

EDUCAÇÃO TEOLÓGICA TRANSFORMADORA E *MISSIO DEI*: PROPOSIÇÕES CONTEXTUAIS

Vinicius Couto¹

Introdução

O presente artigo propõe articular educação teológica transformadora e *missio Dei* por meio de um percurso teórico-prático que integra pedagogia freireana, reflexão missiológica contemporânea, e proposições contextuais. Partimos do pressuposto de que toda prática formativa, especialmente no campo da teologia, é histórica, situada e axiologicamente comprometida, podendo servir tanto à manutenção de estruturas de dominação quanto à irrupção de processos de libertação pessoal e comunitária. Em diálogo com Paulo Freire, compreendemos a educação transformadora como prática ética e política orientada para a humanização de sujeitos e para a superação de sistemas que desumanizam o indivíduo, valorizando, em contrapartida, a dialogicidade, a criticidade e a práxis como categorias estruturantes.

Ao mesmo tempo, recolocamos a formação teológica sob o horizonte da *missio Dei*, entendendo a missão como iniciativa do próprio Deus em favor da vida em sua integralidade, da qual a igreja e suas instâncias formativas são chamadas a participar de modo humilde e contextual. A partir dessas bases, o texto desenvolve, em primeiro lugar, os elementos centrais da educação teológica transformadora; em segundo lugar, correlaciona tal paradigma com a compreensão missional da igreja, ampliando para a discussão em torno da *missio Dei*; e, finalmente, apresenta proposições contextuais inspiradas nas questões de Middleton, Walsh, e N. T. Wright, com vistas a contribuir para a construção de uma educação de fato transformadora, bem como para uma teologia missional que respondam com lucidez e esperança aos desafios de nosso tempo.

1. Educação Teológica Transformadora

Educação transformadora vem das bases da filosofia educacional de Paulo Freire (2022). Podemos definir como um paradigma pedagógico que compreende o ato educativo como prática histórica, ética, e política orientada para a humanização dos sujeitos e a transformação das estruturas injustas da sociedade. Em oposição frontal ao que ele denomina de modelo “bancário”—no qual o professor deposita conteúdos prontos em estudantes passivos, a educação transformadora reconhece educadores e educandos como sujeitos de um mesmo processo, convocados a ler criticamente o mundo e não apenas a decodificar palavras.

Nesse horizonte, educar não é adaptar pessoas à realidade dada, mas suscitar nelas a capacidade de denunciar as formas de opressão e anunciar possibilidades inéditas de vida digna, construídas em comunhão com outros. Trata-se de um projeto emancipatório que articula conscientização, compromisso ético, e ação histórica, tendo como horizonte a superação das múltiplas formas de desumanização produzidas por sistemas capitalistas, coloniais, e patriarcais. Podemos ilustrar isso por meio da etimologia da palavra

¹ É presbítero ordenado e serve como pastor sênior da Igreja do Nazareno em Vinhedo. Possui Pós-Doutorado em Educação, Artes e História pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Doutorado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Mestrado em Teologia pela Faculdade Batista do Paraná e em Educação pela UESP. Teólogo, Pedagogo e Historiador. Atualmente, estuda Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – SP. Leciona nos cursos de Teologia e Pedagogia na Faculdade Evangélica de São Paulo.

“transformar,” que é oriunda do latim, *transformare*, cujo significado é **dar forma, formatar, moldar** (*formare*) **através de** (*trans*) **ação** (*actio*).

Contudo, lembra-nos Saviani (2011, p. 12), historiador da educação de linha histórico-crítica, que “[...] se toda transformação é mudança, nem toda mudança é transformação”. É possível constatar a realidade em diversas instâncias, como a política, por exemplo. A cada quatro ou oito anos passamos mudanças presidenciais. No entanto, muitas vezes, sem transformação social efetiva. A educação que transforma é aquela que promove agência, emancipação, criticidade, autonomia, protagonismo da própria vida, mudanças sociais etc. (Freire, 2022). Uma educação teológica transformadora visa a transformação do discente para que seja um agente de transformação.

O método ver–julgar–agir, assumido e reelaborado pela teologia latino-americana da libertação e amplamente convergente com a pedagogia freireana, expressa em forma operativa o dinamismo dessa educação transformadora. O momento do *ver* não se reduz a uma constatação ingênua da realidade, mas implica um olhar analítico, atento às mediações históricas, econômicas, culturais, raciais e de gênero que configuram o cotidiano dos sujeitos. *Ver*, nesse sentido, significa desvelar as “situações-limite” que aprisionam indivíduos e coletividades—pobreza estrutural, racismo religioso, sexismo, necropolítica, devastação ambiental—e perceber como tais situações são produzidas por relações de poder concretas, e não por fatalidades inevitáveis.

Sem essa leitura rigorosa do contexto, qualquer prática educativa corre o risco de se tornar moralista ou voluntarista, pois intervém sem saber realmente sobre o que está intervindo. *Ver* é o axioma que lida com a leitura da realidade. Na perspectiva de Freire (2021a, p. 36), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra,” de modo que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” No processo de alfabetização de adultos, ele estava convencido de que, antes de aprenderem a ler as palavras de um texto, era importante lerem o meio em que vivem. Nenhum texto é neutro. O autor possui suas convicções, valores, e ideologias. Conhecer a realidade do contexto onde se vive é uma oportunidade de conectar *status quo* e o texto, culminando num processo transformacional. Nesse sentido, Freire (2021a, p. 51) acrescenta: “De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.”

Isso aponta para uma perspectiva teleológica. Ler o mundo não apenas para constatar problemas, desafios, desigualdades e coisas afins. Apenas saber o que o mundo tem de ruim não é o suficiente. Deve haver um *telos*, isto é, um objetivo, uma finalidade, ao ler criticamente o mundo, a saber, mudá-lo para melhor. Ler a realidade não pode, portanto, ser feito num *modus operandi* meramente passivo, de espectador, mas ativo, de protagonista. A pessoa que lê o mundo pode desejar ver esse mundo mudado. O contrário disso é acomodação, conformismo, e só contribui para a manutenção do mal, da miséria, das desigualdades, das injustiças.

O momento do *julgar* corresponde ao exercício crítico pelo qual a realidade assim percebida é confrontada com referenciais ético-utópicos – no caso da pedagogia freireana, uma antropologia de inspiração humanista e cristã, a noção de dignidade inalienável dos oprimidos e um horizonte de justiça social. Julgar é interpretar a situação à luz de valores, narrativas, e tradições que alimentem a esperança e a resistência, evitando tanto o dogmatismo quanto o relativismo. No campo educacional, isso implica analisar discursos hegemônicos—por exemplo, o neoliberal, que naturaliza a competitividade e a mercantilização da vida—e desmascarar suas funções ideológicas na legitimação da exclusão.

O julgamento crítico não se conclui em mera indignação; ele exige discernimento das causas estruturais das opressões e identificação de brechas históricas onde uma outra configuração social se torna pensável e praticável. A reflexão crítica começa com o indivíduo conscientizado. Uma vez que ele tem condições de ler sua realidade e problematizá-la, terá mais facilidade para interferir no mundo. Sem tal compreensão, ficará sujeito às interpretações de terceiros, levado por perspectivas que podem não ser realistas. Por isso, Freire (2022, p. 118) propunha “uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática”, mas não só isso, senão “de sua inserção nesta problemática.” A conscientização possibilita a essa pessoa se entender junto do / no processo transformacional. Assim, a ideia é de um modelo “que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’, submetido às prescrições alheias” (Freire, 2022, p. 118-119).

Nessa perspectiva, Freire (2021b, p. 146) acrescenta: “Sublinhe-se ainda que a inteligência da história como possibilidade implica reconhecer ou constatar a importância da consciência no processo de conhecer, de intervir no mundo.” O aluno precisa ter consciência de que ele não apenas está na história, como se estivesse num percurso passivo e fatalista; ao invés disso, ele é alguém envolvido na transformação da história. Por isso é que Freire (2022, p. 123) faz uma crítica à educação ingênua, afirmando que “Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação.” Ou seja, a educação ingênua intenciona manter o alunado imerso na alienação, impedindo a emersão, ou emancipação.

O terceiro momento, o *agir*, é a expressão concreta da práxis transformadora, entendida por Freire como unidade dialética entre reflexão e ação. Não se trata de ativismo impulsivo nem de aplicação mecânica de teorias pré-fabricadas, mas de uma intervenção histórica que nasce da leitura crítica do contexto e do confronto ético com as estruturas opressoras. A educação transformadora orienta os sujeitos a se perceberem como agentes históricos, capazes de intervir – ainda que de modo limitado e processual—nas relações de poder que os afetam.

Para que a ação seja realizada, é necessário que a conscientização tenha sido eficazmente provida, pois a consciência ingênua se opõe às mudanças, visto que tende a ser negacionista dos problemas ou conformada com a realidade. Transformações parecem ser utópicas, distantes do quefazer discente e docente. No entanto, a consciência crítica não ignora o mundo, mas o lê, vendo as injustiças e julgando-a com perspicácia. Nesse sentido, ela está integrada com a realidade, vislumbrando como pode contribuir com a mudança, com a ação. Ver e julgar, sem agir, seria um ciclo incompleto, meramente idealista, mas sem ação prática e transformacional.

No entanto, essa ação está diretamente ligada ao nível de consciência crítica e à compreensão da realidade que se tem. De acordo com Freire (2022, p. 139), “A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será.” Seguindo esse raciocínio, se a consciência for ingênua, então, obviamente, as ações irão na mesma direção. Como o nível de consciência pode interferir nessa relação prática? Quando alguém se conscientiza de que não é apenas sujeito passivo da realidade, mas também ativo, age com tal ímpeto.

“Mas como realizar esta educação [prática]? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade?” pergunta Freire (2022, p. 140). Para ele, a resposta parecia estar em pelo menos três elementos: “a. num método

ativo, dialogal, crítico e criticizador; b. na modificação do conteúdo programático da educação; [e] c. no uso de técnicas como a da redução e da codificação” (Freire, 2022, p. 140-141).

O primeiro ponto, portanto, consiste em metodologias verdadeiramente ativas, que tornem os alunado participantes do processo—pensadores, reflexivos, criativos—trazendo ideias, e soluções. Ao invés do método passivo bancário, o discente precisa ter voz, consciência e compreensão. Não pode estar alienado de sua realidade e das realidades de outras pessoas que cercam sua vida e cultura. Certos desafios e injustiças podem não compor a vida especificamente de um aluno, mas estão diretamente ligados com a de outra pessoa. Nem sempre a maioria reflete a justiça.

A dialogicidade é um dos traços estruturantes da educação transformadora e atravessa os três momentos do método. Para Freire, o diálogo não é mera técnica didática, mas exigência ontológica de seres chamados à comunicação e à comunhão; sem diálogo, o processo educativo desliza inevitavelmente para a verticalidade autoritária. Em uma prática dialógica, a palavra não é monopólio do professor, nem o saber se reduz ao que está nos manuais. O mundo vivido pelos educandos se torna texto legítimo, a partir do qual se problematizam as experiências e se constroem coletivamente novos significados. A dialogicidade supõe humildade epistemológica, escuta ativa, reconhecimento da historicidade de todos os discursos e disposição para aprender com os saberes populares, afro-indígenas, femininos e outros. Ao romper o silêncio imposto aos oprimidos, o diálogo torna-se ato político de recuperação da voz e da autoria.

Nesse marco, pensamos numa teologia convidada a abandonar o modelo “bancário”, que privilegia a memorização de conteúdos, a meritocracia avaliativa e a reprodução acrítica de tradições confessionais. A educação teológica transformadora assume a dialogicidade como princípio organizador: docentes e discentes se reconhecem como co-intérpretes da Escritura e da tradição, mediados pela realidade histórica concreta.

Uma educação teológica configurada nesta perspectiva visa produzir ministros que sejam agentes de transformação em suas comunidades e na esfera pública. Isso implica capacitá-los a exercer uma práxis pastoral que vá além da gestão interna de cultos e programas, envolvendo leitura crítica de políticas públicas, discernimento das lógicas neoliberais e coloniais que atravessam a vida das pessoas, engajamento em iniciativas de justiça social e ecológica e construção de comunidades de fé mais inclusivas e participativas. A teologia, nesse horizonte, torna-se lugar de resistência e de esperança: resistência às teologias de dominação que legitimam opressões, e esperança ativa em *inéditos-viáveis*² históricos que antecipem, ainda que fragilmente, sinais do Reino de Deus.

2. Educação Teológica Transformadora e Missio Dei

A noção de *missio Dei* emerge, no século XX, como deslocamento decisivo na compreensão da missão cristã: não se trata, em primeiro lugar, da missão da igreja, mas da missão de Deus no mundo, da qual a igreja é sinal, serva, e colaboradora. Deus é compreendido como ser ativo que, em sua liberdade trinitária e pericorésica, envolve-se na história para reconciliar, restaurar e renovar *toda a criação*, e não apenas para salvar almas em chave individualista. Nesse horizonte, missão não é extensão de um poder religioso, mas participação no movimento de Deus em direção aos pobres, às vítimas da história e aos

² Em Paulo Freire (1987), inédito-viável é aquilo que ainda não existe, mas pode ser construído pela práxis crítica: um sonho possível que nasce da leitura da realidade e da superação das “situações-limite”. É a passagem da esperança para a ação transformadora, unindo utopia, reflexão e compromisso coletivo com a mudança.

territórios feridos; é a própria dinâmica do Reino de Deus irrompendo em meio às estruturas de pecado, chamando à conversão pessoal e estrutural.

A *missio Dei*, assim entendida, rompe com modelos coloniais e expansionistas de missão, que muitas vezes atuou de maneira eurocentrada, impondo valores culturais aos povos colonizados, confundindo práticas e moralidades com o evangelho e coagindo as consciências dos nativos subservientes; ao contrário disso, a expectativa da missão de Deus recupera sua dimensão integral, holística, de modo que evangelização, justiça, paz, cuidado da criação, e construção de comunhão tornam-se faces inseparáveis da mesma ação divina. Torna-se, na prática, a preocupação de levar o *evangelho todo ao ser humano todo*.

À luz dessa compreensão, a educação teológica não pode permanecer neutra ou autorreferente, pois é chamada a servir diretamente à *missio Dei* e não apenas à manutenção institucional ou ao *status quo* social. Se Deus está em missão no mundo—na história concreta, nas lutas dos povos, nos clamores da terra e dos pobres, a formação teológica precisa capacitar sujeitos para discernir esses movimentos e neles se engajar de modo crítico e responsável. Aqui, a pedagogia transformadora de Paulo Freire oferece um marco privilegiado, que em diálogo com o método ver–julgar–agir coincide, em termos práticos, com o processo de leitura dos “sinais dos tempos” (ver), discernimento à luz do Evangelho e da tradição (julgar) e participação ativa na missão reconciliadora de Deus (agir). A educação teológica transformadora, é, por natureza, missional em sua raiz, pois forma pessoas para cooperar com a iniciativa divina que já as precede na realidade.

A dialogicidade, categoria central em Freire, ganha densidade missiológica quando colocada em relação com a *missio Dei*. Se Deus é o primeiro que se dirige ao mundo em diálogo —criando pela Palavra, chamando Abraão, libertando Israel, encarnando-se em Jesus, derramando o Espírito sobre toda carne – então a missão não pode ser monóloga e imposta, mas lugar de encontro, escuta, hospitalidade e reconhecimento do outro como sujeito e não como sujeito-outro, sem identidade, apagado, invisibilizado, descartado, ignorado (Foucault, 1996). Nessa dinâmica de apagamento que o filósofo camaronês Achille Mbembe (2003) discutiu a ideia da necropolítica. É preciso tomar cuidado para não impormos à missão mortes físicas (que já ocorreram muitas vezes no passado, pela imposição da aceitação de uma denominação religiosa a despeito de Jesus, como os jesuítas no Brasil colonial e os reformados no que hoje é a África do Sul) nem mortes simbólicas, senão incorreremos no que podemos chamar de necromissão.

Contudo, se a missão é de Deus, ela precisa ser de vida, esperança e graça. Uma educação teológica transformadora, em chave missional, forma ministros e comunidades para “irem,” não como portadores de respostas prontas, mas como aprendizes que se deixam interpelar pelas culturas, e o saberes e dores com as quais se encontram. Nesse processo, os temas geradores que emergem da realidade—racismo religioso, violência de gênero, devastação ambiental, necropolítica nas periferias, e epistemicídio de povos originários—tornam-se lugares privilegiados onde se discerne a Missão de Deus que convoca a igreja a uma conversão pastoral, ecológica e decolonial.

A criticidade é igualmente indispensável para que a participação na *missio Dei* não seja capturada por projetos de dominação religiosa, política, ou econômica. Sem consciência crítica, a educação teológica corre o risco de reproduzir modelos missionários coloniais, nos quais a Bíblia e a doutrina são usadas para legitimar exploração de corpos, terras e culturas, como ocorreu historicamente com leituras de Gênesis 1:26 que justificaram a dominação da terra e de povos africanos e indígenas (ver Couto; Pereira, 2025). A educação teológica transformadora, ao contrário, procura desmascarar tais heranças, mostrando como determinadas teologias foram cooptadas por lógicas neoliberais, racistas, etnocêntricas, e

patriarcais, propondo releituras bíblicas centradas em cuidado, solidariedade, e justiça, i.e., nos valores do reino de Deus. Participar da *missio Dei* significa, então, submeter criticamente as próprias tradições e práticas eclesiais ao crivo do Deus que se revela em Jesus como aquele que veio “para que todos tenham vida, e a tenham em abundância” (João 10:10).

A práxis, entendida como unidade de reflexão e ação, torna-se o lugar concreto onde a educação teológica transformadora e a *missio Dei* se encontram. É preciso destacar que a missão de Deus não é um conceito abstrato, mas se corporifica em práticas históricas de reconciliação, serviço, denúncia profética e anúncio esperançoso. Formar teologicamente de maneira transformadora implica inserir estudantes em experiências missionais contextualizadas—em comunidades vulneráveis, movimentos sociais, pastorais ambientais, e iniciativas de justiça restaurativa—e, ao mesmo tempo, oferecer instrumentos teóricos para analisar criticamente essas experiências. Assim, a *missio Dei* deixa de ser capítulo de uma obra de missiologia para tornar-se eixo transversal que orienta todo o processo formativo.

Uma educação teológica que se compreende a serviço da *missio Dei* assume a integralidade da missão como horizonte formativo: evangelização, diaconia, compromisso sociopolítico, diálogo inter-religioso, e cuidado da criação são dimensões inseparáveis de um único movimento de Deus em favor da vida. Isso pode exigir o ato de repensar currículos, métodos e estruturas educacionais em chave transformadora. Como exemplo, pensamos: disciplinas bíblicas e sistemáticas podem e devem dialogar com ciências humanas, sociais, e ambientais; a história da igreja passa a também ser lida a partir das margens, dos vencidos e não mais com a hegemonia da história dos vencedores (Benjamin, 1985); a prática pastoral é concebida como mediação da justiça do Reino na *polis*, mas também na ecologia. Nesse sentido, podemos dizer que a educação teológica transformadora não prepara apenas pregadores ou gestores de comunidades, mas testemunhas críticas e esperançadas da missão de Deus, capazes de articular, com palavras e gestos, uma fé que se recusa a abençoar estruturas de morte e se compromete com a construção histórica de sinais do Reino “já” presentes e “ainda não” consumados.

3. Proposições Contextuais

Seria vão não pensar em mais uma dimensão em nossa tratativa da *missio Dei* em sua dialogia com a educação transformadora, a saber, a contextualidade. Compreender a missão como missão de Deus implica reconhecer que Deus age sempre em contextos históricos, culturais, sociais, e ecológicos concretos, e não em um “vácuo” abstrato; por isso, toda reflexão missiológica que ignore os lugares, as temporalidades e as feridas específicas das populações com as quais a igreja se relaciona corre o risco de se tornar colonizadora e irrelevante. Poderá angariar prosélitos, mas não necessariamente formará discípulos à semelhança de Cristo, reconciliando as pessoas com Deus, com a criação, consigo mesmas, e com o próximo.

Na mesma direção, a pedagogia freireana insiste que não há educação neutra nem descontextualizada: educar é ler criticamente o mundo, discernir as estruturas de opressão e as possibilidades de *inédito-viável*, e articular processos formativos que partam do chão concreto da vida dos educandos. Integrar *missio Dei* e educação transformadora, portanto, exige assumir a contextualidade como eixo hermenêutico e prático, de modo que tanto a missão quanto a formação teológica sejam concebidas como respostas situadas ao agir de Deus na história, em diálogo com os clamores dos vulneráveis e da própria criação, que geme aguardando a manifestação dos filhos de Deus. Diante disso, tomamos as cinco perguntas contextualizadoras de Richard Middleton e Brian Walsh (1984), acrescidas de mais uma de N. T. Wright (1996) nas subseções subsequentes.

3.1 Quem somos?

A primeira pergunta remete à dimensão antropológica fundamental de qualquer proposta contextual. Nenhuma comunidade vive sem uma narrativa mestra que responda, ainda que implicitamente, à questão da identidade: somos meros indivíduos consumidores num mercado global ou criaturas portadoras da imagem de Deus, chamadas à responsabilidade diante do próximo e da criação? Podemos pensar numa identidade cristã, na qual os seres humanos aparecem como personagens vocacionados a refletir o caráter do Criador no mundo, exercendo uma *diaconia* que é, ao mesmo tempo, serviço, cuidado, e representação.

Em chave crítica, essa pergunta desvela também as identidades teológicas de nossa tradição. Somos cristãos, mas de que ramo do cristianismo? Quais são nossos valores e crenças? O que está em nosso DNA teológico? Somos wesleyanos, marcados pelas obras de piedade e de misericórdia; pela santidade bíblica do perfeito amor, i.e., de um amor completo, dirigido vertical (a Deus) e horizontalmente (ao próximo e à criação); pelo tema axial da restauração da imagem de Deus; pela santidade relacional, visto que não há santos solitários, como bem destacou Wesley (1984, p. 533); pela relevância teológica transformadora, alcançando os pobres e marginalizados.

Somos nazarenos, nomenclatura que deu origem à nossa denominação do Movimento de Santidade pelo fato de J. P. Widney sugerir que esse é o título mais humilde de Jesus (Ingersol, 2014, p. 10, 11), já que ele e Bresee atuavam com os marginalizados de Los Angeles; somos uma “igreja simples, primitiva, uma igreja do povo e para o povo,” que “não carece de novas doutrinas, só as verdades antigas”, que “tenta desfazer-se de todas as formas supérfluas de igrejismo para voltar às palavras simples de Cristo.” Não somos “uma missão, mas uma igreja com uma missão,” “um grupo unido de corações que já encontraram a paz com Deus e que em alegria saem para levar a mensagem das inescrutáveis riquezas do Evangelho de Cristo às almas desalentadas, sofredoras e doentes” (Smith, 1962, p. 111).

3.2 Onde estamos?

A segunda pergunta desloca o foco da identidade para o contexto, compreendido não apenas como cenário neutro, mas como tecido de relações históricas, sociais, políticas, econômicas, culturais, e ecológicas. Somos wesleyanos, fato. Mas estamos na Inglaterra de John Wesley? A maioria de nós, nazarenos, está na África, América Latina, Ásia, América do Norte e outros países da Europa. Isso nos leva a repensar nossas especificidades e necessidades. Wesley lidou com os efeitos catastróficos da Revolução Industrial, o desemprego, o aumento da criminalidade, a educação dualista e elitista, a escravidão, os monopólios dos grandes agropecuaristas, as injustiças sociais da coroa britânica etc. Mas, e em nosso contexto? Quais são os desafios?

Podemos ir além. Ao falar do “céu e da terra,” lembramos que o lugar em que estamos não é um estágio provisório a ser abandonado, mas a criação de Deus, ainda boa e, ao mesmo tempo, profundamente ferida. Em nosso contexto latino-americano, esse “onde” inclui territórios indígenas expropriados, periferias urbanas atravessadas por necropolítica, biomas destruídos em nome do agronegócio e da mineração, bem como comunidades de fé tensionadas entre projetos de mercado religioso, e experiências de resistência. Wesley criticou os mercadores da fé de seu espaço tempo. Atualmente, lidamos com neopentecostais e sua falsa teologia da prosperidade. Reconhecer onde estamos é, assim, ato hermenêutico e político: implica nomear as forças que estruturam o espaço em que vivemos e perceber como esse espaço é atravessado pela *missio Dei* e pelas múltiplas forças de morte.

3.3 Que horas são?

A terceira pergunta é uma indagação escatológica e histórica: em que momento do drama nos encontramos, que estação do caminho estamos vivendo? Não vivemos nem no “paraíso perdido” nem no “paraíso consumado,” mas no tempo entre a ressurreição de Cristo e a renovação plena da criação, quando o Reino de Deus já irrompeu, mas ainda não se consumou. Podemos ler esse “agora” como tempo de crise civilizacional, em que se entrelaçam colapsos ecológicos, desagregação social e esgotamento de modelos econômicos e políticos, mas também como tempo de oportunidade para a imaginação profética de alternativas.

Somos wesleyanos, mas não estamos mais no século XVIII. Quais são os dilemas éticos da nossa era? Em uma perspectiva decolonial latino-americana, perguntar “Que horas são?” implica reconhecer que vivemos sob a longa duração da colonialidade, mesmo após o fim formal do colonialismo, e que nossa época é marcada pela intensificação de necropolíticas que decidem quem é “matável” e quem é “protegível”. Ao mesmo tempo, é hora de resistências plurais—movimentos negros, indígenas, feministas, ecoteológicos—que encarnam, à luz das Escrituras, sinais esperançosos de um outro tempo possível. Discernir a hora é requisito para uma práxis responsável: nem otimismo ingênuo, nem cinismo paralisante, mas esperança crítica.

3.4 *Quais são os problemas?*

A quarta pergunta convida a uma análise honesta das feridas que atravessam nossa história. Podemos apontar o imperialismo econômico, a idolatria do mercado, a privatização da esperança, e a ruptura dos vínculos comunitários como traços centrais da condição tardomoderna. Identificamos como problema de fundo a distorção da vocação humana: em vez de refletir o governo justo de Deus, a humanidade passou a adorar ídolos—dinheiro, poder, nação, raça – que desfiguram tanto o adorador quanto a criação. Em chave latino-americana, esses problemas se concretizam em estruturas de exploração e em teologias que, muitas vezes, legitimam tais práticas, seja por espiritualismo escapista, seja por alianças com projetos autoritários.

Os problemas não são apenas “morais” no nível individual, mas sistêmicos: dizem respeito a modos de produção, padrões de consumo, imaginários religiosos e arranjos políticos que produzem morte física, simbólica e epistêmica. Nomear esses problemas é passo indispensável para qualquer proposição contextual séria. Freire lembra do profetismo veterotestamentário e explica que o modelo transformador, “ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a *denúncia* de como estamos vivendo” (Freire, 2021b, p. 137). Trata-se, portanto, de ler criticamente a realidade e colocar o dedo nas feridas da humanidade, indicando as injustiças e pecados, seja de governantes, do clero e do povo, como faziam os profetas bíblicos.

3.5 *Quais são as soluções?*

Por conseguinte, a quinta pergunta não pode ser respondida com receitas simplistas, mas com uma combinação de conversão pessoal, reforma estrutural, e reconfiguração de imaginários. Podemos pensar na recuperação de uma visão bíblica holística que inspire estilos de vida alternativos, comunidades de aliança e práticas econômicas solidárias, contrapondo-se à lógica do consumo ilimitado. A solução não é um “escape para o céu,” mas a participação, pelo Espírito, na renovação da criação inaugurada na ressurreição de Cristo, o que se expressa em justiça, reconciliação, e cuidado com a humanidade e com a terra.

As soluções são necessariamente plurais, processuais e locais, mas convergem na direção de uma conversão das relações com Deus, com o próximo, com a própria interioridade e com a criação. Nesse sentido, podemos dialogar com Freire, o qual expõe que

a educação transformadora implica não apenas “a *denúncia* de como estamos vivendo,” mas “o *anúncio* de como poderíamos viver” (Freire, 2021b, p. 137). Nesse sentido, denunciamos pontos de nossa sociedade que destoam dos valores e do *ethos* do reino de Deus com vias a anunciar um caminho de esperança transformadora. Como diz Freire (2021b, p. 137), “Uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não.” Anunciar a educação transformadora não é um futuro inexorável, mas a relação de denúncia e anúncio é feita com a esperança de um futuro melhor.

Considerações Finais

À guisa de conclusão, pode-se afirmar que a articulação entre educação teológica transformadora e *missio Dei*, assumida em chave contextual, oferece um horizonte fecundo para repensar a formação teológica em tempos de profundas crises sociais, políticas, ecológicas, e eclesiais. Ao recuperar a pedagogia freireana como base epistemológica e metodológica, evidenciou-se que formar ministros do Evangelho não equivale a reproduzir um modelo bancário de transmissão doutrinária, mas a acompanhar processos de conscientização nos quais sujeitos leem criticamente o mundo, discernem os poderes que produzem morte e se deixam convocar à práxis libertadora. Ao mesmo tempo, ao reinscrever essa formação na dinâmica da *missio Dei*, acreditamos que ficou claro que a teologia não pode ser autocentrada, pois é chamada a servir ao movimento de Deus em direção aos pobres, aos vulneráveis e à criação ferida.

As proposições contextuais trabalhadas—quem somos, onde estamos, que horas são, quais são os problemas e quais são as soluções—mostraram-se úteis como matriz hermenêutica e pedagógica para ancorar tal projeto em realidades concretas, evitando abstrações universalistas e espiritualismos escapistas. Assim, a educação teológica transformadora delineada neste ensaio não pretende ser um modelo fechado, senão um convite à continuidade do diálogo, da experimentação, e da conversão institucional, para que os espaços formativos da igreja se tornem, cada vez mais, lugares de cuidado e de sinalização antecipada do Reino de Deus em meio às ambiguidades da história e, sobretudo, lugar de transformação.

Referências

- Benjamim, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura*. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- Couto, Vinicius; Pereira, Wellinton Aires da Cruz. “Dominar ou cuidar? Perspectivas decoloniais para uma ética ambiental ecoteológica emancipatória em dialogicidade com a educação transformadora.” *Estudos da Religião*, São Bernardo do Campo, v. 39, n. 2, 2025. No prelo.
- Foucault, Michel. *A Ordem do Discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- Freire, Paulo. *A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se Complementam*. 52ª edição. São Paulo: Cortez, 2021a.
- Freire, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. 54ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- Ingersol, Stan. *Past and Prospect: The Promise of Nazarene History*. Eugene: Wipf and Stock, 2014.
- Mbembe, Achille. "Necropolitics." *Public Culture*, v. 15, n. 1, p. 11–40, 2003.
- Middleton, Richard; WALSH, Brian. *The Transforming Vision: Shaping a Christian World View*. Downers Grove: InterVarsity Press, 1984.
- Saviani, Dermeval. *História, Educação e Transformação: Tendências e Perspectivas para a Educação Pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- Smith, Timothy. *Called unto Holiness: The Story of the Nazarenes – The Formative Years*. Kansas City: Nazarene Publishing House, 1962.
- Wesley, John. "Sermon 24: Upon Our Lord's Sermon on the Mount: Discourse 4," 531-549. In *The Works of John Wesley*, vol. 1; Bicentennial Edition, ed. by Albert C. Outler. Nashville: Abingdom Press, 1984, p.
- Wright, N. T. *Jesus and the Victory of God: Christian Origins and the Question of God*. London: SPCK, 1996.