

# PEDAGOGIA DE LUTERO: UMA ANÁLISE DO TEMA À LUZ DA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Anselmo Ernesto Graff – Editor

## **NOTA INTRODUTÓRIA**

A proposta desta palavra ao leitor é refletir sobre a realidade conceitual da pedagogia de Lutero, sua relação com a BNCC e decorrências disso em eventos educativos na igreja cristã, de forma particular no processo de ensino e aprendizagem e a avaliação baseado em competências.

Este texto é fruto de um encontro com professores e diretores de escolas que fazem parte da Associação Nacional de Escolas Luteranas (ANEL), e, no meu julgamento, pode ter sua importância para refletir sobre a realidade da educação cristã e seus desafios contextuais.

## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): BASES FUNDANTES E ÊNFASES PRINCIPAIS**

A BNCC é um documento do Governo Federal brasileiro que visa normatizar o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para todos os alunos e em todas as etapas da formação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Sua base fundante e principal direção é de que todos os estudantes tenham assegurada uma educação

escolar que seja guiada por “princípios éticos, políticos e estéticos”, e que, por sua vez, tenham como fim último uma “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p.7).

Sua elaboração está fundamentada em documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Com base nisso, dentre os objetivos propostos deste documento, um deles é o fortalecimento do regime de colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal em seu empreendimento educacional. O alvo desta união de esforços visa aumentar a qualidade da educação, especialmente, a tentativa de estancar a evasão escolar mediante a implantação de um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes (BRASIL, 2017, p.7-8).

Quanto ao processo de aprendizagem, a BNCC estipula o desenvolvimento de dez competências gerais.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver

problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p.9-10).

No tripé dessa base estão os conhecimentos de orientação científica (*episteme*), as habilidades e responsabilidades socio e físico emocionais individuais, bem como valores universais e respeito aos direitos humanos. Isso mostra que existe uma preocupação especial na formação integral do ser humano, que transcende a formação profissional, para que este viva e se desenvolva profissionalmente tendo em vista o bem comum. Na definição dessas competências está o intuito de contribuir na formação mais humana da sociedade, bem como um alinhamento com a Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017, p.8).

Em termos conceituais, competência é definida na BNCC “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver

demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8). Ou seja, na Educação Básica, os estudantes devem aprender “[...] tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2017, p.12).

A ênfase pedagógica no desenvolvimento de competências, segue o enfoque nacional e internacional do final do século 20 e início do século 21. O desenvolvimento de competências significa parear o conjunto de conhecimentos cognitivos (saber) com a capacidade de mobilizar esses conhecimentos (saber fazer) (BRASIL, 2017, p.11). Além disso, é importante observar que essa nomenclatura não é nova e já foi utilizada na LDB (1996, p.9): “Estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Outro dado importante na elaboração da BNCC é de que existem também marcos legais que dão a devida sustentação ao documento. O primeiro deles é a Constituição Federal de 1988, especialmente no que diz respeito ao direito universal de educação e a fixação de conteúdos mínimos e comuns na formação básica. Vale também salientar que, baseado na LDB (1996), existe uma diferenciação entre o que é básico e comum e o que pode ser flexibilizado. Em outras palavras, os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ser construídos sobre uma base comum e complementados por diversificações impostas pelas particularidades de cada região e dos próprios alunos (BRASIL, 2017, p.10-11).

Essa proposta está em consonância com as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), dos anos de 1990 e revisões feitas nos anos de 2000, especialmente nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2010. Esse princípio foi ratificado no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), quando a ênfase foi tanto na junção de esforços da União, Estados e Municípios, bem como na consideração e respeito às diversidades regionais (BRASIL, 2017, p.11).

Também está presente na discussão sobre a construção da BNCC o seu princípio norteador. Baseado no atual contexto mundial, de dimensão globalizada e facilitador no acúmulo de informações, é primordial que sejam desenvolvidas competências que privilegiem a capacidade de

lidar com o novo, de estar aberto ao diálogo e agir com discernimento e responsabilidade consigo mesmo e com os outros (BRASIL, 2017, p.14).

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p.14 – ênfase dos autores).

O conceito de educação integral aqui almejada, é a de que haja uma sintonização entre os processos educativos com as necessidades e interesses pessoais dos alunos, bem como a consideração dos múltiplos desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017, p.14).

Ao mesmo tempo que existe uma pretensão de garantir a individualidade do aluno, há também preocupações com outros dois itens bastante significativos na realidade escolar: igualdade e equidade. Ambas têm em vista as oportunidades de ingresso, permanência e aprendizado na escola e respeito pelas diversidades raciais, de sexo, condições socioeconômicas das famílias, bem como características individuais dos alunos (BRASIL, 2017, p.15).

Quanto aos currículos, a ideia principal está centrada na “[...] formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p.16). Com o pressuposto de que a aprendizagem só se materializará com as devidas adaptações contextuais e características dos alunos, existem outras ações possíveis que visam assegurar as aprendizagens essenciais e específicas em cada período da Educação Básica. Dentre as ações propostas está a contextualização do conteúdo e dos componentes curriculares, organização interdisciplinar, seleção e aplicação de diversas metodologias e estratégias didático-pedagógicas, concepções motivadoras aos alunos, construção

e aplicações de avaliações formativas, seleção, produção, aplicação e avaliação de recursos didáticos e tecnológicos, criação e disponibilização de materiais referentes à formação continuada dos professores e manutenção de processos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular (BRASIL, 2017, p.16-17).

As ideias expostas até aqui visam tão somente apresentar de forma sucinta alguns aspectos da BNCC, no sentido de possibilitar, a partir de agora, um diálogo com a proposta educativa da pedagogia luterana e procurar estabelecer posteriormente pontos de contato que sejam relevantes.<sup>1</sup>

## **A BNCC E A PEDAGOGIA LUTERANA**

Antes de propor alguns pontos de contato entre a BNCC e a pedagogia luterana, é preciso resolver temas conceituais relacionadas à pedagogia e à própria pedagogia luterana ou de Lutero. Pedagogia é definida, segundo uma busca no *Google* como sendo “[...] a ciência que estuda a educação, seus processos, métodos e técnicas para a formação de indivíduos. Estuda a relação entre professor e aluno, bem como a interação entre os membros da comunidade educacional, além da conexão entre ensino e aprendizagem”. Um dicionário de pedagogia a define como sendo a “ciência cujo objeto de análise é a educação, seus métodos e princípios; reunião das teorias sobre educação e sobre o ensino”.<sup>2</sup>

Essas conceituações não permitiriam ou pelo menos não ajudariam muito para falar de uma “pedagogia luterana”, pois o foco delas aparentemente está sobre a prática específica do ensino na escola. Embora Lutero tenha sido um grande incentivador da educação, “ele não foi um estrategista” didático e nem “um pedagogo profissional”, tanto que seus escritos mais específicos sobre educação são em número bem reduzido (ROSIN, 2009, p.120, 126).<sup>3</sup>

---

1 Uma das visões críticas da BNCC está em: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e Perspectivas*. Recife: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2018.

2 <<https://www.dicio.com.br/pedagogia/>>, acesso em: 30 mar.2023.

3 A rigor, Lutero tem dois escritos que tratam de forma mais prática e direta da educação: “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas cristãs”, publicado em 1524, e “Uma Prédica para que mandem os filhos para a Escola”, de 1530. No primeiro, Lutero

Haveria, caso fosse necessário, algumas pistas mais metodológicas ou didáticas em Lutero e que conduzem a reflexões bem contemporâneas sobre o tema das competências, uma das ênfases da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Lutero (1993) constrói, no Prefácio do Catecismo Menor, elementos didático-metodológicos relevantes à luz das propostas referentes à aprendizagem e às competências: memorizar, compreender o significado do conteúdo estudado e aplicar o conhecimento na vida diária, ou, obter competências para viver a presente vida.

Arand (2000) fala de Lutero em sua concepção teológica/pedagógica dos catecismos, enaltecendo e sublinhando ideias no reformador a respeito da aprendizagem em três estágios: o primeiro, aprender e memorizar o básico; o segundo, compreender o conteúdo na medida em que se saiba reelaborar e expandir o que foi memorizado; e o terceiro estágio, é a prática ao longo da vida. Ou seja, “[...] da mesma maneira que um pianista pratica as notas musicais, o jogador de basquete treina arremessos na cesta, assim também o cristão pratica seu catecismo” (ARAND, 2000, p.109).

Barnbrock (2013, p.8-10) também alinha o seu pensamento sobre os objetivos da educação cristã com ideias de Lutero. Ao explorar a tridimensionalidade do processo de aprendizagem, seu pensamento se aproxima bastante do pensamento luterano ao delinear objetivos da educação cristã em três etapas: saber e compreender, saber fazer e ter aprendizagem emocional.

Portanto, mesmo que se falasse de uma forma mais restrita sobre a pedagogia relacionada ao campo do ensino, ainda assim o pensamento pedagógico luterano teria pontos de contato importantes com a BNCC, especialmente no que diz respeito às competências e também daquilo que é uma das aspirações da educação e uma das marcas da BNCC: a formação integral do indivíduo.

---

fala a favor de um currículo que privilegie os estudos clássicos para a formação de lideranças para a Igreja e o Estado, visando atender às necessidades individuais e coletivas da sociedade. No segundo escrito, Lutero anima os pais à responsabilidade de prover educação aos seus filhos, com intuito de facilitar a vida neste mundo (ambos os escritos estão no volume 5, das *Obras Seleccionadas de Lutero*, 1995). Além desses dois escritos, talvez possa se acrescentar outro: “À Nobreza Cristã da Nação Alemã acerca do Melhoramento do Estamento Cristão”, publicado em 1520. Nele, Lutero sustenta o sacerdócio geral de todos os cristãos batizados, pois acredita que todos são sacerdotes e ministros perante Deus, apenas com funções diferentes. “[...] um sapateiro, um ferreiro, um lavrador, cada um tem o ofício e a ocupação próprias de seu trabalho [...] e cada qual deve ser útil e prestativo aos outros com seu ofício ou ocupação [...]” (LUTERO, 1989, p.284). Ou seja, o assunto foi abordado da perspectiva teológica, mas as decorrências foram sociais e educacionais.

## **PEDAGOGIA COMO REGULADORA DAS PRÁTICAS DOCENTES**

Conforme exposto até aqui, não haveria como se pronunciar de forma conclusiva sobre uma pedagogia luterana, segundo conceituações existentes através de buscas no Google ou em dicionários, mesmo considerando a existência de indícios didático-metodológicos presentes em Lutero, que poderiam agregar subsídios ao debate. Porém, ao observar Durkheim (2016) e sua avaliação de ciência e de pedagogia, existe outra possibilidade de se pensar sobre a pedagogia e então, sim, de forma particular, alinhar os pensamentos com a pedagogia luterana como subsidiando reflexões às práticas docentes.

Durkheim (2016, p.17) entende que a ciência não pode estar limitada ao tempo, mas seu estudo deve ser paciente e não ser forçada a chegar a algum resultado precoce. Assim, “a Pedagogia não tem o direito de ser tão paciente; porque ela responde a necessidades vitais que não podem esperar”. Nesse sentido, a pedagogia não é uma ciência, mas também não é uma arte, como é o exercício de ensinar e a destreza de um professor ou a sua experiência prática. Por isso, pode haver excelentes professores sem terem tido talento para especulações pedagógicas. “A Pedagogia é, portanto, algo intermediário entre a arte e a ciência” (DURKHEIM, 2016, p.18). Ela não é arte porque não é um conjunto sistematizado de práticas, mas um conjunto de ideias a respeito da prática, o que a aproxima de ser científica. Ela não é ciência, pois suas reflexões são mais imediatas e urgentes.

Assim, se o foco principal das teorias científicas almeja exprimir verdades, como é próprio da ciência, “as teorias pedagógicas têm como objetivo imediato guiar a conduta” e são preparatórias para as ações propriamente ditas. Portanto, a pedagogia tem uma composição de natureza mista, pois na sua essência estão tanto a reflexão quanto a sua direção para as ações (DURKHEIM, 2016, p.18).

Assim, a pedagogia não pode substituir a experiência, como se pudesse fornecer receituários prontos para serem seguidos pelo professor, pois isso poderia ser uma “teorização arbitrária”. Por outro lado, a experiência docente não pode querer se liberar da reflexão pedagógica, ficando sujeita ao empobrecimento de suas avaliações ou então ficar submetida a rotinas cegas que não contribuirão para a prática do ensino.

Pedagogia, portanto, consiste em reflexões metódicas mais amplas, para estar a serviço do ensino, uma das facetas da educação. O que, en-



tão, pode-se esperar da pedagogia? “Ela não é a prática em si e, por isso mesmo, não pode dispensar a prática. Na verdade, ela pode esclarecê-la. Portanto, ela é útil na medida em que a reflexão é útil à própria experiência profissional” (DURKHEIM, 2016, p.18).

Essa construção teórica a respeito da pedagogia e que torna seu escopo de ação mais amplo, vai ao encontro do pensamento de Saviani (1995, p.15-20) sobre a natureza e especificidade da educação. Quanto à natureza, a educação se situa dentro do processo de produção da existência humana. A subsistência material está na categoria do “trabalho material” e que diz respeito à produção de bens materiais. Entretanto, para produzir e obter seu sustento, é preciso antecipar uma representação mental dos objetivos pretendidos. Nessa representação estão envolvidos os conhecimentos sobre a ciência, a ética e a arte. Esses aspectos, por sua vez, abrem o leque para a “[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades” (SAVIANI, 1995, p.16). Trata-se, portanto, de uma categoria de produção do “trabalho não material”, onde se situa a educação e que, em última análise, tem a ver com a continuidade de toda a existência humana. A educação, portanto, não está reduzida ao ensino, mas o ensino é educação e faz parte de todo o fenômeno educativo.

Quanto à especificidade da educação, seu foco está na assimilação de elementos culturais pelas pessoas, para que eles se tornem humanizados e de formas que possam ser utilizados para alcançar esse objetivo. Nessa visão, a natureza não é dada ao ser humano, mas é manipulada por ele sobre a base biofísica existente. Assim, “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens” (SAVIANI, 1995, p.16).

Quanto à assimilação dos elementos culturais, Saviani (1995, p.18) enfatiza a distinção do “essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” e dá importância aos “clássicos” da pedagogia como critério de seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico, visto que a noção de clássico aponta para “aquilo que firmou como fundamental”. Já em relação às formas que podem ser utilizadas para o trabalho do desenvolvimento do trabalho pedagógico, está a sistematização dos conteúdos, meio, espaço, tempo e procedimentos pelos quais o indivíduo realiza a “segunda natureza”. “Nesse sentido, a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos

detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (SAVIANI, 1995, p.18).

Assim, a justificativa da existência da escola está no fato de que cabe a ela propiciar e sistematizar o fenômeno do conhecimento e da ciência, no sentido de promover a conversão da opinião (*doxa*) e da sabedoria do senso comum (*sofia*) para o conhecimento metódico e sistematizado (*episteme*). Em suma, a natureza da educação é de uma obra não material e que se refere à ciência, ética e arte, enquanto a sua especificidade diz respeito a ideias, conceitos, valores, atitudes e outros elementos afins para a formação da humanidade em cada indivíduo de forma única (SAVIANI, 1995, p.18).

Em outras palavras, a pedagogia abarca um universo amplo de ação, pois seu objeto de análise é todo o processo educacional, incluindo a escola. Esta ampliação do conceito de educação permite concluir que “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (LIBÂNEO, 2010, p.26). Esta ampliação conceitual de educação teve interferências na própria pedagogia, tomada, em princípio, como teoria e prática da educação. Em praticamente todas as esferas da sociedade surge a necessidade de disseminar e internalizar saberes e modos de ação, que, por sua vez, levam a práticas pedagógicas. Existem atividades pedagógicas na cidade, na família, em grupos, em relações com vizinhos e nas suas mais variadas formas. “Em resumo, estamos diante de uma sociedade genuinamente pedagógica” (LIBÂNEO, 2010, p.27).

Nesse sentido, pensar em pedagogia como uma ciência que ensina em como ensinar através de técnicas e procedimentos metodológicos, torna-se uma visão simplista e reducionista. O foco de trabalho da pedagogia está em métodos e maneiras de ensinar, mas seu significado é bem mais amplo e globalizante. “Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p.29-30). Assim, o campo do conhecimento da pedagogia é o ato educativo como ingrediente básico que se realiza na sociedade e em todas as atividades humanas.

Olhando sob este ângulo e desta perspectiva, pode-se falar em pedagogia luterana, pois seu papel como pedagogia não é apenas nortear

a prática do ensino escolar em si, mas promover reflexões que estejam a serviço e orientam a prática educativa de uma forma mais abrangente na tarefa de formação do indivíduo, princípio que tem suas raízes no pensamento helênico.

### **PAIDEIA, TRIVIUM E PEDAGOGIA LUTERANA**

Com o pressuposto de que a pedagogia orienta a prática educacional de forma mais ampla, é possível tecer reflexões sobre pedagogia luterana em termos concretos. Nunes (2017; 2018) estabelece conexões pedagógicas com o pensamento de Lutero a fim de caracterizar a pedagogia luterana. Nunes (2017, p.41) parte dessa elaboração conceitual de pedagogia de uma perspectiva mais abrangente, na medida que ela é “[...] como teoria e prática da ação educativa, uma teoria geral da educação, uma teoria que articule elementos reflexivos e instrumentais ou, como se diz, as mediações didáticas”. Esse pensamento, por sua vez, tem seu fundamento no conceito grego de *paideia* cristã, princípio nascido da mensagem de Jesus (NUNES, 2018, p.61), e cuja ideia é a formação integral do ser humano em suas diferentes faixas etárias, bem como a aquisição de competências para viver “[...] a vida ética, a vida política, a vida cultural, a vida estética, a vida retórica etc.” (NUNES, 2017, p.42).

Este caráter mais formativo do aluno e menos enciclopédico é percebido no currículo básico na Grécia Clássica. O próprio ensino das competências pessoais tem sua origem nas disciplinas de Lógica, Gramática e Retórica (*Trivium*). “Certamente o que se visava não era ao desenvolvimento destas enquanto disciplinas, muito menos à formação de lógicos ou linguistas; visava-se à formação do cidadão, do habitante da *polis*, à formação política” (MACHADO, 2002, p.137). O que estava em relevo e tinha prioridade era a formação do caráter e o desenvolvimento pessoal para se viver na sociedade.

Para Machado (2002, p.138-139), o problema é que no período moderno houve uma ruptura entre o conhecimento científico e o conhecimento no sentido mais amplo, atribuindo uma primazia aos conhecimentos curriculares. Nesse caso, os currículos acabavam determinando os conteúdos e a grade horária organizava o tempo para que houvesse aprendizado das matérias.

Isso, por sua vez, visava a aprovação no vestibular e continuar aprendendo outras disciplinas na universidade. Esse modelo, na visão de Machado (2002, p.139), não tem mais sustentação para continuar se mantendo.

Hoje, parece mais claro que o desenvolvimento científico não pode ser considerado de forma desvinculada do projeto a que serve, que ele se realiza em um cenário de valores socialmente acordados. As ciências precisam servir às pessoas e a organização da escola deve visar, primordialmente, ao desenvolvimento das competências pessoais. As ciências não são um fim em si, nem podem ser consideradas um obstáculo ao desenvolvimento pessoal, mas precisam ser vistas na perspectiva de meios, de instrumentos para realização dos projetos pessoais. E é nessa perspectiva que as escolas precisam organizar-se, reestruturando seus tempos e seus espaços (MACHADO, 2002, p.139).

A reforma do Ensino do Brasil tem apontado para questões relacionadas às competências e dando destaque a essa dimensão na BNCC. Machado (2002, p.139), alerta para o fato de mal-entendidos que podem ocorrer ao se falar de competência, como se ela fosse disputar espaço com o conhecimento e o conteúdo disciplinar. “Porém, nenhuma dicotomia parece mais inadequada ou descabida do que a que se refere ao par disciplina/competência”.

O questionamento de Machado (2002) a respeito da separação do conhecimento da competência não é o único. Ele também alerta para o fato de que iniciativas científicas não deveriam ser desvinculadas do seu serviço às pessoas. Whitehead (2006) faz um mapeamento histórico do desenvolvimento da ciência, chamando a atenção para períodos em que o racionalismo científico teve preferência em pesquisas científicas. Este formato racionalizado de pesquisa foi descolado de quaisquer experiências psicológicas e históricas do pesquisador envolvido, fazendo com que o caminho da verdade fosse trilhado através de uma rotina fixa e imposta por leis externas. Em outras palavras, o foco estava apenas na relação sujeito/objeto e na desconsideração de aspectos orgânicos do pesquisador e questões contextuais no processo de pesquisa.

Assim, a pedagogia, enquanto ciência, não pode abdicar de preparar e orientar a prática educativa tendo em vista às pessoas e sua formação

integral. Essa ideia está presente no pensamento pedagógico luterano nascido através de todo o movimento da Reforma Luterana. Nunes (2018, p.67) entende que a Reforma foi um movimento que envolveu aspectos políticos, teológicos e culturais, introduzindo assim valores políticos, éticos, teológicos e educacionais. A grande intencionalidade da Reforma Luterana foi reconstituir a mensagem cristã para sua época e história, porém o instrumento pelo qual se consolidou essa missão foi na esfera educativa. “A dinâmica pedagógica ou educacional que se constitui na esteira desse movimento, inicialmente teológico e religioso, decorre dessa intencionalidade teológica e missionária” (NUNES, 2018, p.70). Desse processo nasce, por assim dizer, uma nova realidade social e uma nova identidade passará a ser exercida, e “para essa nova identidade da cidadania moderna, exigem-se *as competências da leitura e da escrita, do equilíbrio ético e da fineza moral, da conduta laboriosa e consciente, características fundamentais para a cidadania e o trabalho socialmente relevante*” (NUNES, 2018, p.70-71 – ênfase do autor).

Nunes (2018, p.111) tão somente reafirma a ideia de que a concepção pedagógica luterana está pautada na valorização da condição humana e a escola é um instrumento mediador para a formação do cidadão e sua vivência pela fé.

## **BNCC E PEDAGOGIA LUTERANA: PONTOS DE ENCONTRO**

Nunes (2018, p.109) elenca três grandes características da pedagogia luterana. A primeira, é a defesa do valor humano e a educação transcendendo aquisições técnicas de competências para leitura e escrita. Este é o primeiro e o mais importante ponto de contato entre a BNCC e a pedagogia luterana.

O princípio norteador da pedagogia luterana é humanista, no sentido de sustentar o processo de formação do ser humano a viver de acordo com os planos de Deus. “[...] a concepção luterana sustenta-se na compreensão de que a educação é a prática de valorização plena da condição humana e mediação institucional de formação para o conhecimento e a vivência da fé” (NUNES, 2018, p.111). O princípio que orienta a BNCC também é humanista, na medida em que sua proposta

pedagógica visa a formação e desenvolvimento integral do ser humano (BRASIL, 2017, p.14-15).

Vale ressaltar que existe uma tensão ainda carente de solução entre a formação que visa o processo formativo profissional do indivíduo ou um tipo de educação que privilegia o preparo para a vida em sociedade (NUNES, 2017, p.39). Perrenoud (2013, p.97) parece tomar como certo que a escolaridade obrigatória deveria preparar para a vida, entretanto, não há pesquisas que permitiriam identificar situações problemáticas enfrentadas pelos adultos e em que proporção eles são capazes de resolvê-los. O exemplo, inclusive, é de uma situação familiar que envolve o divórcio. “Como gerir esse momento difícil na relação dos cônjuges, que envolve também os seus respectivos filhos, amigos e famílias? Quais são os recursos utilizados pelos casais no âmbito da ética, da emoção, da partilha de bens e do direito civil”? (PERRENOUD, 2013, p.97). Professores precisam desenvolver o entendimento da educação como tendo propósitos sociais e que incluem ensinamentos sobre questões “acadêmicas, vocacionais, sociais, cívicas e pessoais” (LE PAGE, BRANSFORD, DARLING-HAMMOND, 2005, p.35). Esses elementos devem fazer parte do cotidiano diário na sala de aula.

Sobre essa função educacional preparatória para vida, conforme exposto acima, a BNCC se pronuncia de forma categórica, tomando como inadmissíveis fragmentações ou ideias reducionistas. “[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p.14). Essa percepção humanista da educação é o principal e mais cristalino ponto de aproximação entre a BNCC e a pedagogia luterana e que exige reflexões e pesquisas mais amplas, bem como ações que evitem essas ideias reducionistas de formação.

A análise de uma pesquisa com mais de 10.000 jovens nos Estados Unidos, indica que pais e professores preferem, de maneira geral, ensinar em como ser feliz neste mundo, alcançando objetivos acadêmicos e profissionais. A preferência por essa escolha chega a deixar em segundo plano o ensino voltado ao cuidado de uns para com os outros e a promoção de valores humanitários e de amor ao próximo (ZAKRZEWSKI, 2014).

A propósito, Lutero afirma que ocorre uma desonra ao exercício vocacional dos pais e educadores na escola, quando eles educam seus filhos e alunos “para o prestígio, gozo e bens mundanos, de sorte que agradam às pessoas e subam na vida. Isto é do gosto das crianças e elas obedecem de bom grado sem qualquer contradição” (LUTERO, 1989, p.147).

Se queremos pessoas excelentes e hábeis tanto para o governo secular como para o espiritual, cumpra deveras não nos poupemos empenho, faina [trabalho árduo] e gastos na tarefa de ensinar e educar os nossos filhos, a fim de que possam prestar serviços a Deus e ao mundo. Não devemos pensar apenas em amontoar lhes dinheiro e bens (LUTERO, 1993, p.421)

Difícil isso, tanto no contexto familiar quanto escolar, pois a sociedade em geral desenvolveu aquilo que se denomina de personalidade mercantil. Fromm (1981, p.61-76) apresenta cinco tipos de caráter dos seres humanos. Quatro considerados como improdutivos e apenas um deles como produtivo. Mas o que interessa aqui momentaneamente é o quarto tipo de caráter, caracterizado como sendo de “orientação mercantil”.

Esse tipo de caráter humano foi desenvolvido pelo advento do mercado moderno. Se nos antigos mecanismos econômicos o foco estava “[...] nas permutas em um mercado local e oportunidade para encontros em que se trocassem bens” (FROMM, 1981, p.65), no mercado moderno a intenção é outra e o círculo social passou a ser de consumidores. Esta nova orientação transcende, inclusive, a linha de produtos e artigos, pois também se criou o mercado da personalidade. “O sucesso depende em grande parte de quão bem a pessoa sabe vender-se no mercado, de quão bem sabe fazer sua personalidade impressionar o público [...]” (p.67). “Esse conhecimento é transmitido de forma geral através do processo educacional, desde o jardim de infância, até a universidade, e completado pela família” (p.68).

Charlot (2015, p.39-41) entende que a lógica econômica no sistema educativo teve seu início nas décadas de 1960 e 1970. “Antes da Segunda Guerra Mundial, o Estado, na sua relação com a educação, permanece um Estado Educador: pensa a educação em termos de construção da nação, paz social, inculcação de valores” (CHARLOT, 2015, p.39).

Posteriormente, embora já tenha havido traços desse tipo de orientação desenvolvimentista nos anos de 1950, a educação passou a estar a serviço do desenvolvimento. Existia um lado bom nessa história, à medida que isso poderia gerar qualificação da mão de obra empregatícia, indo ao encontro das aspirações da classe média e promovendo esperanças nas classes mais desfavorecidas (CHARLOT, 2015, p.39-40).

Essa situação trouxe frente a frente o educador e o economista, e, por causa da diferença em suas pressuposições, esta cooperação teórica e profissional se tornou superficial, fazendo com que essa “nova parceria permanecesse frágil e desconfortável” (BEEBY, 1966, p.18). O ponto de discussão é de que a economia foca em dados estatísticos ou quantitativos, enquanto o educador, em sua essência, aspira por resultados qualitativos e formativos.

Essa é uma visão que se tornou utilitarista e não humanista da educação e que não é compactuada nem pela BNCC nem pela pedagogia luterana, pois ambas dão ênfase na noção de que o valor de uma pessoa não está em seu sucesso num mercado extremamente competitivo, mas nas suas qualidades como ser humano. Naranjo (2016, p.98-101) reforça essa ideia de que é uma ilusão e uma mentira imaginar que o dinheiro tem o poder para adquirir alegria. Existe uma “[...] confusão entre o valor intrínseco das pessoas ou coisas e o valor extrínseco ou mercantil determinado pela apreciação dos outros” (p.101). Ordine (2016, p.33) também questiona essa disposição mercantil da sociedade e do universo educacional, afirmando que currículos escolares e universitários, bem como orçamentos governamentais e de origem privada, estão mingando à medida que os investimentos que exigem lucros e saberes humanísticos nem sempre rendem esse tipo de êxito da perspectiva de um gestor.

Nessa mesma linha, Pearce (2009, p.58-60) discute o papel exercido por cada um dos três cérebros na estrutura humana: o cérebro reptiliano, responsável pela sobrevivência humana (comida, segurança, sexo); o cérebro límbico, onde se concentram as emoções humanas (gostar, não gostar, amor-ódio, raiva-alegria) e o terceiro cérebro, o mamífero novo, é o que proporciona raciocínio criativo, cálculos, reflexões e negociações.

A tese de Naranjo (2016) é que o ser humano se tornou um especialista em criar barreiras entres esses três cérebros, dando prioridade à



racionalização em detrimento das relações familiares e humanas. Quando o novo cérebro (racional) opera de forma isolada e desconexa dos outros dois cérebros, não haverá desenvolvimento humano, pois não serão desenvolvidas as competências da “empatia, da compaixão e do amor” (PEARCE, 2009, p.60).

Não existe, do ponto de vista teológico, possibilidade de aspirar a um eventual mundo de perfeição, devido à corrupção do gênero humano. Isso é atestado, inclusive, pela análise psicanalítica de Fromm, em sua ênfase nos quatro tipos de caráter de natureza improdutiva. Porém, existe uma legitimidade teológica e humana em almejar o desenvolvimento humano e um caráter produtivo, considerado como normal, sadio e maduro, à medida em que “[...] este é o ideal da ética humanista” (FROMM, 1981, p.77). Isso também é legítimo do ponto de vista teológico e de Lutero, porque uma vez que alguém ouve a voz de Deus, ele se torna apto a produzir frutos nas relações horizontais de sua vida e do ponto de vista educacional, porque o conhecimento e o autoconhecimento são instrumentos que podem render pensamentos produtivos e de cidadania responsável.

Para Ahlert (2006, p.98), a historiografia educacional tem em Lutero uma referência para a concepção humanista de educação e sua inseparabilidade com a ética e a cidadania. Graff e Pauly (2018) apresentam Lutero como alguém que contribui para a pesquisa na área da Educação no Brasil a partir de seu enfoque humanista. Porém, vale ressaltar que, ao contrário do pensamento humanista otimista do ser humano no período Idade Média, Lutero entendeu o ser humano em uma dualidade, ou seja, ele é bom e é mau ao mesmo tempo, e essa tensão vai ocorrer enquanto existir a raça humana, e só pode ser resolvida através da justificação pela fé, que começa com o perdão de Deus em sua dimensão vertical e colocada em prática na horizontalidade das relações.

A percepção humanista da educação é o primeiro e, quem sabe, o principal ponto de aproximação entre a BNCC e a pedagogia luterana. Sobre essa base existem outros aspectos que podem ser considerados à luz da pedagogia luterana, como por exemplo, o conceito e prática de competências.

## **COMPETÊNCIAS: CONCEITUAÇÕES E APROXIMAÇÕES COM O PENSAMENTO LUTERANO**

Conforme já foi notado nos parágrafos iniciais desta pesquisa, uma das fortes ênfases da BNCC é o desenvolvimento de competências. São dez competências gerais. Esta linha de pensamento pode ser outro ponto de contato entre a BNCC e a pedagogia luterana, uma vez que o pensamento luterano está orientado à vivência e convivência vocacional e diária, espaço onde se requerem não só conhecimentos cognitivos, mas competências para viver a vida em suas multiformes e imprevisíveis realidades.

Na conceituação de competência está envolvida uma variedade de significados. É comum dizer que competência se refere à aptidão de solucionar alguma coisa em situações problemáticas de qualquer atividade profissional. Perrenoud (2009, p.7) define competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Para enfrentar situações incomuns, são colocados em sinergia recursos cognitivos construídos através da formação acadêmica, com recursos complementares exigidos para um determinado momento (PERRENOUD, 2009, p.8).

Macedo (2002, p.119) entende que competência é uma mobilização de recursos para gerenciar o que sabemos em situações que estão se tornando ou se realizando. Machado (2002, p.141) fala da competência como tendo como principal característica a pessoalidade, pois é um atributo exclusivo de pessoas e não de objetos ou máquinas. Em outras palavras, pessoas é que são competentes, e não artefatos. Por isso, competência tem a ver com um organismo que é capaz de interagir com seu ambiente (WHITE, s.d.).

Altarejos (1998, p.44) vê competência como sendo um conceito que diz respeito à habilidade ou capacidade para resolver os problemas característicos de um trabalho. Poderia se considerar como equivalente à exigência clássica do saber científico/técnico especializado, mas com ampliações absolutamente necessárias no processo formativo. Isso, em função de que competências não se referem a “[...] um conhecimento teórico, mas a um saber prático, ou à ação racional-prática” (ALTAREJOS, 1998, p.44). Nesse sentido, competência não é tanto um conhecimento objetivo, como se fosse acessível a todos, mas a prática do saber teórico

dentro de uma conjuntura de subjetividade, que é desenvolvido através da experiência e distinto da finalidade (ALTAREJOS, 1998, p.44).

Por isso, um profissional competente não é necessariamente aquele que apenas sabe e por isso pode realizar alguma tarefa; mas alguém que sabe e é capaz de realizar o trabalho que lhe é atribuído e maneja situações problemáticas de ordem prática, tendo à sua volta elementos de complexidade e subjetividades (ALTAREJOS, 1998, p.44).

A aproximação com o pensamento de Lutero, é que ele resignificou a existência humana através do que conhecemos hoje como sendo a doutrina do sacerdócio universal de todos os crentes. Se antes o povo estava restrito a encontrar sentido e valor para sua vida apenas no âmbito da igreja, com Lutero, sua existência passou a ser significativa em seu dia a dia e em suas vocações. Ainda que a expressão “sacerdócio universal dos cristãos ou dos batizados” não seja uma criação de Lutero (GRAFF, 2015, p.64), o *status* do povo leigo mudou com o pensamento de Lutero, proporcionando assim uma nova importância à educação e, de forma especial, à alfabetização de todas as pessoas (HARRAN, 1990, p.319).

Mesmo que o contexto original do debate sobre o sacerdócio tenha ocorrido numa esfera mais espiritual, o pensamento luterano não possui a pretensão de fragmentar ou separar o espiritual do material, reconhecendo que a obra divina se realiza também no que é visível e no dia a dia das pessoas (MOULDS, 2016, p.15). Nesse sentido, a primeira competência geral da BNCC permite aproximar o conceito de competência desenvolvida por este documento, com a ideia de Lutero de que o ser humano tem seu papel a cumprir na sociedade. “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p.9).

Esta também é a conclusão de Ahlert (2006, p.97), quando afirma que em seus escritos sobre educação, Lutero enfatiza a inseparabilidade da ética, da cidadania e da educação, instrumentos fundamentais para o exercício da vida cristã. “Não se trata de uma educação apenas direcionada para a formação de quadros para a Igreja, mas de uma educação que objetivava a formação integral do ser humano”, visando o exercício da justiça, honestidade e responsabilidade pública na sociedade.

Conforme foi exposto até aqui, existe um grande e principal ponto de contato entre a BNCC e a pedagogia luterana e que é a visão humanista da educação. Agregado a esse aspecto, está também a conceituação e o princípio da competência, que remete um estudante para a vivência diária na sua vocação, ênfase luterana através do sacerdócio universal dos cristãos. Há, ainda, outras considerações que podem ser feitas para vincular elementos mais subjacentes na BNCC, que podem ser tratados à luz de pensamentos pedagógicos de Lutero.

### **LUTERO E OUTROS PONTOS DE CONTATO COM A BNCC: EDUCAÇÃO UNIVERSAL E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

Como foi exposto acima, Lutero não pode ser considerado um pedagogo no sentido estrito do termo. Ou seja, se a pedagogia estiver relacionada apenas a técnicas ou métodos de ensino, então Lutero não poderia ser explorado em suas reflexões pedagógicas. Contudo, conforme foi concluído acima, a conceituação de pedagogia abrange todas as áreas em que estiver envolvido o ensino, inclusive a educação. Por isso é que Lutero tem sido reconhecido como alguém que se destacou na história, também da perspectiva pedagógica.

Piletti (2014, p.62) vê em Lutero alguém como responsável pela reformulação do ensino público na Idade Média, e que esta nova organização perdurou até modelos atuais de ensino, especialmente os três ciclos: fundamental, médio e superior. Além disso, Lutero pode ser considerado como um dos precursores da educação universal. Uma das ênfases e objetivos da BNCC é estancar a evasão escolar. A meta traçada com os parâmetros pedagógicos apresentados é manter os alunos na escola. Assim, uma das finalidades da BNCC é fortalecer o espírito de cooperação mútua entre as esferas governamentais, a fim de que haja garantias, não só do acesso à escola, mas à permanência nela, e que desigualdades educacionais, marcadas por disparidades em relação ao ingresso na escola e à continuidade dos estudos, sejam superadas (BRASIL, 2017, p.15).

Essa, de fato, já foi uma das preocupações de Lutero em se tratando de educação. Barbosa (2007) e Varela (2014) ressaltam que Lutero não só apelou para criação e manutenção de escolas, mas que estas fossem de

caráter obrigatório. “Em minha opinião, porém, também as autoridades têm o dever de obrigar os súditos a mandarem seus filhos à escola, especialmente aqueles aos quais referi acima” (LUTERO, 1995, p.362). Essa preocupação com a universalidade da educação não era um fim em si mesmo, mas visava preservar ofícios na igreja e na sociedade, a fim de que no futuro pudesse haver “[...] pregadores, juristas, pastores, escritores, médicos, professores e outros, pois não podemos prescindir deles” (LUTERO, 1995, p.362). Para Lutero, “o progresso de uma cidade não depende apenas do acúmulo de grandes tesouros, da construção de muros de fortificação, de casas bonitas [...] Muito antes, o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando possui muitos homens bem instruídos, muitos cidadãos ajuizados, honestos e bem-educados” (LUTERO, 1995, p.309).

Cambi (1999) faz um exame da história da pedagogia, fazendo referência à Reforma e à educação. Para ele, embora na origem da Reforma estivessem razões de ordem religiosa, esse movimento teve um escopo religioso, social, cultural e importantes significados educativos. A ênfase de Cambi (1999, p.248-249) é o modelo humanístico da educação e a concepção pedagógica de Lutero no que diz respeito à universalidade da educação. “A instrução é, portanto, uma obrigação para os cidadãos e um dever para os administradores das cidades. Os primeiros têm tal obrigação porque a lei de Deus não pode ser mantida com os punhos e com as armas, mas apenas com a cabeça e os livros” (CAMBI, 1999, p.249).

Uma última consideração deste trabalho é sobre a visibilidade dada a documentos de nível internacional. A construção da BNCC foi em grande parte alinhada com as propostas do documento Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). Dentre algumas das ênfases desse documento está a educação universal, reconhecendo como fundamental a dignidade da pessoa humana (ONU, 2015, p.3) e o acesso à educação de qualidade, para que se consolide uma das ênfases deste documento, a erradicação da pobreza em todos os lugares e a igualdade de gênero, tratada na perspectiva de assegurar a equidade na educação de meninos e meninas (ONU, 2015, p.23). No início disso está a educação de qualidade, expressa como um dos objetivos gerais do documento: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p.23).

O assunto da qualidade da educação remete a Lutero e a outro documento de nível internacional. Lutero se posicionou especialmente sobre a qualidade da capacitação docente. “Para ensinar e educar bem as crianças precisa-se de gente especializada” (LUTERO, 1995, p.308) e investir dinheiro na educação (LUTERO, 1995, p.305). Nessa mesma linha de abordagem, Le Page, Bransford e Darling-Hammond (2005, p.15) entendem que a habilidade acadêmica dos professores faz diferença na formação de seus estudantes. Pesquisas têm mostrado que “[...] cada dólar adicional gasto em qualificar mais os professores é compensado na obtenção de melhorias no desempenho dos alunos do que os usos menos instrucionais dos recursos escolares” (LE PAGE, BRANSFORD, DARLING-HAMMOND, 2005, p.15).

No documento “A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As metas educativas 2021”, existe uma ênfase especial à educação de qualidade e à formação do professor. O documento foi construído entre 2008 e 2009, tinha previsão de uma avaliação final em 2021 e foi desenvolvido pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Uma de suas metas específicas expressa a conexão entre a boa formação docente com a educação de qualidade: “[...] conseguir que o docente esteja preparado e motivado para exercer com acerto sua tarefa profissional, é sem dúvida, o fator que mais influi na melhoria da qualidade de ensino. Para isso, é necessário cuidar da formação inicial e continuada dos docentes [...]” (OEI 2008, p.76). O objetivo era de que este fosse incorporado às prioridades nacionais identificadas pelos governos (SECRETARIA GERAL IBERO-AMERICANA, 2010),<sup>4</sup> porém, em pesquisa realizada, confirmou-se a tese de que programas de pós-graduação em Educação não fazem menção ou então, quando abordam o tema, estabelecem somente de forma tangencial as relações entre a formação docente e a educação de qualidade. Igualmente, não se faz referência às Metas Educativas 2021, o que indica que tal documento ainda necessita ser mais difundido no meio acadêmico-científico (GRAFF, 2018).

---

4 Disponível em <<http://segib.org/wp-content/uploads/DCL-MAR-DEL-PLATA-JEGXX-E.pdf>>, acesso em: 27 mar.2023.

## CONSIDERAÇÕES

Este trabalho investigativo se propôs a examinar aspectos básicos da BNCC e possíveis pontos de contato com a pedagogia luterana. O que tornou possível este debate foi uma compreensão conceitual mais ampla da pedagogia. Saviani (1995), Libâneo (2010) e Durkheim (2016) dão sustentação teórica à noção de que a pedagogia não é um campo restrito a metodologias de ensino, mas de toda a ação educativa que se realiza na sociedade. São os processos formativos em seu todo que constituem o principal objeto de pesquisa da pedagogia.

Dentre os pontos de contato entre a BNCC e pedagogia luterana, um deles é a visão humanista da educação. Mesmo que uma das facetas dessa educação humanista se refira a prioridade no estudo das línguas e formação gramatical, o sentido que conecta Lutero à BNCC é proporcionar tanto a formação intelectual/cognitiva do estudante quanto a formação para a vida.

Outro ponto de contato é com a educação orientada para o desenvolvimento de competências. O ponto é que o estudante esteja preparado tanto para o seu desempenho profissional, quanto para o exercício diário de suas vocações na sociedade. A propósito, Lutero é interpretado como sendo alguém que apoiava a ideia de duas horas diárias na escola, enquanto o restante do dia fosse dedicado a aprender um ofício (CAMBI, 1999, p.249).

Por fim, a pedagogia luterana também pode ser vinculada à aspiração de oferecer educação de qualidade a todas as pessoas, respeitando um dispositivo de âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Neste número da *Igreja Luterana*, temos mais uma vez uma variada opção de temas a serem lidos e refletidos. Rios, por exemplo, discute uma interpretação de Apocalipse 22.18,19. Não se trata de uma defesa da interpretação proposta, mas de um exercício de leitura, que, por meio de atenção à fonte primária e em diálogo com fontes secundárias, mostra-se proveitoso por ensejar o diálogo e a consideração atenta de uma possibilidade esquecida. Kramer e Graff pesquisaram sobre o ofício pastoral à luz do conceito de pastorear no diálogo de Jesus com Pedro em João 21.15-17 e a posterior interpretação do apóstolo em carta escrita a igrejas de Cristo em 1Pedro 5.1-4.

Paniz e Prunzel, por sua vez, fazem uma análise sobre o desenvolvimento teológico de Andreas Bodenstein von Karlstadt e sua influência

na Reforma Luterana, focando especialmente no problema iconoclástico ocorrido entre 1521 e 1522. Herter e Silva fizeram sua pesquisa focando no aborto espontâneo, e o objetivo principal foi investigar o impacto do luto para um pai e, principalmente, para uma mãe que perderam um filho durante a gestação. Finalmente, Faller e Linden procuram investigar aspectos sobre dons divinos na vida das pessoas sob a perspectiva de elas serem criaturas (Primeiro Artigo) e filhas de Deus (Terceiro Artigo).

Na seção das traduções, Kolb explora como sermões de Lutero fazem uso de sua definição da humanidade como bidimensional, totalmente passiva em relação a Deus e, ao mesmo tempo, ativa em relação ao mundo de Deus. Já Sánchez procura mostrar como a centralidade do próximo molda uma sólida abordagem luterana da lei, da vocação e da justiça. Por fim, uma recomendação de leitura de Sonntag, que nos apresenta uma resenha do livro de Andrew Jones e as dez questões que sempre podemos fazer ao ler a Bíblia. Deus abençoe a sua leitura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHLERT, Alvori. Educação, Ética e Cidadania na obra de Martim Lutero: contribuições protestantes para a História da Educação numa aproximação com Paulo Freire. *Revista História da Educação*, v.10, n.20, p.81-100, setembro, 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/issue/view/1286/showToc>>. Acesso em: 22 mai.2023.
- ALTAREJOS, Francisco. La Docencia como Profesión Asistencial. In.: \_\_\_\_\_, et al. *Ética Docente*. Barcelona: Ariel, p.19-49, 1998.
- BARBOSA, Luciane Diniz. As concepções educacionais de Martinho Lutero. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.33, n.1, p.163-183, jan./abr.2007.
- BARNBROCK, Christoph. Educação Cristã no Contexto da Igreja Evangélica Luterana. *Revista Igreja Luterana*, v.72, n.2, nov.2013, p.5-21.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2017.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2015.



DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John (Eds.). *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

DURKHEIM, Émile. *A Educação Moral*. 2.ed. Trad. Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2016.

FROMM, Erich. *Análise do homem*. 12.ed. Trad. Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GRAFF, Anselmo Ernesto. *As Metas Educativas 2021 e o fortalecimento da profissão docente: mapeamento de dissertações e teses*. Canoas, 2018, 408 p. (Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade LaSalle). Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6400574](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6400574)>.

GRAFF, Anselmo Ernesto, PAULY, Evaldo Luis. A influência de Lutero na pesquisa brasileira em Educação: uma nova perspectiva teórica. *Comunicações*, Piracicaba, v.25 n.2 p.241-262, maio/ago.2018. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/issue/view/219>>.

HARRAN, Marilyn J. The contemporary applicability of Luther's pedagogy: Education and vocation. *Concordia Journal*, v.16, p.319-332, Oct.1990.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUTERO, Martinho. Catecismo Menor e Maior. In: *Livro de Concórdia*, 4.ed. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1993.

LUTERO, Martinho. Das Boas Obras. In.: *Obras Seleccionadas*, v.2, São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1989, p.147.

LUTERO, Martinho. À nobreza cristã da nação alemã, acerca da melhoria do estamento cristão. Trad. Joachim Fischer. In.: *Obras Seleccionadas*, v.2, p.277-340. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1989.

LUTERO, Martinho. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. Trad. Ilson Kayser. In.: *Obras Seleccionadas*, v.5, p.302-325. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995.

LUTERO, Martinho. Uma prédica para que se mandem os filhos à escola. Trad. Ilson Kayser. In.: *Obras Seleccionadas*, v.5, p.326-364. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995.

- MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In.: PERRENOUD, Philippe, et al. *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACHADO, Nilton José. Sobre a ideia de Competência. In.: PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, p.137-155, 2002.
- MOULDS, Russ. Key Reformation Themes for Lutheran Teaching. In.: *The Pedagogy of Faith: essays on Lutheran Education*. BULL, Bernard (Ed.). Saint Louis: Concordia Publishing House, 2016.
- NARANJO, Claudio. *Changing Education to change the World: a new approach to schooling*. Nevada City: Gateways Books & Tapes, 2016.
- NUNES, César. *Ide, ensinai a todos: os 500 anos da Pedagogia luterana (1517-2017)*. Porto Alegre: Concórdia, 2017.
- NUNES, César. *A Pedagogia luterana: dois olhares*. Canoas: Editora da ULBRA; Porto Alegre: Concórdia, 2018.
- NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 27 mar.2023.
- ORDINE, Nuccio. *A Utilidade do Inútil*. Trad. Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). *A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021*. Madri: OEI, 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/metas2021/indicep.htm>>. Acesso em: 27 mar.2023.
- PEARCE, Joseph Chilton. *O Fim da Evolução: Reivindicando a nossa inteligência em todo o seu potencial*. Trad. Marta Rosas. São Paulo: Cultrix, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir Competências desde a Escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da Educação – De Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2014.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

VARELA, Simone. Contribuições de Martinho Lutero à Educação. *Interfaces Científicas – Educação Aracaju*, v.2, n.3, p.233-242, jun.2014.

ZAKRZEWSKI, Vicki. *The Battle Between Success and Compassion*. 2014. Disponível em: <<http://greatergood.berkeley.edu/article/item/4700>>.

Acesso em: 27 mar.2023.