estes pontos podem indicar o que Deus estava respondendo e trabalhando em Jó.

Schwienhorst-Schönberger aponta que os dois discursos de Deus abordam duas acusações distintas de Jó:

O primeiro discurso de Deus trata especialmente da queixa feita em Jó 3, de que a terra seria um caos, demonstrando pela indicação do Deus Criador (38.4-38) e com auxílio da figura do “Senhor dos animais” (38.39 – 39.30) a ordem do mundo que vigora apesar da existência de forças caóticas. O Segundo discurso de Deus responde à acusação, lançada especialmente em 9.24, de que a terra estaria entregue ao poder de um malfeitor. Apontando para a luta sempre renovada de Javé contra os ímpios (40.9-14) e para as figuras representativas do mal, o hipopótamo *behemoth* e o crocodilo *leviatã* (40.15 – 41.26), esse discurso evidencia a justiça de Javé.⁴⁶³

As duas perguntas confrontativas que estão no início de cada discurso (38.2; 40.8) apontam para esta ideia. Com base no original, a primeira pergunta está na forma que segue:

מִי זֶה | מַחְשִׁיךְ עֵצָה⁴⁶⁴ בְּמַלְיָן בְּלִי-דַעַת:

Uma tradução: “Quem é este que **torna turvo** o **desígnio** com discurso sem conhecimento?”.

Uma pequena análise em duas palavras neste texto podem orientar a explicação. A primeira palavra, מַחְשִׁיךְ (*mahshikh*), é um verbo que está no grau hifil⁴⁶⁵ e no modo participio.

⁴⁶³ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2003, p. 300. Rad (1985, p. 282-283) também afirma que Deus esteja respondendo à estas duas questões levantadas por Jó. Conclui sua afirmação com a seguinte fala: “Fundamentalmente, ambas as recriminações seguem a mesma coisa: Jó se intrometeu “de maneira tola” e impertinentemente nas decisões divinas” (RAD, 1985, p. 283, Tradução nossa. “Fundamentalmente, ambas recriminaciones van a parar a lo mismo: Job se ha entrometido “insensata” e impertinentemente en las decisiones divinas”).

⁴⁶⁴ Esta palavra também pode ser traduzida por “plano”, “conselho” e “propósito”. Apesar de não ter presente um sufixo pronominal (pronome possessivo do hebraico) na primeira pessoa, “meu”, o contexto mostra que Deus está se referindo ao seu desígnio.

⁴⁶⁵ O grau hifil expressa alguns aspectos de como uma ação é realizada no hebraico, dos quais, o que mais aparece nos textos bíblicos é o aspecto causativo, ou seja, expressa uma ação que é causada ou motivada por uma terceira pessoa. Lambdin (LAMB DIN, Thomas O. **Gramática do Hebraico Bíblico**. São Paulo: Paulus, 2003. p. 256) informa que “[...] o causativo pode ser duplamente transitivo, isto é, com um objeto direto da ‘causa’ e

É uma flexão da palavra **חָשֵׁךְ** (*hashakh*), a qual pode ser traduzida por “ser (estar) escuro”, “estar escurecido”, “preto”, “sombrio”, “turvo” ou “escondido”.⁴⁶⁶ Ao falar com desconhecimento, por causa de sua consciência ingênuo-transitiva, Jó tornou “turvo”, opacizou os desígnios de Deus.

Esta palavra, desígnio, sempre que aparece relacionada a Deus na Bíblia, indica os propósitos ou planos que Ele realiza no e com o mundo.⁴⁶⁷ No contexto do livro de Jó pode estar relacionada à criação e ao controle de Deus no mundo. Isto indica e confirma que o primeiro discurso de Deus realmente tinha o objetivo de responder e de ir ao encontro da ideia que Jó tinha de que o universo era um caos pela ausência do Deus Criador.

Já a segunda pergunta (40.8), a partir do original, está na forma que segue:

הֲאֵף תִּפְרֹּ מִשְׁפָּטִי תְּרִשְׁיֵנִי לְמַעַן תִּצְדֵּק:

Uma tradução: “Acaso tornarás inválido o meu direito? Me condenarás para te justificares?”

O texto acima mostra que no intento de se justificar, Jó estava tornando inválido o direito de Deus. Ele já tinha o entendimento de que seu sofrimento não era sua culpa, o que mostrava que já estava superando a ideia trabalhada pela teologia da retribuição, mas ainda tinha a ideia de que era Deus o causador de seu infortúnio. Ele foi mais longe ao acusar Deus de ser indiferente às injustiças cometidas pelos ímpios sobre as pessoas pobres. Deus, então, introduz seu segundo discurso, perguntando se Jó estava mesmo querendo invalidar seu direito e condená-lo. Assim, neste segundo discurso, Deus procurou ir de frente a este pensamento de Jó.

Entende-se, neste sentido, que Deus procurou desconstruir Jó em seus entendimentos ainda equivocados sobre ele. O importante era mudar a forma como Jó percebia Deus, mudar a imagem que Jó ainda reproduzia da tradição ou que construiu de forma equivocada diante de sua dor. Sobre isto, Gutiérrez diz o seguinte:

Não será vã a esperança de Jó e seu desejo de ver a Deus e de Ele lhe falar se cumprirá. A realização desses anseios se fará por vias insuspeitáveis que permitirão a Jó um notável progresso no caminho que conduz a um correto falar sobre Deus. Este parte

um objeto direto da ideia verbal expressa pela raiz”. No caso deste texto de Jó, suas palavras sem conhecimento são o objeto direto da causa, enquanto os desígnios de Deus são o objeto direto da ideia verbal. Jó levou (causou) suas palavras sem conhecimento a turvar os desígnios de Deus.

⁴⁶⁶ ALDEN, Robert L. **חָשֵׁךְ**. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 545.

⁴⁶⁷ GILCHRIST, Paul R. **עֵצָה**. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 638-639.

do reconhecimento do desígnio de Deus: Segundo este desígnio, a obra criadora inteira leva a marca da gratuidade. Javé revela-se assim a Jó. Não o esmaga com seu poder, fala-lhe de sua liberdade criadora e lhe confia o respeito que tem pela liberdade humana.⁴⁶⁸

Deus mostra a sua gratuidade já em sua manifestação a Jó. Ele vai a Jó através de uma teofania, de dentro de um redemoinho⁴⁶⁹ (38.1; 40.6). O redemoinho ou a forte tempestade as vezes aparece como símbolo ou instrumento do juízo divino.⁴⁷⁰ O próprio Jó utiliza esta ideia ao dizer que Deus o havia esmagado com uma tempestade (9.19). Porém, nesta passagem em particular, Javé mostra o contrário a Jó. Aparece em uma forte tempestade e não o aniquila, mas mostra a sua gratuidade preservando a sua vida.

Neste momento Jó já começava a ser desconstruído na imagem que havia construído sobre Deus. Esta é uma das ideias que o presente trabalho defende: o redemoinho é a metáfora da desconstrução, no sentido em que aponta para o que Deus fará em Jó a partir de seus discursos. Como manifestação da natureza que traz uma reviravolta, rompendo, desestruturando, desmantelando, destruindo, quebrando e jogando para o ar todas as coisas pela frente, este redemoinho aponta para as perguntas que Deus fará e aos poucos irá desmoronando e desmontando a teologia de Jó. Evidentemente, a pedagogia de Deus não fica somente na desconstrução que ele faz em Jó. A desconstrução leva Jó a repensar e a reconstruir uma nova imagem sobre Deus, sobre seus desígnios, sobre sua justiça e sobre sua gratuidade.

A pedagogia que Deus utiliza para desconstruir e reconstruir Jó, é a da pergunta. A pergunta está presente em boa parte de seus discursos. Há cerca de 48 perguntas no primeiro discurso (38.1-40.2), distribuídas nos seus 73 versículos. Já o segundo discurso (40.6-41.26) contém 24 perguntas distribuídas nos seus 53 versículos.⁴⁷¹ As perguntas estão relacionadas a coisas de que Jó não tinha conhecimento para responder e a tarefas que ele não tinha capacidade para realizar

Perguntas como estas: “Onde estavas tu, quando eu lançava os fundamentos da terra?” (38.4); “Acaso, entraste nos mananciais do mar ou percorreste o mais profundo do abismo?”

⁴⁶⁸ GUTIÉRREZ, 1987, p. 112.

⁴⁶⁹ Esta palavra, **רַעַרְעָה** (*se'arah*), tem o sentido de uma tempestade acompanhada de um forte vento (PATTERSON, R. D. **רַעַרְעָה**. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 1051-1052), podendo ser traduzida por “redemoinho”, “uma forte tempestade” ou até “um furacão”.

⁴⁷⁰ É o que aponta Terrien, quando explica que o redemoinho geralmente é usado como instrumento ou símbolo da cólera e do poder de Javé (Is 29.6; Jr 23.19; 25.32; 30.23; Ez 1.4; 13.11; 2Rs 2.1, 11; Is 40.24; 41.16; Zc 9.14; Sl 83.16; entre outros).

⁴⁷¹ Estes números de perguntas estão presentes na versão Almeida Revista e Atualizada. A Bíblia de Jerusalém apresenta um número menor de perguntas: no primeiro discurso são 43, já no segundo são 12 perguntas.

(38.16); “Porventura, te foram reveladas as portas da morte ou viste essas portas da região tenebrosa?”; e “Quem primeiro me deu a mim, para que eu haja de retribuir-lhe? Pois o que está debaixo de todos os céus é meu”, poderiam fazer qualquer pessoa como Jó refletir sobre sua limitação humana para falar sobre Deus, seus desígnios, sua justiça, sua graça, entre outros.

Já foi dito que a pergunta feita sobre determinado tema, pode levar a pessoa a quem se pergunta a perceber este tema sob um ângulo diferente, o que torna possível aprofundar a reflexão.⁴⁷² É o que Deus faz com Jó, fazendo-o refletir a partir de perguntas feitas a ele. Jó esperava que Deus fosse até ele com respostas fechadas, muito próprias da religião que traz respostas prontas que as pessoas devem reproduzir, o que torna o conhecimento limitado, pouco criativo, inventivo e autônomo. As respostas fecham o assunto, não permitindo que haja continuidade na reflexão sobre o objeto. O que Deus faz é surpreender Jó ao responder as suas perguntas com outras perguntas. Deus não quer responder sozinho às dúvidas de Jó, quer fazê-lo participar do processo de reflexão. Neste sentido, Deus devolve a Jó a palavra, não o excluindo da construção do conhecimento.

4.2.4.2 A resposta de Jó (42.1-6)

Esta última resposta de Jó a Deus tem muito a dizer sobre a pedagogia que o formou durante sua vida até aquele momento em que tem uma nova experiência de Deus. Esta resposta também tem muito a dizer sobre o autor, pois também reflete seu pensamento. Isto pode indicar que ele também está denunciando ao mesmo tempo em que está propondo algo para sua comunidade. Isto ficará mais claro durante a análise.

4.2.4.2.1 Uma análise

Esta análise será feita de forma a considerar e/ou a complementar as informações já trabalhadas no segundo capítulo, bem como a interpretação feita na parte narrativa. Desta forma, esta parte apenas irá trabalhar de forma discutida uma proposta de tradução, a crítica textual e a estrutura do texto. A análise vai preparar o caminho para o próximo passo, a saber, a leitura hermenêutica da perícopes na ótica da pedagogia libertadora.

⁴⁷² FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p 44.

4.2.4.2.1.1 Uma tradução

A tradução será feita considerando as informações do capítulo 2 e as análises já feitas neste capítulo 4 nos textos anteriores a esta perícopo.

O texto hebraico:

¹ וַיַּעַן אִיּוֹב אֶת־יְהוָה וַיֹּאמֶר:
² יָדַעְתִּי ⁴⁷³ כִּי־כֹל תּוֹכֵל וְלֹא־יִבָּצֵר מִמֶּנּוּ מִזְמָה:
³ מִי זֶה מַעֲלִים עֵצָה בְּלִי דַעַת לִכֵּן הִנְדַּתִּי וְלֹא אָבִין נִפְלְאוֹת מִמֶּנִּי וְלֹא אֲדַע:
⁴ שְׁמַע־נָא וְאַנְכִי אֲדַבֵּר אֲשַׁאלְךָ וְהוֹדִיעַנִי:
⁵ לְשִׁמְע־אֲזֶן שְׁמַעְתִּיךָ וְעַתָּה עֵינַי רָאִתִּיךָ:
⁶ עַל־כֵּן אֲמַאֵס וְנַחֲמֹתִי עַל־עַפְר וְאַפְר: פ

Tradução:

¹ Então Jó respondeu para Javé e disse: ² Eu reconheço que tudo dominas,⁴⁷⁴ e nada levará a impedir o teu propósito. ³ Quem é este que encobre o desígnio sem conhecimento? Por isso falei do que não entendia, de coisas maravilhosas para mim que não conhecia. ⁴ Escuta, por favor, e eu direi. Eu te perguntarei e tu me levarás [com teus discursos] a conhecer.⁴⁷⁵ ⁵ Aprendi de ti ouvindo, mas agora os meus olhos te veem.⁴⁷⁶ ⁶ Por isso me desprezo e me arrependo sobre pó e cinza.

⁴⁷³ Apesar da forma como esta palavra (a qual é um verbo hebraico) está escrita no texto da Bíblia Hebraica Stuttgartensia (Texto Massorético - ELLIGER, Karl; RUDOLPH, Wilhelm; SCHENKER, Adrian (Eds.). **Bíblia Hebraica Stuttgartensia**. Aufl. Stuttgart: Deutsche Bibelstiftung, 1997.), a massorá parva, um conjunto de anotações massoréticas localizadas nas bordas externas do texto da Bíblia Hebraica Stuttgartensia (FRANCISCO, Edson de Faria. **Manual da Bíblia hebraica: introdução ao texto Massorético: guia introdutório para a Bíblia Hebraica Stuttgartensia**. São Paulo: Vida Nova, 2008. p. 118), indica sua leitura como יָדַעְתִּי (*yada 'tî* – está na primeira pessoa do singular, no grau simples, no perfeito). O aparato do texto crítico informa que várias versões utilizam esta palavra. Este trabalho irá considerar esta palavra na tradução.

⁴⁷⁴ Apesar das versões em português traduzirem o texto יָדַעְתִּי כִּי־כֹל תּוֹכֵל (*yada 'tî kî-khol tukhal*) por “Reconheço que tudo podes” (Bíblia de Jerusalém), “Sei que podes fazer todas as coisas” (Nova Versão Internacional), “Bem sei que tudo podes (Almeida Revista e Atualizada) ou “Reconheço que podes tudo”, dando a ideia de que Jó entendia que Deus podia fazer qualquer coisa, este trabalho preferiu traduzir por “Reconheço que tudo dominas” por entender que assim traduzido traz melhor a ideia de que Jó reconheceu a partir dos discursos de Deus que apesar do caos no mundo, na sociedade e em sua vida, tudo ainda estava no domínio de Deus. Neste sentido, esta parte inicial da resposta, mostra como os discursos de Deus fez Jó repensar a ideia que tinha de que o mundo estava um caos pela ausência de Deus ou que o mesmo não tinha o domínio ou controle sobre sua criação.

⁴⁷⁵ A tradução “[...] tu me levarás [com teu discurso] a conhecer”, foi feita procurando respeitar o sentido do grau *hifil* em que está o verbo יָדַע (*yada* ‘. No texto está flexionado assim: הוֹדִיעַנִי - *hodi 'ênî*). Fica mais evidente a ideia de que o discurso de Deus gerou em Jó o conhecimento.

⁴⁷⁶ Uma tradução mais ao pé da letra deste versículo pode ser: “Com informação de ouvido ouvi de ti, e agora, meu olho vê a ti”. Esta tradução e a tradução acima, pode ser comparada com algumas versões em português

4.2.4.2.1.2 Crítica textual⁴⁷⁷

Conforme as informações no aparato crítico da Bíblia Hebraica Stuttgartensia,⁴⁷⁸ a primeira palavra do versículo 2, יָדַעְתָּ (yada 'tti), recebe a indicação para escrita (*ketiv*) יָדַעְתָּ (yada 'tta), que significa “tu sabes”⁴⁷⁹. Se esta variante estiver de acordo com o original, Jó não declarou ter reconhecido que Deus tudo domina, mas apenas disse que o próprio Deus sabia de seu domínio. Porém, no aparato há ainda a informação de que muitas outras versões apresentam a anotação massorética de como esta palavra deve ser lida (*qerê*), portanto יָדַעְתִּי (yada 'tti), que significa “eu reconheço”.⁴⁸⁰ Pelo critério da múltipla atestação, o texto destas muitas versões deve ser preferido como o mais confiável, o que confirma a ideia de que como resultado dos discursos de Deus, Jó passou a reconhecer o domínio de Deus.

Outra informação está relacionada ao texto inicial do versículo 3: מִי זֶה מְעַלִּים עֵצָה מִי זֶה בְּלִי רָעַת (mî zeh ma 'lîm 'êtsah belî da 'at). Este texto deve ser comparado ao texto de 38.2:

para mais algumas percepções. São comparadas as seguintes versões: Bíblia de Jerusalém (BJ); Almeida Revista e Atualizada (ARA); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); e Nova Versão Internacional (NVI):

BJ: “Eu te conhecia só de ouvir, mas agora meus olhos te veem”.

ARA: “Eu te conhecia só de ouvir, mas agora os meus olhos te veem”.

CNBB: “Eu te conhecia só por ouvir dizer, mas, agora, vejo-te com meus próprios olhos”.

NVI: “Meus ouvidos já tinham ouvido a teu respeito, mas agora os meus olhos te viram”.

A BJ e a ARA traduzem quase da mesma forma, com a diferença do artigo definido, “os”, antes de “meus olhos”, acrescentado pela Almeida Revista e Atualizada. Todas as versões parecem interpretar a mesma ideia a partir do texto original, ou seja, que Jó conheceu Deus apenas ouvindo e agora tem uma nova percepção do mesmo após vê-lo.

⁴⁷⁷ O texto utilizado como base (também foi usado para a tradução acima) para a comparação com outras versões clássicas é o Códice de Leningrado B19a (L), também chamado de Códice de São Petersburgo. Este texto teve sua cópia concluída no ano 1008 ou 1009 por Shemuel ben Yaaqov, no Cairo, Egito de acordo com livros do mestre Aharon ben Moshe ben Asher (FRANCISCO, 2008, p. 223; FRANCISCO, Edson de Faria. **Masora Parva Comparada**: Comparação entre as Anotações Massoréticas em Textos da Bíblia Hebraica de tradição Ben Asher em Isaías, capítulos 1 a 10. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/D.8.2002.tde-12062003-225729. Acesso em: 16 de fev. 2020. p. 23; TREBOLLE BARRERA, Julio. **A Bíblia judaica e a Bíblia cristã**: introdução à história da Bíblia. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 312). Apesar do fato de se dizer que o texto é de tradição Ben Asher, Francisco informa a presença de muitos pontos de rasura e correções ao longo de seu texto e que este fato evidencia que “[...] o manuscrito era na verdade um texto de tradição Ben Naftali e que, posteriormente à sua conclusão, ele foi revisto e corrigido para concordar com a tradição de Ben Asher. Contudo, o seu texto ainda reserva várias leituras próprias de Ben Naftali” (FRANCISCO, 2002, p. 23). O texto é, ainda, a base textual da Bíblia Hebraica (BHK), da Bíblia Hebraica Quinta (BHQ) e da Bíblia Hebraica Stuttgartensia (BHS), esta última será a usada nesta crítica textual.

⁴⁷⁸ ELLIGER; RUDOLPH; SCHENKER, 1997, p. 1269. O aparato crítico é um bloco de texto localizado no rodapé da Bíblia Hebraica Stuttgartensia, que contém informações sobre as diferenças entre o texto da BHS (Códice de Leningrado B19a) e os textos de outras versões clássicas e cópias do Antigo Testamento.

⁴⁷⁹ Trata-se do verbo “saber”, “conhecer” ou “reconhecer”. Está na segunda pessoa do singular, no grau simples, no perfeito.

⁴⁸⁰ Trata-se ainda, do verbo “saber”, “conhecer” ou “reconhecer”. Está na primeira pessoa do singular, no grau simples, no perfeito.

מִי זֶה מְחַשֵׁיךְ עֵצָה בְּמִלִּין בְּלִי-דַעַת (mî zeh mahshîkh 'êtsah vemillîn belî-da'at). Os dois textos são semelhantes⁴⁸¹ e podem até ser traduzidos da mesma forma. Devido à semelhança é possível que este texto tenha sido acrescentado posteriormente. Porém, concorda-se com Terrien ao afirmar que é também muito possível que tenha sido colocado no texto original “[...] Jó, em verva de reminiscência, citando por si mesmo, num murmúrio, as questões divinas que agora o penetram até o íntimo de seu ser”.⁴⁸² Esta ideia fica bem ajustada nas palavras de Schwienhorst-Schönberger,⁴⁸³ quando diz que Jó retomou a pergunta feita por Deus sobre quem era o que tornava turvo seu desígnio, para confessar em sua resposta que ele é quem o fizera.

Apesar da palavra בְּמִלִּין (vemillîn – “com palavras”) de 38.2 não estar presente em 42.3, um manuscrito hebraico medieval, a Septuaginta e a Peshitta a acrescentam em seus textos. Pela ideia do critério *Lectio difformis a loco paralelo praestat conformi*⁴⁸⁴, deve-se considerar que ocorreu uma tentativa da parte do manuscrito e das duas versões, de harmonizar melhor os dois textos. Neste sentido, deve-se preferir o texto base da Bíblia Hebraica Stuttgartensia como o mais confiável, pois deixa os textos com suas diferenças. Apesar disto, os dois textos continuam semelhantes, o que não altera o parecer trabalhado no parágrafo anterior.

4.2.4.2.1.3 Estrutura do texto

A resposta de Jó pode ser dividida em duas partes: a primeira com os versículos 2 e 3; e a segunda com os versículos 4 a 6. Em cada uma das duas partes está presente uma citação ou referência a uma fala de Deus em seus discursos. Na primeira parte, a citação já foi apresentada

⁴⁸¹ São apenas duas diferenças. A primeira está na troca da palavra מְחַשֵׁיךְ (maheshîkh – este verbo está flexionado no grau *hifil*, no particípio masculino singular. Trata-se do verbo חָשַׁךְ – “ser/estar escuro”, “estar turvo” ou “estar escondido”) de 38.2 pelo seu sinônimo מְעֵלִים (ma'êlîm – também recebe a mesma flexão. Trata-se do verbo – עָלַם – “estar escondido”, “ser oculto”, “ser secreto”) em 42.3. A segunda diferença está na ausência da palavra בְּמִלִּין (vemillîn – “com palavras”) de 38.2 em 42.3.

⁴⁸² TERRIEN, 1994, p. 299.

⁴⁸³ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2011, p. 238.

⁴⁸⁴ A leitura divergente do lugar paralelo prevalece sobre a (leitura) que lhe conforma. A lógica deste critério está na ideia de que os copistas sempre tinham a tendência de harmonizar textos que eram paralelos ou muito semelhantes. Neste sentido, quando há textos paralelos semelhantes como os de Jó (38.2; 42.3), deve-se respeitar as diferenças entre os mesmos. Conforme Pisano (PISANO, Stephen. O texto do Antigo Testamento. SIMIAN-YOFRE, Horácio (Org.). **Metodologia do Antigo Testamento**. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 65; WEGNER, Uwe. **Exegese do Novo Testamento: manual de metodologia**. São Leopoldo: Sinodal, 1998. p. 71).

na crítica textual. Trata-se da pergunta “Quem é este que encobre o desígnio sem conhecimento?”, presente na primeira parte do versículo 3 e que é uma referência à 38.2.

Na segunda parte, a citação está no versículo 4: “Eu te perguntarei e tu me levarás [com teu discurso] a conhecer”. O texto é o mesmo de 38.3, o que leva alguns teóricos a entender que esse texto de 42.3 foi incorporado posteriormente. Assim como no texto do versículo 3 – já discutido anteriormente –, concorda-se com Terrien ao falar da possibilidade de o autor ter colocado em seu texto Jó, em verva reminiscência, citando por si mesmo, num murmúrio, as questões divinas que agora o penetram até o íntimo de seu ser.⁴⁸⁵

Um ponto que fica evidente em quase toda a estrutura é a constante utilização do verbo conhecer e seu substantivo.⁴⁸⁶ No hebraico, trata-se da utilização das palavras: יָדָע (*yada* ‘ - “conhecer”, “saber”⁴⁸⁷), presente nos versículos 2 a 4; בִּין (*bîn* – “entender”, “considerar”, “perceber”, “ser prudente”, “discernir”⁴⁸⁸), presente no versículo 3; דָּעַת (*da’at* – “conhecimento”. Substantivo derivado de יָדָע⁴⁸⁹), presente no versículo 3; e a palavra שִׁמָּע (*shêma* ‘ - “informação”⁴⁹⁰), presente no versículo 5. Todas estas palavras ajudam a construir no texto a ideia principal: um Jó que antes dos discursos de Deus, não conhecia/compreendia, mas agora passa a ter uma melhor compreensão.

Neste sentido, também pode ser percebido que a fala final da primeira parte (v. 3b) é completada pela fala final da segunda parte (v. 6). Na primeira parte Jó reconheceu o seu desconhecimento do que havia falado, por isso confessou seu arrependimento na segunda parte. Enfim, estas compreensões tornam-se importantes para pensar a pedagogia nesta perícopie. Istoe será trabalhado no próximo subtópico.

4.2.4.2.2 Análise na ótica da pedagogia libertadora

Pode-se dizer que um dos maiores problemas de uma pessoa que tem a consciência intransitiva ou ingênuo-transitiva, como o Jó dos diálogos, é sua percepção ainda mágica da realidade. O fato de atribuir a origem ou causa dos problemas individuais ou sociais a uma

⁴⁸⁵ TERRIEN, 1994, p. 299.

⁴⁸⁶ Estas palavras só não estão presentes no versículo 1, onde apresenta apenas uma introdução à fala de Jó, não sendo ainda a resposta do mesmo. E ainda no versículo 6, no qual consta a confissão de arrependimento de Jó.

⁴⁸⁷ LEWIS, Jack P.; GILCHRIST, Paul R. יָדָע. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 597.

⁴⁸⁸ GOLDBERG, Louis. בִּין. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 172.

⁴⁸⁹ LEWIS; GILCHRIST, 1998, p. 597.

⁴⁹⁰ AUSTEL, Hermann J. שִׁמָּע. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, 1998, p. 1585.

realidade superior ou a outras situações, menos às causas que estejam dentro da realidade objetiva, impede que as pessoas percebam as reais causas de seus problemas sociais e atuem de forma efetiva para mudar suas condições. Jó ainda entendia Deus como o causador de seu sofrimento e indiferente diante dos problemas sociais e de todo o caos no mundo. Fez muitas afirmações irrefletidas sobre Deus. Esta teologia prescrita pelas elites, impedia sua percepção estrutural, opacizava sua realidade. Jó precisava reler e reconstruir uma nova teologia e assim, repensar Deus.

Lembre-se que as consciências intransitiva e ingênuo-transitiva são formadas a partir de condições históricas desumanizantes. A consciência ingênuo-transitiva diz respeito a uma consciência que já começa a emergir, porém, ainda é mágica. Independente das condições históricas, somente uma educação crítico-libertadora pode levar as pessoas de uma consciência ingênuo-transitiva para uma consciência mais crítica. É o que este encontro entre Deus e Jó promoveu.

Não se quer afirmar com isto que Jó chegou a uma consciência transitiva-crítica, à conscientização, mas que este encontro pedagógico levou sua consciência a emergir mais e, neste sentido, tornar-se mais crítica, principalmente no que está relacionado a sua teologia. Ela ofuscaria mais sua realidade, pois não vinha mais como prescrições de uma elite, mas de um “olhar” profundo e reflexivo do próprio Jó. Este processo poderá ser percebido ao analisar a resposta que Jó dá a Deus.

4.2.4.2.2.1 Jó reconhece sua limitação (v. 2-3)

Jó inicia sua resposta com a afirmação de reconhecimento acerca do domínio de Deus sobre toda sua criação (v. 2). Esta declaração inicial torna-se importante no sentido de que aponta para um dos principais resultados dos discursos de Deus: Jó foi desconstruído na sua teologia, mas ao mesmo tempo começava a reconstruir uma nova percepção de Deus. Jó experimentava uma nova percepção de Deus e, a partir desta percepção, precisava repensá-lo.

Pode-se dizer que, quando uma pessoa está sendo desconstruída em sua forma de pensar e entender como são as coisas e até como é Deus, pode chegar à conclusão de que sua perspectiva é limitada. Isto é percebido em Jó a partir de sua afirmação: “Por isso falei do que não entendia, de coisas maravilhosas para mim que não conhecia” (v. 3b). Jó passou a perceber sua ignorância. O que antes pensava saber, agora entende que “não sabia”, pois agora, se percebe limitado em seu conhecimento, percebe sua ignorância.

Sócrates já falava que a ignorância mais condenável é a de supor saber o que não sabe, é a ignorância da própria ignorância.⁴⁹¹ Para Sócrates, o saber tem seu início na admissão da própria ignorância. Esta admissão não ocorre com quem se julga na posse de “verdades”. Por isto, Sócrates tinha como missão, utilizando-se da ironia⁴⁹² durante o diálogo, levar estas pessoas a despojar-se dessas pseudoverdades. “A ironia socrática tem, assim, a função de propiciar uma catarse: uma purificação da alma por via da expulsão das ideias turvas, das ilusões e dos equívocos que distanciavam a alma de si mesma”.⁴⁹³

Este resultado pode ser percebido em Jó a partir de sua resposta. Os discursos de Deus o levaram a despojar-se de questões que tinha como “verdades” acerca de Deus. O fato de reconhecer ter falado sobre coisas maravilhosas que não compreendia, que estavam além de seus limites e por isso ter se arrependido no pó e na cinza (v. 6) revela a catarse desta substancial ignorância: a ignorância da ignorância.

Claro que este trabalho não trata de uma leitura hermenêutica de Jó a partir da pedagogia socrática, mas, particularmente na análise deste texto de Jó, para chegar em Freire tornou-se necessário resgatar essa ideia de Sócrates. Entender que o saber tem seu início no reconhecimento da própria ignorância remete à ideia de Freire sobre o ser humano reconhecer-se um ser inconcluso. É percebendo-se inconclusa, inacabada, que a pessoa seguirá na e com a história em uma permanente busca de “ser mais” e, assim também, na busca de um “quefazer”.

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento.⁴⁹⁴

É esta consciência de sua limitação e, assim, de sua inconclusão, que marcará em Jó o início da busca de um conhecimento mais crítico e reflexivo. Este texto de Jó aponta para a comunidade do autor que precisa se perceber neste texto, que precisa ver nas palavras: “[...] falei do que não entendia, de coisas maravilhosas para mim que não conhecia”, sua inconclusão.

⁴⁹¹ PLATÃO. **Defesa de Sócrates** / Platão: ditos e feitos memoráveis de Sócrates: apologia de Sócrates / Xenofonte: as nuvens / Aristófanes: seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Traduções de Jaime Bruna, Líbero Rangel de Andrade, Gilda Maria Reale Starzynski. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 15.

⁴⁹² A ironia é o “[...] momento do diálogo em que Sócrates, reafirmando nada saber, força o interlocutor a expor suas opiniões, para, com habilidade, emaranhá-lo na teia obscura de suas próprias afirmativas e acabar reconhecendo a ignorância a respeito do que antes julgava ter certeza” (PLATÃO, 1985, p. XVIII).

⁴⁹³ PLATÃO, 1985, p. XVIII.

⁴⁹⁴ FREIRE, 1996, p. 55.

Esta comunidade, como as comunidades de todos os lugares e épocas, precisa perceber que Deus é sempre mais do que as reflexões, doutrinas e dogmas, por mais tradicionais que sejam, principalmente quando se trata de teologias prescritas carregadas de “verdades” fechadas e inquestionáveis.

4.2.4.2.2.2 “Aprendi de ti ouvindo, mas agora os meus olhos te veem” (v. 5): o povo sofrido pode dizer a sua palavra

Aqui encontra-se o último subtópico deste trabalho, mas é onde será analisado o versículo que este considera o mais importante do livro de Jó,⁴⁹⁵ no sentido em que revela o tipo de aprendizado do Jó da narrativa, do Jó dos diálogos com os amigos e do Jó após o encontro pedagógico com Deus. O texto torna-se ainda importante por expressar a proposta do autor para sua comunidade sofrida.

O versículo 5 é uma justificativa de Jó a Deus por ter reproduzido um discurso sobre Ele que não condizia. Assim, Jó explica que seu jeito de perceber e falar sobre Deus se deu pelo tipo de aprendizado que recebeu durante sua vida até aquele momento em que passa por uma diferente experiência pedagógica com Deus. Assim, a leitura hermenêutica deste versículo se organizará pela divisão destas duas etapas da vida de Jó percebidas em sua fala.

“Aprendi de ti ouvindo...”. Esta fala inicial pode revelar um aprendizado não participativo, no qual Jó não podia falar, mas apenas ouvir. Trata-se de conteúdos e verdades doadas, prescritas, as quais não se podia questionar ou criticar. É o saber sobre Deus que foi transmitido a Jó através da tradição e que passou a reproduzir em suas falas e, assim também, pelo paradigma desta pedagogia, aprendeu a interpretar sua realidade. Assim também aprenderam seus amigos, que procuraram ajudar Jó seguindo estes ensinamentos. Schwienhorst-Schönberger explica como Jó pode ter recebido da tradição:

[...] todas as numerosas e belas histórias sobre Deus, também todo o impressionante saber teológico de seus amigos. Ele ouvira falar de tudo isso “conforme o ouvir do ouvido”. Aos seus amigos ele dissera: “Tudo isso meus olhos viram e meus ouvidos ouviram e entenderam. O que vós sabeis, eu também sei, e não sou em nada inferior a vós” (13.1-2).⁴⁹⁶

⁴⁹⁵ Assim também entende Schwienhorst-Schönberger ao dizer que: “Essa afirmação na boca de Jó é a chave para a compreensão de todo o livro” (SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2011, p. 240).

⁴⁹⁶ SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, 2011, p. 241.

Trata-se de uma educação bancária.⁴⁹⁷ Nesta educação os educandos e as educandas são tratados como se fossem um banco onde se depositam os conhecimentos e as prescrições. O educador e a educadora por sua vez têm a tarefa de “encher” os educandos e as educandas com os conteúdos de sua narração. Nesta educação “o/a educador/a é o/a que diz a palavra; os/as educandos/as, os/as que escutam docilmente”.⁴⁹⁸ E ainda: “o/a educador/a é o/a que opta e prescreve sua opção; os/as educandos/as, os/as que seguem a prescrição”.⁴⁹⁹

Jó estava nesta condição de não poder dizer a sua palavra. Não que estivesse em silêncio, mas que apenas reproduzia aquilo que a tradição já havia prescrito. Era uma educação que anulava seu poder criador e o minimizava, estimulando sua ingenuidade, e não sua criticidade. É neste sentido que se afirma novamente o quanto esta educação servia aos interesses da elite política e religiosa da época do autor de Jó. Era importante um processo religioso e pedagógico que estimulasse a ingenuidade de Jó.

Mesmo quando Jó chegou a uma consciência ingênuo-transitiva, sua fala ainda reproduzia o que havia aprendido da tradição. Claro que já conseguia perceber as condições desiguais injustas em seu contexto e ainda observava que sua realidade já não confirmava algumas afirmações do dogma, como o fato de não perceber os ímpios sendo punidos por Deus ainda em vida como sua teologia afirmava. Porém, ainda culpava Deus por seu sofrimento e as injustiças sociais. Ainda percebia um Deus distanciado de sua realidade. Faltava a Jó uma pedagogia provocativa, que o orientasse a uma nova reflexão sobre Deus.

“...Mas agora os meus olhos te veem”. A experiência pedagógica de Jó com Deus o levou a uma nova experiência de Deus, a uma nova percepção, uma nova perspectiva teológica. Esta fala final de Jó reflete ainda uma nova pedagogia, uma nova forma de aprender sobre Deus, não mais a partir de discursos prescritos, mas agora do experimentar Deus na vida sofrida. Jó percebe agora não um Deus distante, indiferente ao sofrimento humano. Agora percebe-o bem imanente em sua realidade. Sobre isto Storniolo informa: “*‘Agora os meus olhos te veem’*. Onde? Junto dele, dentro da situação que ele está vivendo. Em outras palavras, Deus não está dentro dos manuais de teologia, por melhores que eles sejam. Ele está presente onde está a vida, e principalmente onde a vida se encontra ameaçada [...]”.⁵⁰⁰

⁴⁹⁷ A educação bancária foi trabalhada no subtópico 3.2.4 com o título “Pedagogia libertadora X educação ‘bancária’”.

⁴⁹⁸ FREIRE, 1987, p. 59.

⁴⁹⁹ FREIRE, 1987, p. 59.

⁵⁰⁰ STORNILOLO, 1992, p. 71. Grifo do autor.

Jó, que antes não conseguia perceber Deus ao olhar sua situação de sofrimento e para as pessoas injustiçadas, tem agora a experiência de um Deus presente em sua realidade sofrida. É um Deus que faz parte e pode ser percebido na vivência, na cotidianidade das pessoas. A teologia não pode ser produzida somente a partir de um grupo seletivo, de intelectuais da academia ou de uma elite religiosa e até política. Também não pode ser refletida apenas a partir da razão ou por meios científicos. É essencial que estes olhares dialoguem com o olhar da experiência, da vida. É neste sentido que o refletir sobre Deus deve ser feito com e a partir do povo, a partir de suas experiências de sofrimento, de injustiça, de opressão, de luta, de indignação, a partir de seu jeito de falar, de seus sonhos, de suas esperanças, entre outras. Deve ser uma teologia que se empenhe pela justiça, que esteja a favor da vida, que esteja do lado dos oprimidos e das oprimidas. Como diz Storniolo,

[...] não é qualquer teologia que serve para o povo pobre e fraco. A teologia feita pela elite dominante pode até esmagar o pobre e o fraco com concepções que só os culpabilizam mais. A teologia que liberta o pobre e o fraco deve ser feita a partir da experiência que o pobre e o fraco tem de Deus.

Jó não viu Deus na teologia de seus amigos, mas viu Deus em sua realidade de sofrimento. Tratando-se de um povo oprimido e sofrido devido aos vários processos estruturais injustos, torna-se vital que a teologia que servirá para este povo não venha das elites, mas nasça com e a partir dele. Após esta nova experiência de Deus, Jó não reproduziria mais uma teologia a partir de prescrições de um falar sobre Deus, uma teologia que vinha de uma elite exploradora, uma teologia que queria calá-lo, aliená-lo e excluí-lo de sua participação como sujeito histórico, mas construiria uma teologia pensada a partir de Deus na realidade concreta, a partir de uma nova experiência, de uma nova perspectiva, agora a perspectiva do oprimido e da oprimida, de suas experiências.

Assim, o autor de Jó está convidando o povo a dizer a sua palavra, a participar do diálogo, da reflexão teológica. Jó é modelo para as pessoas em sofrimento, que passam por todas as dificuldades da pobreza, que perderam entes queridos como filhos e filhas, que estão com uma terrível doença que lhes causa dor e humilhação e que, nestas condições, se perguntam: Onde está Deus em meio a tudo isso? Seja dito de passagem, que esta é uma pergunta importante para iniciar o diálogo. É pergunta que nasce na realidade, que vem do povo. Este Jó que tem uma nova experiência de Deus não quer mais ficar apenas ouvindo e recebendo palavras que não estão relacionadas à sua vivência, mas quer participar, quer falar, quer dizer a sua palavra. Esta é a proposta final do autor.

Um ponto importante a pensar acerca desta experiência de Jó é que o fato dele ter visto Deus e participado de seus dois discursos não quer dizer que agora Jó sabia quem era Deus. Prefere-se, aqui, concordar com Otto quando afirma que o crocodilo, o hipopótamo e todos os outros exemplos apresentados por Deus a Jó, assim como todo o contexto e sentido desta passagem

[...] expressam magistralmente [...] o estupendo por excelência, o quase que demoníaco, o aspecto totalmente incompreensível, o enigmático jogo do eterno poder criador, seu caráter incomputável, “totalmente outro”, que debocha de todo e qualquer entendimento, ainda assim, porém, tomando o ânimo em toda a sua profundidade, excitando-o e fascinando-o ao mesmo tempo com o mais profundo reconhecimento. Todo o trecho visa exprimir o espantoso [*mirum*], expressá-lo como algo fascinante e augusto. Ocorre que o mistério puro e simples já seria o caráter “inconcebível por excelência”, acima mencionado; só que isso poderia, quando muito, deixar Jó perplexo, mas não convencê-lo interiormente. Antes se sente um valor inefavelmente positivo do incompreensível, mais precisamente, um valor objetivo bem como subjetivo: trata-se de algo a ser admirado [*admirandum*] e adorado [*adorandum*] tanto quanto fascinante [*fascinans*]. Não ocorre uma compatibilização nem identificação desse valor com a noção humana e inteligível que é a busca por finalidade ou sentido. O valor mantém-se em segredo. Mas ao se poder senti-lo, ele justifica Elohim e aplaca a alma de Jó.⁵⁰¹

Jó se viu diante do “mistério”, totalmente incompreensível. Do espantoso, fascinante e augusto e, neste sentido, inefável, e com isto ficou maravilhado, tendo sua alma aplacada. Jó vê Deus, mas não apresenta detalhes de suas características, não diz como ele é, apenas vê Deus e percebe ter falado de algo que é “maravilhoso demais” (42.3). Evidentemente não dá para afirmar quais os sentimentos e os processos emocionais e internos que o autor intencionou imprimir em Jó, mas é possível dizer que o autor procurou mostrar que toda concepção de Deus e, neste sentido, toda teologia é sempre limitada.

Esta compreensão não desencoraja a reflexão sobre Deus, mas anima para uma busca legítima e mais humana da compreensão sobre Ele. Compreender-se perspectivamente limitado é um ponto importante para a abertura ao diálogo, para a receptividade a outras perspectivas, a outras formas de compreender Deus. Percebê-lo como o *numinoso*, o *mysterium*, o *tremendum*, o *augusto*,⁵⁰² mas ao mesmo tempo como um ser tão além da razão humana,⁵⁰³ torna-se

⁵⁰¹ OTTO, Rudolf. **O sagrado**: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 117.

⁵⁰² OTTO, 2017.

⁵⁰³ Brakemeier vai dizer que “talvez seja aconselhável falar em ‘percepção’ em lugar de ‘conhecimento de Deus’, pois o encontro com ele não se dá somente no nível do intelecto e da razão. Deus não é assunto apenas cognitivo. Diz respeito ao ser humano todo: seu corpo, sua psique, seus sentidos, suas emoções. A limitação da revelação de Deus à razão implica imperdoável reducionismo. O ser humano experimenta Deus ‘em, com e sob’ as coisas deste mundo. A magnitude do cosmo, a maravilha de um bebê, a beleza de uma flor, o amor e a sexualidade, a gratuidade, mas também o sofrimento de uma pessoa, tudo isso e muito mais pode oportunizar

essencial para que seja superada a pretensão de privilégio de acesso ao sagrado por grupos da religião institucionalizada. Há várias teologias, formas de fazer teologia e vários lugares de onde ela pode brotar.

Compreender que toda teologia é limitada impede que o assunto sobre Deus se encerre com verdades fechadas e absolutas, mas motiva a uma interminável busca. Afinal, ser teólogo e “ser teólogo é muito mais que manipular técnicas, usar métodos ou discutir epistemologias. É ser possuído pela paixão de ‘compreender qual é a largura, comprimento, altura e profundidade’ do Mistério divino (cf. Ef 3.18). Essa é a alma secreta de todo o labor teológico”.⁵⁰⁴

Outro ponto notado nesta resposta de Jó é como ela é denunciadora. Os discursos de Deus e todo o contexto que reflete este “ver” de Jó desvelaram para ele a pedagogia desumana na qual foi formado. Era uma pedagogia que não conseguia perceber por estar tão imerso em sua realidade, porém, ao emergir pode “ver” melhor a condição em que se encontrava. É neste sentido que esta resposta de Jó a Deus é também resposta que reflete a denúncia do autor ao tipo de educação apassivadora e alienadora que estava formando sua comunidade.

Enfim, todo o contexto dos discursos de Deus e da resposta de Jó apontam para a importância de uma pedagogia que resulte em um “emergir” das pessoas que participam do processo. Uma pedagogia que leve as pessoas a perceberem a condição de opressão e violência em que se encontram e passem a denunciar as estruturas sociais desumanizadoras, como fez Jó para Deus: “Me encontro nesta condição porque antes eu aprendi de ti só ouvindo...”. E ao mesmo tempo anunciem um futuro mais humano: “... mas agora os meus olhos te veem”.

É neste sentido que se pode concluir dizendo que diante desta nova, rica e profunda experiência de Deus, Jó ficou satisfeito, apaziguado e aliviado em seu interior. Esta experiência bastou para resolver o problema de Jó de forma que o livro poderia fechar em 42.6 ou 42.9.⁵⁰⁵

Fica a pergunta do por quê do autor ter deixado a narrativa de 42.10-17 no livro. Talvez, não tenha sido este autor da época do período persa, mas algum redator defensor da teologia da

a experiência do divino” (BRAKEMEIER, Gottfried. **Panorama da dogmática cristã**: à luz da confissão luterana. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2015. p. 34).

⁵⁰⁴ BOFF, Clodovis. **Teoria do método teológico**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 17.

⁵⁰⁵ Em 42.7-9 apresenta Deus repreendendo os amigos de Jó e após, Jó intercedendo pelos mesmos. A parte da retribuição de Deus a Jó inicia em 42.10.

retribuição, posteriormente, reviu a obra e acrescentou novamente a parte final da narrativa no livro.⁵⁰⁶

Ainda sobre Jó e sua nova experiência de Deus, com o numinoso, com o mistério, que o deixou apaziguado em sua alma, antes aflita e angustiada, este Jó, como já dito, viu Deus em sua realidade de sofrimento. É interessante o que diz Teixeira⁵⁰⁷ ao falar sobre o mistério e a dimensão pedagógica da espiritualidade. O autor explica o mistério como objeto para a realização da experiência mística. A mística lida com o mistério escondido, não revelado ou comunicado, mas que suscita uma sede infinita no místico. Para Teixeira, o mistério está na imanência, está na realidade, envolvido nas coisas, nos pequenos sinais do cotidiano. Porém, falta à humanidade conseguir captar sua presença. Neste sentido, em uma sociedade cheia de informações, falta a ela reaprender a se maravilhar, falta uma **pedagogia do olhar**.

No coração animado pelo toque da espiritualidade o que é simples ganha uma dimensão inusitada. Todo o universo se revela, de repente, grávido de Deus. As coisas, em sua simplicidade, que escapam normalmente da atenção, ganham uma fisionomia nova: é a flor no campo, a brisa suave, o voo do pássaro, o sorriso da criança, o orvalho da manhã. Elas estão sempre ali, à alçada da vista, mas distantes da atenção.⁵⁰⁸

Ao se manifestar para Jó em sua própria realidade e apresentar aspectos da natureza, da criação, Deus utiliza com Jó uma pedagogia do olhar. Este que estava desencantado da vida, preferindo a morte, e que só via desgraça em seu sofrimento e miséria, reaprendeu com Deus a se maravilhar com a vida. Uma pessoa que perdeu filhos e filhas, bens que passou a vida construindo, que contrai uma doença terrível, pode perder tudo o que dava sentido a sua vida. É preciso reaprender a encantar-se por ela, a mudar a perspectiva no olhar. E Deus ensina a Jó a percebê-lo na vida, na cotidianidade, a olhar para a vida pela perspectiva da espiritualidade. O Jó que antes não conseguia mais perceber o Mistério, perceber Deus (9.11), agora entende que pode encontrá-lo em sua vivência.

⁵⁰⁶ É o que entende Storniolo (1992, p. 74). Apesar de defender que a parte poética foi produção do exílio e não do pós-exílio no período persa, vai dizer que o autor da parte poética encerrou o livro em 42.9, porém, alguém tornou a acrescentá-la posteriormente.

⁵⁰⁷ TEIXEIRA, Faustino. Aspecto pedagógico das religiões: a dimensão pedagógica da espiritualidade. *In*: FIGUEIRA, Eulálio; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). **Teologia e educação**: educar para a caridade e a solidariedade. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 38-40.

⁵⁰⁸ TEIXEIRA, 2012, p. 39.

5 CONCLUSÃO

Uma das questões que esta pesquisa pôde mostrar é como uma sociedade é pedagógica. O ser humano é educado a partir de suas relações com o meio em que vive, em contato com as estruturas sociais, grupos, classes, pessoas em determinado contexto histórico. Neste sentido, a educação não está apenas no contexto escolar, mas está em todo lugar: na escola, na família, no trabalho, na religião, na política, na mídia, na rua, entre outros. Ela ocorre através de vários processos culturais e históricos, através de um discurso religioso ou político, de uma conversa com amigos e amigas, se dá pela tradição, etc. Neste seguimento, estes processos sociais e culturais vão moldando o ser humano e, dependendo do contexto ou das condições históricas, podem levá-lo em direção à humanização ou à desumanização.

Foi assim no contexto de Jó (de seu autor) no período persa com toda uma estrutura política e religiosa direcionada a dominar, explorar, escravizar e violentar, levando o povo ao empobrecimento e, assim, gerando sofrimento. As ideologias vindas do meio político como o discurso de tolerância aos povos, trabalhado pelo rei persa Ciro, que na verdade mascarava o objetivo de fortalecer as periferias para a exploração; por sua vez, do meio religioso havia a teologia da retribuição vinda da tradição religiosa. Estas ideologias serviam para adaptar as pessoas, opacizando suas realidades concretas, imergindo-as mais de forma a não perceberem a situação em que se encontravam.

Desumanizante também foi o contexto histórico de Freire, contexto que ele experienciou desde a infância com as dificuldades da pobreza e do acesso a educação. Mais da metade da população estava em condições de analfabetismo, com governos populistas que se utilizavam de assistencialismos para apassivar as consciências e, depois, com ditaduras militares que se instalaram não só no Brasil, mas em grande parte da América Latina, utilizando-se da repressão sobre o povo. Nestas condições, havia uma educação que não levava o povo a perceber a realidade em que se encontravam.

Assim, compreende-se que a educação é sempre intencional. Não há educação neutra. Pode-se dizer que por trás de cada processo educativo há interesses políticos. A educação pode estar a serviço das classes dominantes e exploradoras ou pode brotar do povo explorado e oprimido como instrumento de libertação, resistência e luta. Foi isto que o autor de Jó e Paulo Freire perceberam em seus respectivos contextos e, refletindo a partir de suas realidades,

passaram a fazer, por meio de suas produções, denúncias contra processos educativos que não ajudavam o povo em sua libertação, mas só favorecia às classes exploradoras.

Este trabalho iniciou com uma pergunta central: Como o livro de Jó pode ser interpretado teológica/pedagogicamente pela pedagogia libertadora? Em outras palavras, como se dá este processo? O que pode ser percebido no livro de Jó pelas lentes freirianas? Para responder a pergunta central foi necessária toda uma pesquisa, a qual se mostrou desde seu início um grande desafio, principalmente pela complexidade e outros aspectos que exigiram um empenho e um trabalho maior na pesquisa do livro de Jó e na compreensão da pedagogia de Freire.

Como já constatado no segundo capítulo, as dificuldades em Jó começam no interior do livro. Há tensões e/ou contradições estilísticas, sócio-históricas e teológicas entre a parte narrativa e a parte poética do livro e, ainda, contradições dentro da própria narrativa e até dentro da parte poética. Estas tensões levam à dificuldade de determinar quem escreveu, quando e como se deu a produção do livro de Jó, sendo variadas as propostas de datas acerca do livro por pesquisadores e pesquisadoras. No caso da pedagogia freiriana, trabalhada no terceiro capítulo, uma das dificuldades encontradas se deu pela sua complexidade, o que levou a um maior esforço e empenho deste pesquisador para compreender boa parte das categorias e dos temas trabalhados nesta tese.

Apesar destas dificuldades, diante da época atual no Brasil em que o sofrimento por conta do aumento da extrema pobreza, do desemprego, de assassinatos de indígenas e invasão de suas terras, das queimadas na Amazônia e outros crimes ambientais, da violência contra a mulher, da intolerância religiosa, dos problemas na educação, entre outros; em uma época de falta de políticas públicas efetivas, de diminuição dos direitos para a classe mais empobrecida, enfim, em tempos tão sombrios, todo o esforço na realização desta pesquisa sobre Jó e Freire e a leitura hermenêutica realizada no quarto capítulo tornou-se um ato de resistência e compromisso histórico e profético.

Em tempos como este torna-se urgente a reflexão de uma educação crítica e libertadora, que leve o povo a emergir e perceber a situação em que se encontra. O trabalho reflexivo não se dá apenas na compreensão de uma pedagogia crítica trabalhada em um determinado contexto histórico passado, mas em como recriá-la, relê-la com inteligência e imaginação a partir da realidade presente, a partir das injustiças, desigualdades e violências que se configuram sobre novas estruturas. É assim que esta pesquisa também pode contribuir para pensar a atualidade. É fato que o Brasil está passando por uma crise econômica e que os mais afetados nesta crise

são os mais pobres da sociedade. Como já dito no parágrafo acima, há vários problemas que afetam o país e que levam o povo ao sofrimento.

Nesta situação de sofrimento em que o povo se encontra, a pergunta após toda a leitura hermenêutica feita nesta tese poderia ser: com qual “Jó” o povo mais se assemelha quando responde e interpreta estes problemas que o afetam: o **“Jó” da narrativa** que preferia não criticar, não questionar, mas atribuía às situações de sofrimento uma causa superior ou a outra causa como resposta, menos uma causa da sua realidade objetiva, e neste sentido, tinha uma consciência intransitiva? Ou o **“Jó” dos diálogos com os amigos** que, por ser mais crítico e estar envolvido com sua realidade, misturado com o povo sofrido, já percebia melhor os problemas que assolavam sua comunidade e a condição em que se encontrava, e percebia que esta realidade já não confirmava a resposta dada pela teologia de seus amigos, que de certa forma ainda era a sua teologia também? Estas percepções não o intimidavam, mas geravam novas perguntas importantes para repensar sua teologia. É atrás de respostas às suas indagações, aos seus conflitos, que este Jó queria entender o porquê de Deus causar todo o sofrimento que o assolava e, de certa forma, também ser o responsável pelo sofrimento de sua comunidade. São indagações ainda ingênuas, pois revelam que apesar de Jó começar a perceber sua realidade, faltava a ele a percepção estrutural, sua interpretação ainda era mágica. Apesar destes dois “Jós”, tem-se o último Jó, o que passou pelo processo de uma pedagogia crítica e libertadora, o **“Jó” após a pedagogia de Deus**, que passou a interpretar melhor a realidade, percebendo a condição histórica em que se encontrava e denunciando os reais causadores de seu sofrimento.

Pode-se dar um exemplo para entender como muitos no Brasil respondem atualmente diante dos problemas concretos. Ao analisar, por exemplo, os problemas relacionados à educação, Paulo Freire, que sofreu perseguição política durante a ditadura militar, passa atualmente a ser culpado pelos problemas educacionais. Já era proposta do atual governo “expurgar a ideologia de Paulo Freire” da educação.⁵⁰⁹ Sem uma análise responsável das reais causas dos problemas educacionais e com total desconhecimento de seu pensamento, Freire é constantemente culpado pela ineficiência do ensino no Brasil e de influenciar a imposição ideológica durante o ensino nas escolas. Isto mostra como a história pode ser cíclica, pois acaba se repetindo sob novas formas. Freire está novamente sendo perseguido, e seu pensamento mal

⁵⁰⁹ **PROPOSTA** de Governo dos candidatos ao cargo de presidente da república. Jair Bolsonaro, Brasil acima de tudo, Deus acima de todos. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>>. Acesso em 29 de Fev. 2020. O texto diz o seguinte: “Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas”.

compreendido. Pode-se acrescentar, como outro exemplo, o problema das queimadas na Amazônia. Já houve resposta dada pelo próprio governo sem nenhuma comprovação de que estas queimadas eram causadas pelas próprias ONGs.

Estas respostas são por vezes **reproduzidas** pelo povo em forma de achismos ou como “verdade”. Não são apenas elas, mas já existem respostas prontas, dadas pela elite política e também religiosa para os problemas relacionados à violência contra a mulher e o feminicídio (em que a maioria das respostas culpabilizam a própria mulher); ao aumento de assassinatos e invasões nas comunidades indígenas (as respostas costumam culpar também a própria comunidade indígena); à diminuição dos direitos e ao desmonte de políticas que beneficiavam a população mais pobre (como as outras, as respostas costumam culpar o próprio povo pobre, acusando-o, por exemplo, de “preguiçoso”); há ainda outras respostas prontas aos problemas na educação (em que as professoras e os professores são culpados de “comunismo” e por supostamente ensinarem às crianças a “ideologia de gênero”. Nas universidades públicas os e as estudantes são acusados/acusadas de “balbúrdia”). Estes problemas se unem à onda das famosas *fake news*, as quais são notícias falsas publicadas em veículos de comunicação, que têm como um dos principais objetivos prejudicar uma pessoa ou um grupo para legitimar um ponto de vista. Estas notícias são compartilhadas tanto nas redes sociais quanto nas falas do povo, sem preocupação com a sua veracidade.

Estas questões apresentadas acima são novas formas de opacizar a realidade, mistificá-la para o povo através de discursos prontos para que este não perceba as reais causas de seus problemas. Assim como os amigos de Jó, utilizando-se de um discurso religioso, o acusavam sem comprovações de ser o causador de seu próprio infortúnio e ainda procuravam calá-lo diminuindo ou deslegitimando sua fala, no Brasil os discursos são direcionados a culpar o próprio povo por seu sofrimento e, ainda, culpar grupos ou pessoas que lutam juntamente com o povo por justiça, direitos e libertação, como as ONGs, as feministas, os sindicatos, entre outros. No meio disto se fortalecem ideias como a “meritocracia”, o “mimimi”, o “bandido bom é bandido morto” (o bandido é o pobre), o “homem de bem” (o homem de bem é a elite exploradora), entre outras.

Percebe-se em tudo isto como a **cultura do silêncio** está bem presente no país. Não apenas pelo povo, que está desaprendendo a dizer a sua palavra e apenas reproduzindo os discursos prescritos pela elite, mas também, pela própria elite brasileira que ainda é subserviente e está na dependência da “metrópole”, dos Estados Unidos. Esta elite ainda é silenciada pela metrópole e, assim calada, faz calar o seu povo. Novamente afirma-se, aqui, que

este “silêncio” não está apenas relacionado ao ato de não falar, mas principalmente ao de reproduzir os discursos do outro, de não dizer a “própria palavra”. Neste contexto tão sombrio, torna-se urgente repensar a partir dele uma educação que faça o povo brasileiro emergir, percebendo-se como oprimido.

Por não haver mais espaço, este trabalho não pretende fazer nesta conclusão uma reflexão aprofundada sobre a situação brasileira a partir dos conhecimentos colhidos nesta pesquisa. Porém, a diminuta reflexão sobre o Brasil atual feita acima já aponta para a possibilidade de novos trabalhos, **futuras pesquisas** que sigam nesta direção. Afinal, além dos caminhos já apontados acima, pode-se pensar ainda na ideia do diálogo. As pessoas estão perdendo as características necessárias para a participação no diálogo. Aliás, o que se percebe nas conversas cotidianas, nas aulas, nas postagens nas redes sociais quando os problemas públicos são discutidos, é que não há mais diálogo, mas, sim, “discussão guerreira”, com ofensas, diminuição do outro e da outra e até atitudes violentas. Não querem mais a palavra que pronuncia o mundo, mas apenas impor a sua. Isto também aponta para tentar entender se o povo está nesta busca por “ser mais” ou sendo conduzido pelas condições históricas atuais, em direção ao “ser menos”, desumanizando-se.

Este trabalho também pode contribuir para pesquisas que respondam se ainda há outros livros ou textos bíblicos que podem ser interpretados a partir da pedagogia libertadora ou mesmo se ainda há no livro de Jó outros pontos que não foram trabalhados nesta pesquisa e que ainda podem ser interpretados nesta proposta hermenêutica. Pode-se ainda pensar em outras correntes e ideias pedagógicas além de Freire, que também podem servir de lentes para a aproximação aos textos bíblicos. Esta proposta soa para este pesquisador, que se sente um menino diante da Bíblia, como um desafio lúdico e apaixonante. É o desafio de continuar unindo Bíblia e educação e é também um convite a educadoras e educadores, pedagogas e pedagogos para a leitura bíblica compromissada com sua área e com sua realidade histórica.

Relacionado ao trabalho hermenêutico, constatou-se que esta pesquisa não levou apenas as ideias de Freire para o livro de Jó, mas também sua vida e seu contexto social. Não dá para saber quem é o autor de Jó, mas pode-se dizer que ele viveu no período persa em uma época de extrema pobreza e sofrimento. A partir deste contexto e de suas experiências, o autor pôde pensar e atuar de forma crítica, denunciando sistemas de opressão e pensando novas propostas libertadoras para o povo de sua época. A partir destes aspectos, foi possível compará-lo de forma reflexiva com a vida de sofrimento e de luta de Freire. Neste seguimento, defende-se novamente a importância de ter produzido uma biografia de Freire na perspectiva do

sofrimento. Evidentemente, a biografia também foi importante para a melhor compreensão de seu pensamento, já que as ideias pedagógicas de Freire surgiram associadas a suas experiências.

Com as lentes críticas da pedagogia libertadora, esta hermenêutica trouxe resultados quase que na contramão de algumas formas de perceber o livro de Jó. A parte narrativa do livro geralmente é a mais percebida pelo povo durante a leitura. É assim que o Jó desta narrativa, homem paciente diante do mais intenso sofrimento, que não murmura, não questiona, não critica, é até hoje o mais utilizado nos sermões, e nas músicas como modelo a ser seguido. Já na perspectiva de Freire, este Jó aparece como um homem adaptado, resignado e com uma consciência intransitiva. É um Jó que vive em uma cultura do silêncio, pelo fato de apenas reproduzir as falas e as ideias prescritas pela tradição, e não a sua. Sua fala reflete alguém que não está pensando a partir de sua realidade, mas alguém que ainda percebe os problemas concretos de forma mágica. Neste sentido, este Jó não seria um bom modelo a ser seguido. Não se quer dizer com isto que uma pessoa que passe por um momento de extremo sofrimento deva blasfemar contra Deus, mas que, diante destes momentos ou contextos de sofrimento, pode repensar sua teologia, tentando construí-la a partir de sua realidade.

Na parte poética, a parte maior do livro pôde ser percebido um outro Jó. Ali constatou-se que Jó já estava começando a emergir e a perceber sua realidade e outros processos que o faziam não mais aceitar a teologia de seus amigos, de forma que resistia e não aceitava ser calado e convencido por eles. Este Jó ainda culpava Deus por seu sofrimento e o sofrimento da humanidade, o que mostrou que sua consciência ainda era ingênuo-transitiva, pois apesar de já estar começando a perceber melhor sua realidade, ainda a interpretava de forma mágica. Para este Jó foi necessário uma ação pedagógica libertadora, que o fizesse emergir mais, de forma a perceber a condição histórica em que estava pela educação opressora que o formou.

Neste seguimento, esta leitura hermenêutica aponta para uma nova forma de se aproximar de Jó, ou seja, não apenas tentando ver nele um modelo a ser seguido, mas procurando refletir, a partir das formas como os dois Jós respondem diante de problemas concretos, a condição em que uma educação pode deixar o ser humano. Dependendo de suas intenções e interesses, da forma como é trabalhada, a educação pode levar o ser humano a uma consciência bem imersa a ponto de não perceber sua realidade como o Jó da narrativa, ou levá-lo a uma consciência ingênuo-transitiva como o Jó dos diálogos com os amigos, ou ainda, levá-lo a uma consciência mais crítica como o Jó após passar por um encontro pedagógico libertador com Deus.

Uma leitura limitada do livro de Jó, em que transparece mais a parte narrativa, pode limitar a graça divina, pois mostra em 42.10-17 que Jó, por não ter murmurado, recebeu a retribuição de Deus por este mérito. Ao fazer uma leitura histórica (considerando o período persa) e mais aproximada do livro, pôde-se perceber mais a graça divina do que o mérito humano. Nem o Jó da narrativa com sua devoção ingênua e não crítica, nem o Jó dos diálogos com seu olhar ainda mágico mereceram algo de Deus. Pelo contrário, pelo pensamento da teologia da retribuição, o Jó dos diálogos poderia até ser esmagado, mas Deus faz algo diferente das duas situações (punição e bênção) esperadas pela teologia tradicional. Aliás, esta pesquisa prefere considerar que o autor do período persa não colocou a parte final (42.10-17. Esta foi reacrescentada por um redator, posteriormente), pois ele entendia que toda a mudança interna espiritual e pedagógica que aquela nova experiência de Deus proporcionou a Jó bastava.

A resposta de Jó deu pistas para a riqueza dos aspectos pedagógicos e espirituais que este encontro proporcionou nele: Jó ficou consciente de sua inconclusão ao perceber sua ignorância principalmente acerca de Deus, que é sempre mais que as hermenêuticas, dogmas, doutrinas e teologias; emergiu ao ponto de perceber como a pedagogia utilizada pela tradição o prejudicou como ser humano; passou a perceber Deus de uma perspectiva diferente da apresentada pela teologia da retribuição; e passou a ver Deus onde antes não conseguia, em meio a sua realidade sofrida. Este aprendizado o levou a denunciar esta pedagogia e apontar para uma nova forma de aprender sobre Deus. Os diálogos mostram que este Jó já atuava juntamente com o povo sofrido, já o ajudava com atos caridosos e lutava por justiça para ele. Agora, animado com uma nova pedagogia e um novo olhar sobre Deus, saberia como atuar melhor em seu contexto social.

Percebe-se que Deus não fala sobre estas coisas para Jó, mas a pedagogia utilizada por ele, as perguntas, a apresentação do cosmo, da criação, de animais, inclusive mitológicos, serviram como temas geradores que levaram Jó a processos mentais e cognitivos de decodificação destes temas, percebendo suas situações limites, a condição em que se encontrava e fazendo-o refletir sobre novas formas de atuar em seu meio. Este é o novo Jó que o autor quer apresentar para sua comunidade. Não o Jó da narrativa, mas o Jó após a nova experiência de Deus. É o Jó que precisa ser pensado como paradigma, principalmente para estes tempos atuais tão tenebrosos.

Os amigos de Jó dificilmente são bem vistos em qualquer leitura hermenêutica. A pedagogia libertadora não os vê de modo diferente, mas só confirma este olhar aprofundando as percepções sobre eles. Suas falas agressivas e ofensivas contra Jó, um homem que perdeu

seus filhos e suas filhas, que empobreceu e estava doente, dificilmente podem ser consideradas modelos para o diálogo ou mesmo para consolar alguém. Constantemente tentavam calar Jó e roubar-lhe a palavra, o ofendiam e tentavam constantemente impor sua teologia e suas ideias. Constatou-se que eles não queriam a palavra, o diálogo. Apesar de seus amigos falarem constantemente sobre Deus e se utilizarem de uma (não) devoção, Jó não viu Deus em suas teologias que só o esmagavam e o culpavam.

Em suma, esta conclusão procura também mostrar como esta pesquisa pode contribuir para a sociedade, comunidade acadêmica, a igreja e, ainda, como ela contribuiu para este pesquisador, que, consciente de sua inconclusão, está neste permanente movimento, nesta busca (juntamente com a história) por ser mais. Afinal, o livro de Jó é assim, não traz respostas ou soluções fechadas, absolutizadas sobre e diante do sofrimento. O diálogo deve continuar na comunidade do autor e em nossas comunidades.

REFERÊNCIAS

ALDEN, Robert L. אֱלֹהִים. In: HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

ALEXANDER, Ralph H. אֱלֹהִים. In: HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo R. Pergunta. In: STRECK, Danilo R.; et al (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ANDERSEN, Francis I. **Jó: introdução e comentário**. Série Cultura Bíblica. São Paulo: Edições Vida Nova; Editora Mundo Cristão, 1984.

ANDIÑACH, Pablo R. **Introdução hermenêutica do Antigo Testamento**. São Paulo: Sinodal/EST, 2015.

ANDREOLA, Balduino A.; RIBEIRO, Mario Bueno. **Andarilho da esperança: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas**. São Paulo: ASTE, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna: 2006.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. A voz da esposa: uma trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biografia**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. A Pedagogia do Oprimido como parte da “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire. In: ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. ver. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Apresentação. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

AUSTEL, Hermann J. אֱלֹהִים. In: HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

BAUER, Johannes B. **Dicionário de Teologia Bíblica**. Volume 1: Abraão – Jesus Cristo. São Paulo: Loyola, 1988.

BAUER, Johannes B. **Dicionário de Teologia Bíblica**. Volume 2: Juízo – Zêlo. São Paulo: Loyola, 1988.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

BÍBLIA de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.

BLENKINSOPP, Joseph. **Wisdom and Law in the Old Testament: the ordering of life in Israel and early judaism**. Oxford Bible Series, 1995.

BOFF, Clodovis. **Teoria do método teológico**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOFF, Leonardo. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

BRAKEMEIER, Gottfried. **Panorama da dogmática cristã: à luz da confissão luterana**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2015.

BRIGHT, John. **História de Israel**. 2ª edição, revista e ampliada, São Paulo: Paulus, 2003.

BROWN, Francis; DRIVER, S. R.; BRIGGS, Charles A. (eds.). **A Hebrew and English lexicon of the Old Testament**. Based on the Lexicon of Willian Gesenius. Oxford: Oxford University Press, 1962.

CARREÑO, Miryam. Teoría y práctica de uma educación libertadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. **Cuestiones Pedagógicas**, v. 20, p. 195-214, 2009/2010.

CERESKO, Anthony R. **A sabedoria no Antigo Testamento: espiritualidade libertadora**. São Paulo: Paulus, 2004.

CHAMPLIN, Russell Norman. **O Antigo Testamento interpretado: versículo por versículo: II Reis, I Crônicas, II Crônicas, Esdras, Ester, Jó**. Volume 3, São Paulo: Hagnos, 2001.

CLARK-SOLES, Jaime. **Death and the afterlife in the New Testament**. New York: T&T Clark, 2006.

CLEMENTS, R. E. Wisdom and Old Testament Theology. *In*: DAY, John, et al. (Ed.). **Wisdom in ancient Israel: essays in honour of J. A. Emerton**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

COHEN, Gary G. מִשְׁפָּחָא. *In*: HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio

Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire e a sedução da esperança. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, n. 85, p. 4-18, Mai. 2004.

COSTA JÚNIOR, Belmiro Medeiros da. Carta pedagógica aos colegas do Dinter. *In*: REBLIN, Iuri Andréas; KLEIN, Remí. **Reminiscências**: cartas pedagógicas sobre religião e educação na América Latina. São Leopoldo: EST, 2018.

CRÜSEMANN, Frank. **A Torá**: teologia e história social da lei do Antigo Testamento. Petrópolis: Vozes, 2001.

DIETRICH, Luiz José. **O grito de Jó**. São Paulo: Edições Paulinas, 1996.

DONNER, Herbert. **História de Israel e dos povos vizinhos**. São Leopoldo: Sinodal, 1997. V. 2.

DREHER, Carlos. **A caminho de Emaús: leitura bíblica e educação popular**. São Leopoldo: CEBI, 2011.

DRIVER, Samuel Rolles; GRAY, George Buchanan. **A critical and exegetical commentary on the book of Job**. Edinburgh: T. & T. Clark, 1977.

ELLIGER, Karl; RUDOLPH, Wilhelm; SCHENKER, Adrian (Eds.). **Biblia Hebraica Stuttgartensia**. Aufl. Stuttgart: Deutsche Bibelstiftung, 1997.

EQUIPO 'CAHIERS EVANGILE'. **En las raíces de la sabiduría**. (Cuadernos bíblicos) Estella: Verbo Divino, 1981.

ELWELL, Walter A (Ed.). **Evangelical dictionary of theology**. Michigan: Baker Book House, 1985.

FEINBERG, Charles L. אִפְּרָיִם. *In*: HARRIS; ARCHER; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

FERREIRA, Jorge. O nome e a coisa: o populismo na política brasileira. *In*: FERREIRA, Jorge (Org.). **O populismo e sua história**: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FOHRER, Georg. **História da religião de Israel**. São Paulo: Ed. Academia Cristã Ltda / Paulus, 2012.

FRANCISCO, Edson de Faria. **Masora Parva Comparada**: Comparação entre as Anotações Massoréticas em Textos da Bíblia Hebraica de tradição Ben Asher em Isaías, capítulos 1 a 10. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/D.8.2002.tde-12062003-225729. Acesso em: 16 de Fev. 2020.

FRANCISCO, Edson de Faria. **Manual da Bíblia hebraica**: introdução ao texto Massorético: guia introdutório para a *Bíblia Hebraica Stuttgartensia*. São Paulo: Vida Nova, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. **O Pasquim**, Rio de Janeiro, n.462, p. 7-11, dez. 1978, p. 8. Entrevista concedida a Claudius Ceccon.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Peregrinações**: os Garros, letos em Ijuí. Valentim Garros, 2002.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. *In*: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Orgs). **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980c.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biografia. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. *In*: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biografia. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

GALLO, Silvio. Disciplinaridade e Transversalidade. *In*: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; et.al. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GANDIN, Luís Armando. **Educação libertadora: avanços, limites e contradições**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GASS, Ildo Bohn. **Uma introdução à Bíblia: exílio babilônico e dominação persa**. Volume 5 – São Leopoldo: CEBI / São Paulo: Paulus, 2004.

GASS, Ildo Bohn. **Uma introdução à Bíblia: formação do império de Davi e Salomão**. Volume 3 – São Leopoldo: CEBI / São Paulo: Paulus, 2011.

GERHARDT, Heinz-Peter. Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. *In*: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biografia**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996.

GERSTENBERGER, Erhard S. **Teologias no Antigo Testamento**. Tradução: Nelson Kilpp, São Leopoldo: Sinodal / CEBI, 2007.

GILCHRIST, Paul R. עֵצֶר. *In*: HARRIS; ARCHER; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDBERG, Louis. בִּי. *In*: HARRIS; ARCHER; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

GOLDBERG, Louis. נְבִל. *In*: HARRIS; ARCHER; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

GORDIS, Robert. **The Book of Job: commentary, new translation, and special studies**. Moreshet Series, vol. 2. New York: Jewish Theological Seminary of America, 1978.

GRAY, John. **The book of Job**. Sheffield: Sheffield Phoenix Press, 2010.

GUNNEWEG, Antonius H. J. **História de Israel: dos primórdios até Bar Kochba e de Theodor Herzl até os nossos dias**. São Paulo: Editora Teológica; Edições Loyola, 2005a.

GUNNEWEG, Antonius H. J. **Teologia bíblica do Antigo Testamento: uma história da religião de Israel na perspectiva bíblico-teológica**. Tradução Werner Fuchs, São Paulo: Editora Teológica; Edições Loyola, 2005b.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Falar de Deus a partir do sofrimento do inocente**: uma reflexão sobre o livro de Jó. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUTIÉRREZ, Hernando Vaca. Codificação/decodificação. In: STRECK, Danilo R.; et al (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

HAMILTON, Victor P. מְרִי. In: HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

HAMILTON, Victor P. שִׁי. In: HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

HARRISON, Everett F. (Ed.). **Baker's dictionary of theology**. Michigan: Baker Book House, 1960.

HERRMANN, Siegfried. **Historia de Israel en la época del Antigo Testamento**. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1996.

IANNI, Octavio. **Formação do Estado Populista na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

KAISER, Walter C. לָעַע, לִוַע. In: HARRIS; ARCHER; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

KESSLER, Rainer. **História social do antigo Israel**. São Paulo: Paulinas, 2009.

KINET, Dirk. O duplo sentido das representações de Deus e de Satanás no livro de Jó. In: MACKENZIE, R.; DUSSEL, E; DUQUOC, Ch. (Org.) **Jó e o silêncio de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 43-58.

KILPP, Nelson. **Os poderes demoníacos no Antigo Testamento**. Estudos Bíblicos 74, 2002.

LAMBIDIN, Thomas O. **Gramática do Hebraico Bíblico**. São Paulo: Paulus, 2003.

LEVEQUE, Jean. **Jó: o livro e a mensagem**. Coleção Cadernos Bíblicos-42. São Paulo: Paulinas, 1987.

LEVEQUE, Jean. Tradição e traição nos discursos dos amigos. In: MACKENZIE, R.; DUSSEL, E; DUQUOC, Ch. (Org.) **Jó e o silêncio de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 51-58.

LEWIS, Jack P. עֵי. *In*: HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova, 1998.

LEWIS, Jack P.; GILCHRIST, Paul R. עֵי. *In*: HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova, 1998.

LÍNDEZ, José Vílchez. **Sabedoria e sábios em Israel**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MACKENZIE, Roderick. Fundo cultural e religioso do livro de Jó. *In*: MACKENZIE, R.; DUSSEL, E; DUQUOC, Ch. (Org.) **Jó e o silêncio de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 5-12.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MARGUERAT, Daniel; BOURQUIN, Yvan. **Para ler as narrativas bíblicas: iniciação à análise narrativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MARTENS, Elmer A. בְּהַמּוֹת. *In*: HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova, 1998.

MCNUTT, Paula M. **Reconstructing the society of ancient Israel**. Library of ancient Israel. Louisville: Westminster John Knox Press, 1999.

MELLADO, Pablo Beltrán. Jó e a gratuidade de Deus. **Revista de Cultura Bíblica**. São Paulo: Loyola, ano 43, Vol. XXV, 2002, p. 101-120.

MESTERS, Carlos. **Deus, onde estás?** Belo Horizonte: Editora Veja, 1972.

MESTERS, Carlos. **Dios, ¿donde estás?** Una introducción práctica a la Biblia. Estella: Editorial Verbo Divino, 1996.

MESTERS, Carlos. **Flor sem defesa: uma explicação da bíblia a partir do povo**. 3ª edição – Petrópolis: Vozes, 1986.

MESTERS, Carlos. **Sabiduría y poesía del Pueblo de Dios**. Coleção Tu Palavra es Vida - Estella: CRB/Editorial Verbo Divino, 2000.

MICHL, Johann. Inferno. *In*: BAUER, Johannes B. **Dicionário de Teologia Bíblica**. Volume 1: Abraão – Jesus Cristo. São Paulo: Loyola, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MURAD, Afonso. Os alicerces. *In*: MURAD, Afonso; GOMES, Paulo Roberto; RIBEIRO, Súsie. **A casa da teologia**: introdução ecumênica à ciência da fé. São Paulo: Paulinas; São Leopoldo: Sinodal, 2010.

MURPHY, Roland Edmund. **Wisdom literature**: Job, Proverbs, Ruth, Canticles, Ecclesiastes and Esther. The Forms of the Old Testament Literature – Volume XIII. Michigan: William B. Eerdmans Publishing Company Grand Rapids, 1981.

NASSIF, Ricardo. Las tendencias pedagógicas en América Latina. *In*: NASSIF, R.; RAMA, G. W.; TEDESCO, J. C. (coords.). **El sistema educativo en América latina**. Páginas 51-102, Buenos Aires: Kapelusz, 1984.

NICCACCI, Alviero. **A casa da sabedoria**: vozes e rostos da sabedoria bíblica. São Paulo: Paulinas, 1997.

NICHOLSON, E. W. The limits of theodicy as a theme of the book of Job. *In*: DAY, John, et al. (Ed.). **Wisdom in ancient Israel**: essays in honour of J. A. Emerton. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

OCAMPO LOPEZ, Javier. Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Boyacá, n. 10, 2008. p. 57-72.

OLIVA, José Raimundo. **Jó, sábio profeta**: exegese do capítulo 24. São Leopoldo: CEBI, 2000.

OTTO, Rudolf. **O sagrado**: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2017.

PATTERSON, R. D. סְעָרָה. *In*: HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

PAYNE, J. Barton. לְוִיָּהוּן. *In*: HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

PERDUE, Leo G. **Wisdom in revolt**: metaphorical Theology in the Book of Job. Journal For The Study Of The Old Testament Supplement Series 112 - Sheffield: Almond Press, 1991.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

PISANO, Stephen. O texto do Antigo Testamento. SIMIAN-YOFRE, Horácio (Org.). **Metodologia do Antigo Testamento**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PIXLEY, Jorge. **A história de Israel a partir dos pobres**. Petrópolis: Vozes, 1990.

PLATÃO. **Defesa de Sócrates** / Platão: ditos e feitos memoráveis de Sócrates: apologia de Sócrates / Xenofonte: as nuvens / Aristófanos: seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Traduções de Jaime Bruna, Líbero Rangel de Andrade, Gilda Maria Reale Starzynski. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

POPE, Marvin H. **Job**: introduction, translation, and notes. The Anchor Bible - Garden City, NY: Doubleday & Co., 1965.

RAD, Gerhard von. **Sabiduria en Israel**: Proverbios, Job, Eclesiastés, Eclesiástico e Sabiduría. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1985.

RAD, Gerhard von. **Teologia do Antigo Testamento**. Tradução Francisco Catão – 2. ed.; São Paulo: ASTE/ TARGUMIM, 2006.

REIGOTA, Marcos. **Para recordar Paulo Freire**. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/brasil/para-recordar-paulo-freire/>>. Acesso em: 11 de Out. 2018.

ROMÃO, José Eutáquio. **Pedagogia dialógica**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2002.

ROSSI, Luiz Alexandre Solano. **A origem do sofrimento do pobre**: teologia e antiteologia no livro de Jó. São Paulo: Paulus, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Coleção Memórias da Educação. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, Werner H. **Introdução ao Antigo Testamento**. Trad. Annemarie Hohn. – São Leopoldo: Sinodal, 1994.

SCHMIDT, Werner H. **A fé do Antigo Testamento**. Tradução: Vilmar Schneider, São Leopoldo: Sinodal, 2004.

SCHÖKEL, Luis Alonso. A resposta de Deus. In: MACKENZIE, R.; DUSSEL, E; DUQUOC, Ch. (Org.) **Jó e o silêncio de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 59-67.

SCHÖKEL, L. Alonso; DIAZ, J. L. Sicre. **Job**: comentario teológico y literário. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1983.

SCHUGURENSKY, Daniel. **Paulo Freire**. New York: Bloomsbury, 2014.

SCHUGURENSKY, Daniel. **The Legacy of Paulo Freire**: a critical review of his contributions. *Convergence*, Toronto, v. 31, n. 1-2, p. 1-13, 1998.

SCHWANTES, Milton. **Breve história de Israel**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

SCHWANTES, Milton. **O direito dos pobres**. São Leopoldo: Oikos; São Bernardo do Campo: Editeo, 2013.

SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, Ludger. O livro de Jó. *In*: ZENGER, Erich. **Introdução ao Antigo Testamento**. São Paulo: Loyola, 2003.

SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, Ludger. **Um caminho através do sofrimento**: o livro de Jó. São Paulo: Paulinas, 2011.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A construção da história das ideias de Paulo Freire. *In*: STRECK, Danilo. **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCOTT, Jack. אֱלֹהִים. *In*: HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

SELLIN, Ernest; FOHRER, G. **Introdução ao Antigo Testamento**. São Paulo: Editora Academia Cristã Ltda / Paulus, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SICRE DIAZ, José Luís. **Introdução ao Antigo Testamento**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SICRE, José Luis. **Profetismo em Israel**: o profeta, os profetas, a mensagem. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Cássio Murilo Dias da. **Metodologia de exegese bíblica**. São Paulo: Paulinas, 2009.

SILVA, Noêmia dos Santos. **Por uma educação libertadora**: pedagogia dialógica a partir de Paulo Freire e Juan Luis Segundo. São Paulo: Fonte Editorial, 2012.

SIMUNDSON, Daniel J. **The message of Job**: a theological commentary. Minneapolis: Augsburg Publishing House, 1986.

SOARES, Sebastião Armando Gameleira. **Indignar-se – vocação de Deus**: da indignação como princípio da práxis cristã. Série: A Palavra na Vida, n. 94 – 3. ed. São Leopoldo: CEBI, 2002.

STEUERNAGEL, Valdir. Os 45 anos da FTL e sua teologia bíblica: um pouco de “teologia no caminho” e Maria. *In*: FAJARDO, Alexander; OLIVEIRA, David Mesquiati. **FTL 45 anos e as fronteiras teológicas na contemporaneidade**: Consulta Continental 2015. São Paulo: Garimpo Editorial, 2016.

STORNILO, Ivo. **Como ler o livro de Jó**: o desafio da verdadeira religião. São Paulo: Paulus, 1992.

STRECK, Danilo R. **Correntes Pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2005.

STRECK, Danilo R. **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Faustino. Aspecto pedagógico das religiões: a dimensão pedagógica da espiritualidade. *In*: FIGUEIRA, Eulálio; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). **Teologia e educação: educar para a caridade e a solidariedade**. São Paulo: Paulinas, 2012.

TERNAY, Henri de. **O livro de Jó: da provação à conversão, um longo processo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

TERRIEN, Samuel. **Jó**. Coleção Grande Comentário Bíblico - São Paulo: Paulus, 1994.

TREBOLLE BARRERA, Julio. **A Bíblia judaica e a Bíblia cristã: introdução à história da Bíblia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VITÓRIO, Jaldemir. Jó: o homem que colocou Deus sob suspeita. *In*: **Congresso da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião – ANPTECRE**, 2, 2009, Belo Horizonte. Anais.

WEFFORT, Francisco C. Prefácio: Educação e Política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade). *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

WEGNER, Uwe. **Exegese do Novo Testamento: manual de metodologia**. São Leopoldo: Sinodal, 1998.

WILSON, Marvin R. מִן־הַקֶּטֶף. *In*: HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

YOUNGBLOOD, Ronald F. תִּפְקֹה. *In*: HARRIS, R. Laird; ARCHER, JR., Gleason L; WALTKE, Bruce K. **Dicionário Internacional de Teologia do Antigo Testamento**. Traduzido por Márcio Loureiro Redondo; Luiz A. T. Sayão; e Carlos Osvaldo C. Pinto. São Paulo: Vida Nova. 1998.

ZABATIERO, Julio. Práticas hermenêuticas na Escritura, Patrística e Idade Média. *In*: ZABATIERO, Julio; FILHO, José Adriano; SANCHEZ, Sidney. **Para uma hermenêutica Bíblica**. São Paulo: Fonte Editorial, Faculdade Unida, 2011.

ZIENER, Georg. A sabedoria do Oriente Antigo como ciência da vida. Nova compreensão e crítica de Israel à sabedoria. *In*: SCHREINER, Josef. **Palavra e mensagem do Antigo Testamento**. São Paulo: Editora Teológica; Paulus, 2004.