

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RACHEL DE MORAIS BORGES PEROBELLI

**OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE TEOLOGIA DAS
INSTITUIÇÕES TEOLÓGICAS DA IGREJA EVANGÉLICA DE
CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL**

**CURITIBA
2008**

RACHEL DE MORAIS BORGES PEROBELLI

**OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE TEOLOGIA DAS
INSTITUIÇÕES TEOLÓGICAS DA IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO
LUTERANA NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
como requisito parcial à conclusão do Mestrado
em Educação

Orientador: Prof Dr Sérgio Rogério Azevedo
Junqueira

**CURITIBA
2008**

Dedico esta dissertação a todos aqueles que, de certa forma, se inquietam com a vida e não desistem de investir nela, que não se cansam de fazer perguntas e procurar respostas, que não se conformam com a injustiça e trilham caminhos de paz e que se alegram cada vez que alguém se descobre como um ser que conhece e segue pelo caminho de descobrir o mundo.

Agradecimentos

Agradeço às instituições EST, FLT e FATEV por se disponibilizarem a participar desta pesquisa. À FATEV, de forma especial por disponibilizar tempo e recurso financeiro para a realização deste mestrado.

Agradeço à minha amada família, Whandersom e Lucas, por tão pacientemente aceitarem minhas ausências e cansaços, dando-me todo apoio e carinho nesses dias de tanto trabalho.

Agradeço aos professores, pela dedicação a mim dispensada nos quase três em que circulei pela PUC, nunca deixando de contribuir com idéias, sugestões de autores e aprimoramento da pesquisa.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Sérgio, por me conduzir até aqui, nunca se negando a sentar-se comigo e esclarecer as dúvidas, dar estímulo para continuar, dar espaço para me expressar.

Agradeço à banca, Professoras Gisela, Rosa Lydia e Joana, por aceitarem o convite de avaliar meu trabalho e por darem tão importante contribuição.

Aos meus colegas, que nesta trajetória se fizeram amigos queridos.

A minha amiga de coração, Silêda, por revisar este texto com tanto carinho.

A todos que de uma maneira ou de outra também deixaram sua contribuição neste processo.

Por último e não menos importante, agradeço ao meu amado Deus, porque sempre acolheu minhas perguntas e tristezas, sem jamais deixar de me amar. E acrescentou, cada dia, pessoas como as citadas acima, que se revelaram como verdadeiros presentes. *Soli deo Gloria!*

“O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”.

Merleau Ponty

RESUMO

Esta pesquisa se dedicou a investigar os saberes docentes dos professores de teologia das instituições teológicas da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Ao lidar com as questões que emergem da docência em curso de teologia surgiu o seguinte problema de pesquisa: que saberes os professores de teologia das instituições de ensino superior de confissão luterana trazem de sua própria formação e experiência profissional e utilizam na docência da teologia e quais os saberes que inferem na formação dos professores de teologia? Diante disso, esta pesquisa se propõe a identificar os saberes dos professores, construídos na sua formação, que inferem no ensino da teologia e na formação dos futuros professores desta área de conhecimento, com o propósito de contribuir com a reflexão sobre seus aspectos pedagógicos. Para tanto define alguns objetivos específicos de identificar com os professores que saberes eles trazem da sua formação que os ajudam na docência e verificar como os egressos percebem a atuação dos professores. A relevância desta investigação reside na necessidade de entender a constituição da docência nos cursos de teologia, uma vez que seus professores não recebem formação docente específica. A discussão sobre os saberes se insere neste quadro maior de debate sobre a formação e identidade dos professores, tendo os saberes como seu eixo central. Devido à natureza do estudo e dos objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa qualitativa com uma abordagem fenomenológica por meio da modalidade do estudo de caso. Sobre a formação docente, a pesquisa buscou aporte teórico em Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1999), além das contribuições de Pimenta (2002), Terrien (2002) e Libâneo (2002). No que se refere aos saberes docentes foram referência os trabalhos de Tardif (2005) e Gauthier (1998), Saviani (1996), dentre outros. Identificou-se, a partir da tipologia proposta por Tardif (2005), que a maioria dos professores de teologia considera como importantes os saberes pessoais, depois os saberes oriundos da formação profissional e depois os saberes da experiência profissional. A partir dos indicadores provenientes das entrevistas foram identificados outros saberes que se apresentaram mais variados, onde o saber específico da teologia foi mais citado. Sobre os saberes que inferem na docência há maior equilíbrio nas respostas, contudo a trajetória de vida tem forte influência. Este estudo demonstrou que a formação do professor de teologia tem muitas variantes. Os cursos dão o aporte do conteúdo e da habilitação profissional, mas na docência são mobilizados saberes provenientes da formação pessoal e experiência profissional, fundamentados na sua leitura teológica.

Palavras-chave: Formação de Professor; Teologia; Saberes Docentes; Ensino Superior.

RESUMEN

Esta investigación se dedicó a estudiar los saberes docentes de los profesores de teología de las instituciones teológicas de la Iglesia Evangélica de Confesión Luterana en Brasil. Lidiando con cuestiones que surgen de la docencia en el curso de teología surgió el problema de pesquisa: qué saberes los profesores de teología de las instituciones de enseñanza superior de confesión luterana traen de su propia formación y experiencia profesional y utilizan en la docencia de la teología y cuales los saberes que infieren en la formación de los profesores de teología. Delante de esto, esta investigación si propone a identificar los saberes de los profesores, construidos en su formación, que infieren en la enseñanza de la teología y la formación de los futuros profesores de esta área de conocimiento, con la intención de contribuir con la reflexión de sus aspectos pedagógicos. Por lo tanto define algunos objetivos específicos de identificar con los profesores, que saberes ellos encuentran en su formación que les ayuda en la docencia; verificar como los graduados perciben la actuación de los profesores. La relevancia de esta investigación se situa en la necesidad de comprender la constitución de la docencia en los cursos de teología una vez que sus profesores no reciben formación docente específica. La discusión sobre los saberes se inserta en este cuadro mas amplio del debate sobre la formación e identidad de los profesores, tomando los saberes como su eje central. Por su naturaleza de estudio y de los objetivos propuestos, se optó por una pesquisa cualitativa con un abordage fenomenológica por medio de la modalidad de estudio de caso. Sobre la formación docente, la pesquisa buscó aporte teórico en Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1999), además de las contribuciones de Pimenta (2002), Terrien (2002) y Libâneo (2002). En lo que se refiere a los saberes docentes se tuvo como referéncia los trabajos de Tardif (2005) y Gauthier (1998), Saviani (1996), dentre otros. A partir de la tipologia propuesta por Tardif (2005) se identificó que la mayoría de los profesores de teología consideran como importantes los saberes personales, los saberes oriundos de la formacion profesional y los saberes de la experiencia profesional. A partir de los indicadores provenientes de las entrevistas se identificó otros saberes que se presentan más variados, donde el saber específico de la teología há sido más citado. Sobre los saberes que infieren en la docencia hay más equilibrio en las respuestas, Sin embargo la trajetória de vida tiene fuerte influencia. Este estudio demostró que la formación del profesor de teología tiene muchas variantes. Los cursos dan aporte del contenido y de la habilitación profesional, pero en la docencia son movilizados saberes provenientes de la formación personal y experiencia profesional, fundados en su lectura teológica.

Palabras clave: Formación de professor; Teología; Saberes docentes; Educación superior

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – FINALIDADES DO ENSINO E DA PESQUISA.....	68
QUADRO 2 – OS SABERES DOS PROFESSORES	71
QUADRO 3 – O RESERVATÓRIO DE SABERES	76
QUADRO 4 – DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	91
QUADRO 5 – PERFIL DOS PROFESSORES	92
QUADRO 6 – FAMÍLIAS E SEUS CÓDIGOS.....	96
GRÁFICO 1 – SABERES PROVENIENTES DO REFERENCIAL TEÓRICO	100
GRÁFICO 2 – SABERES PROVENIENTES DOS ENTREVISTADOS.....	101
GRÁFICO 3 – SABERES QUE INFEREM NA DOCÊNCIA.....	103
FIGURA 1 - EXEMPLO DE TEIA (NETWORK).....	97
FIGURA 2 - SABERES E SUAS RELAÇÕES	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLA	-	Descrição
IECLB	-	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
EST	-	Escola Superior de Teologia
FLT	-	Faculdade Luterana de Teologia
FATEV	-	Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba
PUCPR	-	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O CONTEXTO LUTERANO	19
2.1 A REFORMA PROTESTANTE E A IGREJA LUTERANA	19
2.2 TEOLOGIA LUTERANA E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO	26
2.3 A IGREJA LUTERANA NO BRASIL E SEU SISTEMA EDUCACIONAL	39
2.4 AS INSTITUIÇÕES TEOLÓGICAS DA IECLB	45
2.4.1 A Escola Superior de Teologia - EST	48
2.4.2 A Faculdade Luterana de Teologia – FLT	49
2.4.3 Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba - FATEV	51
2.5 CRITÉRIOS DE FORMAÇÃO EXIGIDOS PELA IECLB.....	53
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES.....	54
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	54
3.2 OS SABERES DOCENTES.....	69
4 METODOLOGIA	80
4.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	90
4.2 COLETA DE DADOS.....	92
4.3 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	95
5 PROFESSORES DE TEOLOGIA: SEUS SABERES E SEU ENSINO	99
5.1 SABERES DOCENTES	99
5.2 OS SABERES QUE INFEREM NA DOCÊNCIA.....	103
5.3 A NOÇÃO DE PESQUISA.....	106
5.4 O FOCO DO ENSINO	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITES E TRABALHOS FUTUROS	116
REFERÊNCIAS.....	119
LISTA DE APÊNDICES	125
APÊNDICE A - ENTREVISTA FEITA COM OS PROFESSORES	127
APÊNDICE B – PERFIL DO PROFESSOR 01.....	128
APÊNDICE C – PERFIL DO PROFESSOR 02	129

APÊNDICE D – PERFIL DO PROFESSOR 03	130
APÊNDICE E – PERFIL DO PROFESSOR 04.....	131
APÊNDICE F – PERFIL DO PROFESSOR 05.....	132
APÊNDICE G – PERFIL DO PROFESSOR 06	133
APÊNDICE H – PERFIL DO PROFESSOR 07	134
APÊNDICE I – PERFIL DO PROFESSOR 08.....	135
APÊNDICE J – PERFIL DO PROFESSOR 09	136
APÊNDICE L – PERFIL DO PROFESSOR 10	137
APÊNDICE M – PERFIL DO PROFESSOR 11	138
LISTA DE ANEXOS.....	139
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	140
ANEXO B – PERFIL DA FORMAÇÃO TEOLÓGICA DE UM OBREIRO DA IECLB.....	141

1 INTRODUÇÃO

O tema da formação de professores tem perpassado as reflexões, debates e pesquisas em todos os espaços que se dedicam de alguma maneira à educação. Com ele surge a pergunta pela identidade do professor e os saberes que legitimam o exercício profissional.

Esta pesquisa tem como tema *“Os saberes docentes dos professores de Teologia das instituições teológicas da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil- IECLB”*. Os professores de teologia, ainda que não recebam habilitação formal na graduação, para a docência, têm que exercê-la. Bem ou mal, são obrigados a lidar com as questões que envolvem o ensino e a superar as dificuldades e os desafios que isso lhes impõe. Esta situação é comum aos demais cursos onde seus professores são bacharéis e cuja formação pedagógica decorre da pós-graduação¹ unida às experiências construídas no exercício da profissão. Comumente chegam na sala de aula como bons profissionais, mas com pouca ou nenhuma experiência docente. Neste sentido, torna-se real a necessidade de identificar que saberes são mobilizados pelos professores na docência em teologia e de onde provêm. Esses saberes, que fundamentam sua prática, talvez sejam construídos ou adquiridos na sua formação inicial e prática profissional e também se relacionam com sua leitura teológica do mundo e do homem.

Em função da natureza dos dados e dos objetivos desta pesquisa, optei por uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso como metodologia. Por concordar com a posição de que não é possível, como pesquisadora, assumir um papel de neutralidade absoluta, usarei a primeira pessoa do singular e não a forma impessoal. É uma opção consciente de que a pesquisa exige um constante exercício

¹ Nas Pós-graduações ocorrem as mais variadas disciplinas com o intuito de oferecer formação pedagógica aos profissionais oriundos de outras áreas. Na PUCPR, por exemplo, se oferece uma disciplina intitulada “Processo Pedagógico no Ensino Superior” cuja ementa é: “Contribuições de doutrinas pedagógicas para o repensar da didática e da prática pedagógica no contexto da aula universitária. Pedagogia universitária: o ensino e suas relações (conteúdo-forma, professor-aluno, pesquisa-ensino-sociedade). Projetos inovadores das práticas educativas nos diferentes campos do ensino superior”. E que pode variar de acordo com a composição da turma. Em outras instituições aparecem disciplinas como: História do Ensino Superior, didática, paradigmas curriculares, estrutura e funcionamento do ensino, dentre outras, com o intuito de habilitar os profissionais ao magistério superior. Isso vai realmente mudar de instituição para instituição.

de aproximação e distanciamento dos dados. E também que precisarei tomar decisões quanto aos procedimentos e encaminhamentos dos rumos da pesquisa, preservando a fidedignidade dos dados resultantes do processo de investigação. É o que André (2005, p. 26) chama de constante vigilância para não impor-me sobre eles.

Trabalho com cursos de formação teológica há mais de dez anos. Na função de coordenadora pedagógica sempre tentei tratar com os professores as questões que emergem da sala de aula no que se refere ao ensino. Em sua maioria, eles têm uma boa formação na sua área, sendo o domínio do conteúdo algo que não gera problema. Mas nas avaliações das disciplinas, comumente surgiam sugestões dos alunos em relação aos procedimentos didáticos dos professores e frases como “o professor X é um excelente pastor, mas não sabe dar aula”. É certo que isso era mais comum com os professores visitantes, que têm uma carga horária pequena. Os professores de tempo integral já têm mestrado e doutorado onde tiveram contato com disciplinas pedagógicas e/ou experiência docente. Contudo, eles próprios sentiam a diferença entre o púlpito das igrejas onde construíram sua experiência profissional e a sala de aula de um curso noturno.

Foi assim que começamos a fazer, uma vez por mês, reuniões de atualização pedagógica. Nessas reuniões discutíamos um texto que eu já havia selecionado e distribuído anteriormente sobre temas como avaliação, metodologia de ensino e assuntos afins, além de pensarmos juntos a construção adequada do currículo e o encadeamento das disciplinas dentro das várias áreas do curso. Essas reuniões representam um tempo valioso de reflexão sobre o exercício da docência e do conhecimento teológico.

Em função da pós-graduação *Lato Sensu* que fiz em 2003, propus um questionário baseado nas Dez competências que Perrenoud sugere em seu livro “Dez novas competências para ensinar”. Obviamente reconheço os limites deste texto, mas foi apenas um roteiro usado para que o professor pudesse se avaliar em relação ao seu ensino. Foi surpreendente o resultado da pesquisa, onde a maioria deles se via bem preparada em relação ao domínio do conteúdo e aos processos de ensino destes conteúdos, privilegiando mais o ensino do que a aprendizagem. A pesquisa se deu da seguinte forma. Fiz um resumo das “Dez Novas Competências para Ensinar”, em uma tabela, assim como se apresenta no livro. Depois elaborei um questionário com seis perguntas. Cada professor recebeu a descrição das

competências e o questionário para responder depois de uma auto-avaliação. Participaram da pesquisa doze (12) professores, dos quais dez (10) são do sexo masculino e dois (2) do sexo feminino. Do total de docentes pesquisados, nove (9) têm até 5 anos de magistério e três (3) têm mais de 5 anos. Nove (9) são formados em teologia, um (1) em filosofia, um (1) em pedagogia e um (1) em psicologia. Destes, dois (2) têm doutorado, quatro (4) têm mestrado, outros quatro (4) têm especialização e um (1) apenas bacharelado. Dos doze (12) professores, cinco (5) trabalham em regime de tempo integral.

A última pergunta, e é a que me interessa aqui, se referia às competências que o professor deveria melhorar. Três (3) dos professores concordam que devem melhorar a competência de “trabalhar em equipe”. Dois (2) fizeram opção pela competência “administrar a progressão das aprendizagens” e ainda outros dois (2) optaram pela competência de “utilizar novas tecnologias”. Um (1) optou pela competência de “organizar e dirigir situações de aprendizagem”, e um (1) optou por “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”. Um (1) optou pela competência de “envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho”, e um (1) optou por “administrar sua própria formação contínua”. Um (1) não marcou nenhuma opção. Embora o trabalho em equipe tenha sido a competência mais escolhida, ela não é representativa se somarmos as demais respostas que demonstram o interesse por trabalhar estágios diferentes no processo de aprendizagem, como a progressão das aprendizagens, o uso de novas tecnologias, dispositivos de diferenciação e envolvimento dos alunos em sua aprendizagem.

Ficou, de certa forma, evidente a necessidade de estabelecer e trabalhar os saberes inerentes à docência, pois, pelo menos na prática, se valoriza mais o ensino que a aprendizagem. Não quero aqui adotar este conceito numa compreensão dicotômica de ensino/aprendizagem. A distinção surgiu de uma reflexão sobre as potencialidades e limites da ação docente onde eles se percebem aptos em relação aos conteúdos, mas não em relação aos aspectos de como aprendem seus alunos. Esta experiência, embora singela e com um grupo pequeno, de uma IES pequena, é uma expressão do que ocorre não só nos cursos de teologia, mas em boa parte dos cursos superiores. Tudo isso tem me despertado para continuar a estudar sobre a formação do teólogo e conseqüentemente a formação do professor de teologia.

Embora os cursos de Teologia no Brasil tenham um recente reconhecimento pelo MEC, já existem há algum tempo como cursos livres. Têm, portanto, uma larga

experiência na formação de homens e mulheres que atuam nas igrejas como pastores e nas instituições confessionais de ensino. O Conselho Nacional de Educação deu um parecer favorável aos cursos de Teologia em 1999. No Parecer do CNE/CES nº 241/99² a comissão, após algumas considerações, votou que os cursos de bacharelado em teologia tivessem composição curricular livre em função das diferentes tradições religiosas, mas que tivessem processo de autorização e reconhecimento segundo os critérios que considerassem os requisitos do número de horas-aula, da qualificação do corpo docente e das condições de infra-estrutura. A partir daí a necessidade de professores habilitados para o magistério nessas instituições se fez premente. Assim, os cursos tiveram que se preocupar em formalizar os processos internos incluindo ter um corpo docente com formação legalizada. Isso não significa que os professores não tivessem preparo adequado. A tradição no ensino da teologia tem forte influência européia e conseqüente exigência de qualidade acadêmica. Tudo isso insere a discussão sobre a formação do professor de teologia num contexto mais amplo dos cursos de ensino superior em todo o Brasil e a necessidade de formação dos futuros professores.

São três as instituições de ensino superior com curso de teologia na IECLB. A Escola Superior de Teologia - EST, em São Leopoldo, RS, fundada em 1946; a Faculdade Luterana de Teologia – FLT em São Bento do Sul, SC, fundada em 1988 e a Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba – FATEV, em Curitiba, PR, fundada em 1992. As duas primeiras já têm seu curso reconhecido pelo MEC e a terceira está credenciada e autorizada desde 2007³. A EST teve seu credenciamento em 1999⁴ e começou o curso em março de 2000., tendo seu reconhecimento em 2002. A FLT foi credenciada em 2001⁵ e reconhecida em 2006.

Boa parte dos professores que atuam hoje nos cursos de teologia fez sua formação inicial na EST, pois era o único centro formador existente na IECLB. Segundo Fischer (1996, p. 26), a Faculdade de Teologia manteve o modelo das Escolas Superiores de Teologia (*Kirchliche Hochschulen*) existentes na Alemanha,

² Parecer CES 241/99 de 15 de março de 1999 e publicado no DOU em 05 de julho de 1999.

³ Portaria MEC 193 de 23 de fevereiro de 2007 e publicada no DOU em 23 de fevereiro de 2007.

⁴ Portaria MEC 1436 de 01 de outubro de 1999 e publicada no DOU em 04 de outubro de 1999.

⁵ Portaria MEC 1915 de 22 de agosto de 2001 e publicada no DOU em 24 de agosto de 2001.

tendo seus conteúdos também fortemente influenciados pela teologia desenvolvida na Alemanha.

O ensino era inicialmente na língua alemã e só a partir de 1968, com a entrada de alunos que não dominavam o idioma, é que foram incluídos professores brasileiros e o ensino passou a ser em português. Estes professores foram formados na própria instituição (FISCHER, 1986, p. 29). Em 1983 iniciou-se a primeira turma de mestrado, outra iniciativa para responder à demanda de professores (FISCHER, 1986, p.30). Por essa influência germânica, o ensino permanecia nos moldes das universidades alemãs. Embora não existisse uma norma que definisse como deveria ser a formação do teólogo para habilitar-se à docência, a prática era o encaminhamento ao doutorado na Alemanha, o que ainda é desejado até hoje. Na Alemanha, a ênfase do doutoramento é aprofundar o conhecimento específico sobre o objeto de estudo. Este é feito de forma independente com algumas poucas preleções dos professores. Ao final se prestam exames sobre os temas principais e se redige a tese. Aos que pretendem ser docentes é exigida uma segunda tese que será elaborada ao final de um estudo específico sobre a docência. É uma espécie de pós-doutorado, mas que é exigido apenas para docentes alemães.

Esse contexto é importante para que entendamos que, mesmo funcionando para um grupo específico, eclesialístico, o não-reconhecimento legal pelo MEC não era sinônimo de falta de rigor acadêmico-científico na formação.

Nesse contexto faz-se importante perguntar: **Que saberes os professores de teologia das instituições de ensino superior de confissão luterana trazem de sua própria formação e experiência profissional e utilizam na docência da teologia? Quais os saberes que inferem na formação dos professores de teologia?**

A questão da formação de professores tornou-se centro das reflexões educacionais a partir da década de 80. Desde lá, os educadores têm debatido e produzido vasto material sobre o tema. A partir daí surgiram os grupos de trabalho, os de pesquisa, como o da PUCPR, onde a preocupação é estudar os aspectos que emergem dos problemas da formação de professores e suas possíveis saídas. O magistério superior, dentro deste contexto, também agrega elementos a todo esse debate. Verificando o site de busca na web, Scielo, encontrei 71 artigos que tratam

especificamente da formação de professores nas várias áreas de conhecimento⁶. Nem todos, porém, estão voltados à docência no Ensino Superior.

Estudar o processo de formação do professor de teologia precisa estar inserido neste contexto mais amplo. Pouco ou quase nada se tem registrado sobre o aspecto pedagógico no ensino da teologia, no que toca a formação de seus professores. Pelo menos não há registros nos meios de divulgação de pesquisa, como periódicos impressos ou digitais. Tive acesso a uma tese de doutorado, onde o autor discutiu a formação de professores sob um olhar interdisciplinar, incluindo a teologia, a psicologia, a pedagogia e a filosofia. Contudo a pesquisa foi feita com professores do ensino fundamental e médio, alunos de uma pós-graduação, voltada portanto, para este meio e não para a docência no ensino superior e na teologia⁷.

Por isso este estudo tem toda relevância, dentro de seu próprio limite, é claro, mas como resultado de uma inquietação pessoal e profissional que não escapa de inserir-se no contexto mais amplo das investigações na área da educação.

Considerando esse contexto apresentado anteriormente e o problema que nasceu dele, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar os saberes dos professores, construídos na sua formação, que inferem no ensino da teologia e na formação dos futuros professores de teologia, com o propósito de contribuir com a reflexão sobre os aspectos pedagógicos do ensino da teologia.

A partir do objetivo geral, os objetivos específicos são os seguintes: identificar com os professores que saberes eles percebem na sua formação que os ajudam na docência e verificar como os egressos percebem a atuação dos professores.

Desse modo, esta dissertação foi organizada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais, para melhor exposição e compreensão do tema. O primeiro capítulo traça o contexto luterano, por meio de sua história a partir da Reforma Protestante do século XVI e a formação da igreja luterana, sua teologia e as implicações na educação, o nascimento da IECLB e seu sistema educacional no Brasil e as instituições teológicas. Sobre as instituições será explicitado um pouco de sua história, sua visão institucional e o perfil do egresso. Todo esse contexto auxiliará na compreensão do pano de fundo que circunda a pesquisa.

⁶ Disponível em <<http://www.scielo.br>> (acesso em 17/10/2006)

⁷ A tese é de WACHS, Manfredo. Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente. Disponível em http://www3.est.edu.br/biblioteca/btd/wachs_d.htm (acesso em 18/03/2008)

O segundo capítulo se dedicará à discussão sobre a formação de professores, discussão essa que é ampla e que aqui vai ser delineada em linhas gerais, a partir de Nóvoa (1995) e Garcia (1999) e também sobre os saberes docentes baseada principalmente em Tardif (2005) e Gauthier (1998), buscando neles um embasamento teórico para fornecer elementos de análise e reflexão sobre os saberes dos professores de teologia.

O terceiro capítulo tratará sobre a metodologia, delimitação do objeto de estudo e a descrição da coleta dos dados através das entrevistas e análise documental. O quarto descreverá a análise dos dados, para a qual foi utilizado o AtlasTi, um *software* de análise de conteúdo, como recurso tecnológico.

Por fim, nas considerações finais, o que se pôde compreender com a pesquisa, suas contribuições e limites.

2 O CONTEXTO LUTERANO

2.1 A REFORMA PROTESTANTE E A IGREJA LUTERANA

A Igreja Luterana surge num período de grandes mudanças. Embora Lutero não quisesse formar uma nova igreja e muito menos que tivesse seu nome, vários fatores contribuíram para que essa igreja se estabelecesse nos séculos posteriores à Reforma Protestante de 1516 DC. Há um texto de Lutero de 1522 que passo a citar literalmente por causa da força de suas palavras:

Peço, em primeiro lugar, que se evite meu nome e não se intitulem luteranos, mas cristãos. Que é Lutero? Afinal, o ensinamento não é meu. Tampouco fui crucificado a favor de alguém. S. Paulo, em 1Co 3(4s.), não admitiu que os cristãos se chamassem paulinos ou pedrinhos, mas cristãos. De que maneira pretenderia eu, um pobre e fedorento saco de vermes, que se designassem os filhos de Cristo com o meu infeliz nome? Não seja assim, meus amigos; apaguemos os nomes partidários e chamemo-nos pelo nome de Cristo, cujo ensinamento nós temos. (LUTERO⁸ apud EBELING, 1988, p. 23s)

Cunningham apud George (1994, p. 15) diz que a Reforma foi o maior evento desde o encerramento do cânon bíblico. Também o filósofo Hegel apud George (1994, p. 15s) mencionou que a Reforma foi como *o sol que a tudo ilumina*, trazendo assim o final da Idade Média. Sem dúvida, este evento marcou uma grande transição paradigmática que fechou uma época e inaugurou outra, a Modernidade.

O que decorreu daí tem inúmeras conseqüências e interpretações. O próprio Iluminismo se apropriou da idéia da liberdade humana de decidir racionalmente seus rumos e isso, embora seja um dos aspectos conseqüentes do ideário da Reforma, não corresponde ao todo do seu escopo teológico. Para George (1994, p. 16) essa perspectiva reduz a Reforma à primeira fase do Iluminismo e coloca Lutero e Calvino apenas como precursores de Rousseau e Voltaire. Para ele, a Reforma pode ser

⁸ Os textos de Lutero citados a partir daqui, por outro autor, são textos que não estão disponíveis no vernáculo. As obras de Lutero foram organizadas em coletâneas, principalmente em alemão e inglês. Em português, a coleção “Obras Seleccionadas” representa a versão oficial dos escritos de Lutero nesta língua.

vista de vários ângulos, seja político, social ou econômico. Na esfera política, testemunhou o surgimento da moderna nação-estado. Na esfera econômica, sua relação com o nascimento do capitalismo. E na esfera social, a mudança da estrutura familiar, o surgimento da vida urbana, e por que não, a própria luta de classes (GEORGE, 1994, p.19).

Os séculos que antecederam a eclosão da Reforma Protestante eram de profunda mudança nos vários âmbitos da sociedade. O período chamado de Renascimento (1350 – 1650) na realidade significou a transição entre a Era Medieval e a Era Moderna, transição essa que mudaria o mundo e seu paradigma para sempre. A crise paradigmática deste período também se fez sentir na Igreja Católica Romana. Segundo Cairns (1995, p. 199), a corrupção e as extravagâncias do papado e o cisma que se seguiu pela tentativa de levá-lo de volta a Roma ocasionavam problemas internos. Isso levou místicos e reformadores como Wycliffe, Huss e Savonarola, os concílios reformadores do século XIV e os humanistas bíblicos, a buscarem maneiras de produzir um reavivamento dentro da Igreja.

Essa crise interna mais as crises que se passavam na sociedade, como a nova organização social e econômica, como o surgimento do capitalismo, da classe média e das nações-estados, além da mudança do pensamento teocêntrico para o antropocêntrico, prepararam o caminho para a Reforma Protestante do século XVI. Nas palavras de Lindberg (2001, p. 39), os valores e certezas tradicionais estavam sob fogo cerrado, e novos valores e certezas ainda não tinham sido encontradas.

Para Cairns (1995, p. 221), a Reforma foi inevitável por vários aspectos. Primeiro, a rejeição, por parte da Igreja, das sugestões de mudanças dadas pelos reformadores e concílios. Depois, o surgimento das nações-estados, que se negavam a enviar as grandes remessas de reservas para Roma. E por último e não menos relevante, a nova sociedade em formação. Para ele, o espírito crítico do Renascimento foi fundamental para que os reformadores justificassem sua crítica à hierarquia e aos sacramentos através da comparação com as Escrituras (CAIRNS, 1995, p. 223). Para Lindberg (2001, p. 72), a pergunta não era se a Igreja deveria ser reformada e sim quando.

Lutero (1483 - 1546) veio de uma família que estava em ascensão social. Seu pai, filho de lavrador, se tornou um pequeno empregador. Essa condição financeira de sua família lhe possibilitou receber uma educação universitária erudita que o conduziu nessa jornada de estudos até que se transferiu para a vida monástica.

Graduou-se na Universidade de Erfurt, onde recebeu seu título de bacharel em humanidades e seu grau de mestre (LINDBERG, 2001, p. 76).

Esse fato é importante, conforme defende Lindberg (2001, p. 76s). Ele diz que a Reforma foi um movimento que surgiu dentro das universidades e como tal, beneficiou-se do Humanismo. Segundo esse autor, o Humanismo tentou resgatar o aspecto intelectual e crítico das fontes antigas à educação, à Igreja e à sociedade. Suas fontes incluíam a Escritura e os textos dos Pais da Igreja. Foi, por assim dizer, um movimento de retorno às fontes.

Porém, se faz necessário discernir entre as influências do Humanismo no meio acadêmico e o caminho aplanado por ele para que chegasse a Reforma e o pensamento de Lutero. Ele não se assume humanista; ao contrário, posteriormente vai traçar críticas veementes a seu ideário. Segundo Ebeling (1988, p. 28), durante seus estudos Lutero teve um contato superficial com o Humanismo, ao contrário de outros como Zwinglio, que o tiveram como elemento formativo decisivo. Quando Lutero ingressou no convento teve contato com o texto das Escrituras em Latim e uma razoável quantidade de Obras de Agostinho, além de literatura proveniente da mística.

Prosseguiu seus estudos em grau de doutorado, por ordem de seu superior Staupitz, e em 1512 tornou-se doutor juramentado da Escritura Sagrada e ingressou na carreira docente como professor de Bíblia em Wittenberg. Esta cidade era a capital da Saxônia Eleitoral, sendo Frederico III seu príncipe (LINDBERG, 2001, p. 84). Frederico III, também chamado de o Sábio, teve papel fundamental ao proteger Lutero posteriormente. Era um homem que investia na educação e que fundou a universidade nessa cidade. Quando se espalhou a fama de Lutero depois de 1517, após a publicação das Noventa e Cinco Teses em 1516, o ingresso de estudantes aumentou significativamente. Orgulhoso com sua universidade e seu professor promissor, Frederico se negou a entregar Lutero para que fosse queimado na fogueira (LINDBERG, 2001, p. 85).

Segundo Lindberg (2001, p. 86), os estudos intensivos da Bíblia e os instrumentos lingüísticos proporcionados pelos humanistas da Renascença, levaram Lutero a mudar sua compreensão de salvação. Entendeu que a salvação não é um objetivo de vida e sim seu fundamento. Com isso, a Faculdade de Teologia de Wittenberg conduziu a uma reforma curricular, trocando a teologia escolástica pelos

estudos bíblicos. Para esse autor, essa compreensão de Deus e da salvação derrubou os ensinamentos catequéticos dominados por ansiedade e medo.

Os teólogos medievais adotaram a idéia aristotélica do *habitus*. Sua afirmação era a de que, por meio dos sacramentos, Deus infundiria nas pessoas um hábito sobrenatural. Lutero não acreditava que a justiça de Deus pudesse ser apaziguada por esforços humanos a fim de que ganhasse sua salvação (LINDBERG, 2001, p. 89).

Depois do evento de Wittemberg, a publicação das Teses, os fatos foram se desenvolvendo rapidamente e com cada um deles Lutero ia apurando seus perspicazes e perigosos argumentos contra o papado e o autoritarismo da Igreja. Apoiado por uns, questionado por outros, o monge magrelo, nas palavras de Lindberg (2001, p. 112), entrou por um caminho que já não tinha mais volta. Cada vez que era levado a um debate onde tinha que defender suas idéias, as fortalecia. Para Lindberg (2001, p. 109) o debate de Leipzig, em 1519, fez com que Lutero afirmasse publicamente sua concepção evangélica da Igreja, cuja única autoridade em questões de fé é a Escritura. Além disso declarou que tanto a Igreja quanto seus concílios poderiam errar. Isso levou à sua inevitável excomunhão.

Excomungado, teve um salvo-conduto do Imperador Carlos V para uma última tentativa de se retratar em Worms. Mesmo alertado pelos amigos, do perigo que corria, Lutero seguiu até lá pensando poder argumentar. Mas foi-lhe dado apenas o direito de se desculpar diante de seus escritos. Após pedir um dia para pensar, voltou e proferiu, diante do imperador, príncipes e senhores feudais, seu curto e definitivo pronunciamento:

Visto que Vossa Sereníssima Majestade e Vossas Senhorias exigem uma resposta simples, quero dá-la sem cornos e sem dentes do seguinte modo: A não ser que seja convencido por testemunho das Escrituras ou por argumento evidente [...] - estou vencido pelas Escrituras por mim aduzidas e minha consciência está presa nas Palavras de Deus – não posso nem quero retratar-me de nada, porque agir contra a consciência não é prudente nem íntegro. Que Deus me ajude. Amém. (LUTERO, 1996, p. 126)

O impacto de suas palavras provocou sentimentos antagônicos, o que parece ser uma marca da trajetória de Lutero. Lindberg (2001, p. 112) registra que os príncipes alemães ficaram impressionados e que o duque de Schleswig-Holstein, quando se tornou o rei Cristiano III, decretou que seus súditos na Dinamarca,

Noruega e Islândia se tornassem luteranos, ao passo que os soldados espanhóis gritaram que o queimassem. O imperador, por sua vez temeu ser tomado como herege. A meu ver, esse é o retrato do que se transformaria a Europa após tais eventos. Os povos de origem teutônica no norte e oeste europeus se tornariam luteranos; os povos latinos continuariam fiéis ao papa e à Igreja Católica.

Excomungado pela Igreja e proscrito pelo Estado, Lutero só contou com o apoio de Frederico, que o escondeu em seu castelo em Wartburg. Ali Lutero traduziu a Bíblia para o alemão a partir dos textos originais grego e hebraico. Casou-se com Catarina von Bora em 1525. Produziu várias obras pastorais que de certa forma, acompanhavam as necessidades da igreja que nascia.

Em 1526, na Dieta de Speyr, os príncipes que seguiram Lutero conseguiram, de forma provisória, que cada governante decidisse que fé seguir. Isso foi revogado numa segunda Dieta, também em Speyr em 1529, onde se declarou que a fé católica romana era, por lei, a única fé. Em reação a isso, os príncipes luteranos leram um Protesto, originando o nome “Protestantes” (CAIRNS, 1995, p. 239).

Nesse ano também, Lutero concluiu o Catecismo Maior e o Catecismo Menor. Estes catecismos serviram para instruir os mais simples, como uma iniciação à fé, mas também fornecer as bases necessárias para instruir e fortalecer essa nova igreja. Na introdução dos Catecismos, Warth (2000, v.7, p. 318) diz que assim como era conhecido desde a Igreja Antiga, o Catecismo era composto pelo Decálogo, o Credo e o Pai Nosso. Lutero acrescenta os sacramentos, Batismo e Santa Ceia e posteriormente inclui uma sexta parte, a Confissão e Absolição. Nesse conjunto, na compreensão de Lutero, estava a essência do que é necessário para ser cristão. Esses Catecismos foram usados pelos pastores também como roteiro de pregações e ensino na igreja. Embora tenham sido escritos em uma linguagem coloquial, o que facilitaria sua compreensão, têm profundidade teológica e até hoje são objeto de estudo. Em seu prefácio Lutero (2000, v. 7, p. 330) diz:

Empreendemos este sermão com a finalidade de que sirva de instrução às crianças e pessoas simples. Essa é a razão porque desde a antigüidade se lhe chama em grego de Catecismo, isto é, instrução para as crianças. Todo cristão necessariamente o deve conhecer. A quem o ignora não se poderia contar entre os cristãos, nem admiti-lo a qualquer sacramento. Da mesma forma como se exclui e considera imprestável o artesão que ignora os preceitos e a prática de sua profissão.

A sua rigidez quanto ao ensino das bases de fé não tinha a intenção de excluir pessoas. Como entendia que cada cristão deveria ser instruído no Evangelho e ter acesso às verdades contidas nas Escrituras, era inconcebível para ele que não aproveitassem essa oportunidade. Vale lembrar que a maioria das pessoas era analfabeta e sequer todos os pastores tinham formação. Também a Bíblia não estava ao alcance da maior parte das pessoas. Por isso essas obras se tornaram importantes instrumentos doutrinários.

Em 1530, Melanchton, amigo e colaborador de Lutero, apresentou à Dieta de Augsburg uma confissão de fé que ele mesmo havia elaborado, a Confissão de Augsburg. Segundo Cairns (1995, p. 240), essa confissão foi transformada em credo oficial da Igreja Luterana e fez parte do período de elaboração do escopo doutrinário do protestantismo entre os anos de 1517 e 1648. Já em 1536, a Faculdade de Wittenberg começou a examinar e ordenar candidatos. Para esse autor, nesse período o movimento luterano fez um grande avanço no norte da Alemanha, mesmo com a oposição do imperador e dos príncipes católicos. Em 1546 Lutero morre e Melanchton assume a liderança do movimento.

Terminadas as guerras com os turcos e os franceses, nos anos de 1532 a 1542, o imperador voltou seus ataques contra os territórios protestantes. A paz veio em 1555, a Paz de Augsburg, o que deu ao príncipe o direito de determinar a religião do seu território. De acordo com Cairns (1995, p. 240), deu-se aí um passo em relação ao pluralismo religioso e se formaram as igrejas territoriais. Cada príncipe definiria a religião de seu território, não podendo trocar de religião, com pena de perder o cargo. Aos dissidentes se deu o direito de migrar de território. Assim se manteve territórios católicos ao sul da Alemanha e protestantes ao norte.

O que se seguiu foram controvérsias doutrinárias internas que geravam crise na organização e solidificação dessa nova igreja e nova sociedade. Essas crises eram teológicas e também políticas. Em 1577 foi redigido um documento conhecido como Fórmula de Concórdia e publicado em 1580, o Livro da Concórdia. Para Cairns (1995, p. 241s), esse texto foi aceito pela maioria dos luteranos na Alemanha como expressão de sua teologia, que aceitaram o desafio de sistematizar sua teologia e diferenciá-la da teologia católica romana. O Livro da Concórdia foi composto dos três grandes credos universais da Igreja Primitiva e textos elaborados desde 1529.

Estabelecer-se pela nomenclatura “luterana” foi um processo que a igreja percorreu e que terminou por fixar-se no decorrer da história. Como mencionado

anteriormente, Lutero rejeitava esse nome, posicionando-se fortemente em relação ao Evangelho e sua pregação. Lienhard (1998, 305s) faz uma boa síntese em relação a essa trajetória da constituição da igreja luterana. Ele diz que muito cedo, tanto os adversários de Lutero como seus seguidores, utilizaram o termo “luterano”. Em 1520, Eck usou esse termo e em 1522, Emser falou dos “martinianos”. Segundo ele, já nos anos 20, em vários países da Europa como França, Inglaterra e Países Baixos, os partidários das concepções de Lutero se intitulavam assim.

Contudo, ao longo do século XVI as igrejas oriundas da Reforma se intitulavam *evangélicas* e no plano jurídico de igrejas aparentadas à Confissão de Augsburg. Somente no século XVII, segundo esse autor, caíram as reticências quanto ao termo para demonstrar a identificação da igreja com os ensinamentos do doutor Martin Lutero. Para os autores da Fórmula de Concórdia, por exemplo, e os adeptos de uma ortodoxia luterana, a autoridade de Lutero era praticamente infalível, devendo-se consultá-lo para elucidar as questões cristológicas e eucarísticas (LIENHARD, 1998, p. 307).

Mas a igreja recém-reformada teve problemas em pouco tempo. Já no século XVII, segundo Fischer (1996, p. 10), as verdades tradicionais da fé e do cristianismo foram profundamente questionadas e postas em dúvida. Uma crise de valores, onde a moral e os costumes foram pervertidos, determinando os rumos do cristianismo entre a Reforma no século XVI e o Iluminismo no século XVIII.

Segundo Lienhard (1998, p. 309), na segunda metade do século XVII a glorificação unilateral de Lutero se atenuou. De um lado, a ortodoxia se interessou por Lutero como defensor da doutrina. De outro, Seckendorf, que escreveu uma história do luteranismo, exaltou o lado humano de Lutero. Daí desencadeou-se o movimento pietista alemão, cujos representantes foram Spener, Francke e Zinzerdof. Para o autor, esse movimento se interessou pela pessoa do reformador, sua piedade, a ênfase de uma fé viva, rica em obras, em contraposição a uma fé morta. Além do mais, defendiam a necessidade de uma segunda reforma. Criticaram o papismo que se instalara no interior da igreja luterana. Além do mais, distinguiram a vida e propósitos de Lutero da evolução das igrejas luteranas.

Nesse contexto, Philip Jacob Spener, descontente com os caminhos que a igreja cristã e a teologia estavam tomando, escreveu em 1675 *Pia Desideria* que, segundo Fischer (1996, p.16), foi como um prefácio a uma reedição de um sermonário de Joham Arnd sobre os Evangelhos. Neste texto ele critica a incoerência

da cristandade e a formação dos teólogos. Seu texto desencadeou lentamente o chamado Movimento Pietista, o que foi segundo Fischer (1996, p. 21), no luteranismo da Alemanha, o movimento de renovação espiritual mais importante depois da Reforma.

Spener criticou a forma de viver dos cristãos e também a formação dos teólogos e sua postura. Em uma parte do seu texto considera que o estamento político está corrompido e que os pregadores e integrantes do estamento eclesiástico não são diferentes (SPENER, 1996, p. 36). Também admite que elementos estranhos entraram na teologia e que isso deveria ser questionado. Chega mesmo a dizer que se Lutero visse o que estava acontecendo nas universidades, teria palavras de repreensão quanto a essas e outras coisas, da mesma forma como agiu duramente em seu tempo (SPENER, 1996, p. 44). Para Lienhard (1998, p. 310), os representantes do pietismo retomaram a trajetória dos espiritualistas do século XVI e suas questões postas ao luteranismo.

Esse legado de textos, atitudes, movimentos, marca a trajetória do luteranismo até hoje. Ler e reler Lutero, dentro e fora dos marcos de cada época, é sempre um grande desafio.

2.2 TEOLOGIA LUTERANA E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Para esta pesquisa faz-se necessário considerar alguns aspectos da Teologia Luterana para compreender o pano de fundo das instituições de formação que foram investigadas.

Lutero não foi um teólogo sistemático. Seus vários escritos tinham preocupações pontuais e pastorais, diferentemente do que aconteceu com Calvino. Era professor de duas cadeiras na Universidade de Wittenberg, da cátedra bíblica e da cátedra de Filosofia Moral, o que para ele representou um desconforto pois preferia dedicar-se apenas à teologia (EBELING, 1988, p. 61).

Para entender esse conflito de Lutero com a Filosofia, é preciso situá-lo no contexto de sua época e não no que representa hoje o pensamento moderno. Ebeling (1988, p. 63) diz que Teologia e Filosofia são duas tradições de origem e natureza bem distintas. A primeira diz respeito à fé cristã que tem sua origem histórica no judaísmo. A segunda é proveniente do pensamento grego e trouxe

consigo a liberdade humana de questionar racionalmente o fundamento do ser. A junção das duas originou esse complexo paradigma da Idade Média. Contudo, segundo esse autor, não se pode negar a dualidade tensa que havia entre as duas formas de pensamento.

O termo “Teologia” tem sua origem no mundo grego e se referia à fala mitológico-cultural a respeito do divino, não se dispondo ao diálogo com a filosofia. Já para a fé cristã, desde a Igreja Antiga, a teologia manteve um intenso diálogo com a filosofia (EBELING, 1988, p. 65).

Segundo George (1994, p. 58s), a teologia de Lutero é ao mesmo tempo bíblica, existencial e dialética. De acordo com este autor, o ensino luterano da Bíblia rompeu radicalmente com o padrão da teologia escolástica⁹, reorientando-a ao texto bíblico. Com o intuito de restaurar a pureza do estudo dos textos sagrados e os dos Pais da igreja, Lutero fez uma forte campanha de reforma geral do currículo universitário. Ela combatia o esforço da teologia escolástica de fazer da filosofia aristotélica a pressuposição da doutrina cristã. Segundo ele,

É um erro dizer que, sem Aristóteles, ninguém se torna teólogo. Muito pelo contrário, ninguém se torna teólogo a não ser sem Aristóteles[...] Em suma, todo Aristóteles está para a teologia como as trevas estão para a luz (LUTERO, 1987, p. 17s).

A repulsa de Lutero pelo uso da razão nas questões teológicas não faz dele um irracionalista. Ao contrário, ele entendia que a razão era imprescindível para ordenar, julgar e discernir os assuntos da sociedade e seu governo. Na concepção teológica de Lutero há dois reinos, ou regimentos, o secular e o espiritual, que não são autônomos entre si, pois ambos foram instituídos por Deus. O primeiro se refere à existência temporal sobre a terra, para o qual Deus deu a razão para governar e organizar a vida secular. O segundo se refere à relação com Deus e este se exercita pela fé baseada no Evangelho (DEFREYN, 2005, p. 60). Assim, para Lutero a razão não deveria ser usada para chegar ao conhecimento de Deus, da mesma forma que

⁹ O termo escolasticismo refere-se à teologia das escolas (*scholae*). Era basicamente trabalho dos monges que faziam do estudo da Bíblia, dos pais da igreja e da literatura clássica parte de sua devoção contemplativa. Seu grande representante foi Tomás de Aquino e sua formulação da *Summa Theologica*, fundamentada na filosofia aristotélica (GEORGE, 1994, p. 42s).

para o governo e organização do mundo não se deveria partir do princípio do Evangelho.

No que se refere a ser uma teologia existencial, George (1994, p. 60s) diz que para Lutero o interesse por Deus era uma questão de vida ou morte e que não envolveria apenas o intelecto mas a existência como um todo. Assim, a existência humana é vivida *diante* de Deus (grifo meu) e não numa relação onde ele é um princípio ou objeto de estudo e sua existência não é algo que possa ser verificada objetivamente dentro das quatro paredes de um seminário.

A terceira característica da teologia luterana é seu caráter dialético. Segundo George (1994, p. 63), Lutero adorava os paradoxos mais que qualquer outro teólogo. Em seus escritos, são freqüentes termos como fé e obras, lei e evangelho, Deus oculto e Deus revelado, ira e graça, carne e espírito, dentre outros. Essa tensão fica bem expressa na doutrina da Justificação, base do Protestantismo, a qual afirma que só pode haver justificação do ser humano mediante a fé.

Segundo Ebeling (1988, p. 74), Lutero entendia a teologia como duas coisas ao mesmo tempo. Era sua profissão e sua área de conhecimento e também a verdade que proporciona certeza, salvação e vida. Segundo esse autor, para ser cristão não é preciso ser teólogo, da mesma maneira que a formação teológica não torna alguém cristão, assim, a teologia é ciência da religião. Também afirma que, para Lutero, a teologia como objeto de pesquisa e a teologia como ponto de envolvimento pessoal são uma unidade inseparável. Porém a teologia se limita a ser interpretação das Sagradas Escrituras (EBELING, 1988, p. 76).

A visão de Lutero sobre a Bíblia fez toda a diferença na sua teologia. Segundo Tillich (2000, p. 241), não é certo fazer um vínculo entre Lutero e a Bíblia, como se ele fosse o único a incentivar o retorno a ela. Segundo ele, já havia biblicismo na Idade Média. Na teologia nominalista, a Bíblia era a lei da Igreja e, mesmo sendo usada contra ela, permanecia sendo lei. Para o humanismo era a fonte da verdadeira religião. Este teólogo diz que há elementos das duas vertentes em Lutero. Contudo, ele interpretou a Bíblia sob a ótica de sua nova compreensão da relação do homem com Deus e no seu conceito de Palavra de Deus.

Tillich (2000) faz uma análise da teologia de Lutero em quatro aspectos: pecado e fé, idéia de Deus, doutrina de Cristo e Igreja e Estado. Segundo ele (2000, p. 243), para Lutero pecado é falta de fé e pressupõe um conceito que nada tem a ver com a aceitação de doutrinas. Lindberg (2001, p. 91) diz que Lutero entendia a fé

como a confiança na promessa de aceitação de Deus daqueles que de fato são inaceitáveis. É uma relação com Deus baseada na confiança nele. Nas palavras de Lutero, “a fé não é um assunto insignificante e trivial [...]; é, antes, uma confiança sincera em Deus, através de Cristo, de que o sofrimento e a morte de Cristo te dizem respeito e deveriam pertencer-te” (LUTERO apud LINDBERG, 2001, p. 92).

Não subentende uma mera substituição das obras pela fé. A pessoa não pode gerar fé por si mesma, pois esta é dom de Deus. É uma fé baseada numa relação de confiança de que os pecados foram perdoados e a aceitação desse perdão como ação graciosa da parte de Deus. Segundo Tillich (2000, p. 245), Lutero entende que é a fé que humaniza as pessoas, não se tratando de aceitar doutrinas, mas de aceitar o poder do qual procedemos e para o qual vamos.

A noção de pecado é que a vida foi corrompida, o que Tillich (2000, p. 244) chama de deformação existencial. De acordo com este autor, esse conceito, dito em termos da psicologia moderna, seria que o homem está em conflito consigo mesmo, no cerne de sua vida pessoal, no seu íntimo. Lindberg (2001, p. 92s) afirma que Lutero entende o pecado em termos teológicos e não em termos éticos. Assim, pecado não é fazer coisas más e sim não confiar em Deus. É recusar a Deus como Deus, afirmando nossa própria justiça contra ele.

Como já foi mencionado anteriormente, Lutero desenvolve sua teologia na contradição. Essa característica dialética moldou suas idéias e estabeleceu um novo caminho para o pensamento cristão. Na compreensão de Tillich (2000, p. 245), para Lutero o ser humano significa não-ser, vir a ser e ser. Significa estar em falta, em possibilidade, em ação. Significa viver sempre em pecado, em justificação e em justiça. Significa sempre ser pecador, penitente e justo.

Segundo Lindberg (2001, p. 92), a compreensão radical de Lutero sobre a justificação também gerou uma compreensão radical da pessoa diante de Deus e isso o distanciou das antropologias que dividem a pessoa em corpo e alma, carne e espírito, dentre outros. Ele diz que, para Lutero, a pessoa é sempre como um todo e a distinção entre carne e espírito apenas se refere à sua situação diante de Deus. Viver de acordo com a carne é estar em rebelião contra Deus e viver segundo o espírito é confiar na sua graça. Assim, o ser humano é ao mesmo tempo justo e pecador.

Pois percebemos que é justificado o ser humano, porém o ser humano ainda não é justo, mas que se encontra no próprio movimento ou marcha em direção à justiça. Por isso, quem quer que seja justificado ainda é pecador, e, todavia, é considerado plena e perfeitamente justo por Deus, que perdoa e se compadece. Deus, porém, perdoa e se compadece de nós porque Cristo, nosso advogado e sacerdote, intercede (por nós) e santifica nosso início de justiça (LUTERO, 1992, p. 204)(grifo do autor).

Para Lindberg (2001, p. 93s), o motivo teológico que relaciona a justificação com a antropologia é a distinção dialética entre lei e evangelho. Para ele essa distinção também é entre duas formas de discurso. A lei é a comunicação das exigências, do que se deve cumprir. O evangelho é a comunicação da promessa e uma promessa incondicional de Deus. Ela é incondicional porque Deus já cumpriu todas as condições que envolvem essa promessa, inclusive a morte. Portanto, mais do que uma doutrina, a justificação é a linguagem dessa promessa incondicional.

Para Ebeling (1988, p. 95s), a distinção entre lei e evangelho coincide com a compreensão do evangelho como justificação somente pela palavra, somente pela fé. Abandonar essa distinção é o mesmo que perder o puro evangelho. Esta distinção, segundo este autor, também coincide com a distinção do ser humano como justo e salvo. Não uma justiça pelas obras e sim pela fé, presenteada. Assim, o cristão é pecador em si mesmo e ao mesmo tempo é justo fora de si mediante Jesus Cristo.

A percepção sobre a pessoa de Cristo e sua obra também é uma marca da teologia luterana. Segundo Tillich (2000, p. 247s), a cristologia luterana correlaciona o que Cristo é para o ser humano com o que se diz sobre ele. Cristo é Deus para nós, nosso Deus e que se relaciona conosco e também é a Palavra de Deus. Para este autor, o protestantismo deve entender essa relação existencialmente para que faça sentido. A partir daí, ele levanta as várias etapas da doutrina de Lutero sobre a Palavra. A primeira é a Palavra interna, ou o coração de Deus, ou a automanifestação de Deus. A segunda é que Cristo é a Palavra visível, pois o coração de Deus se fez carne, é realidade histórica. A terceira é a Palavra de Deus como a palavra falada pelos profetas, por Jesus e pelos apóstolos. E o quarto significado é que a Palavra de Deus é a palavra da pregação.

Contudo, para Tillich (2000, p. 249), o caráter especial da doutrina de Lutero sobre a encarnação é a contínua ênfase da pequenez de Deus nesse ato. Essa natureza paradoxal de Deus que se revela no mais frágil e menor. O mais fraco é o mais forte, o Deus todo-poderoso que repousa no berço.

Ebeling (1988, p. 187) afirma que, para Lutero, a verdadeira chave para o autêntico conhecimento de Deus é o que é revelado, ou seja, o conhecimento de Deus revelado em Jesus Cristo.

Embora de maneira sucinta, foram abordados aqui alguns aspectos relevantes a este estudo sobre a teologia de Lutero: a justificação pela fé e a distinção entre lei e evangelho. Faltaria ainda abordar a doutrina dos dois reinos, que foi apenas citada levemente enquanto se falava da questão do uso da razão.

A doutrina dos dois reinos traz consigo interpretações e aplicações controvertidas. No contexto da Idade Média não era uma idéia nova. Lutero mesmo já tinha tido contato com os textos de Agostinho sobre a cidade eterna e a cidade terrena. Segundo Ebeling (1988, p. 141), o mundo medieval estava caracterizado por essa dupla estrutura espiritual-mundana. Mas Lutero não tem essa visão dualista que lhe foi imputada. Para Duchrow (1987, p. 19), o pensamento de Lutero é multidimensional e complementar. Para esse autor (1987, p.10), a concepção de Lutero é que os seres humanos têm que lidar consigo mesmos, com os outros e com o mundo em que vivem de maneira que suas relações e a própria vida sejam possíveis e até melhorem. Nessa dimensão, Deus dá aptidões, instrumentos e liberdades diferenciadas para que as pessoas lidem com essas questões de maneira responsável. Essas boas dádivas se resumem na razão, não nos termos da racionalidade moderna, mas num aspecto de algo que promova o bem de todos. Ou seja, Deus dota os seres humanos com a razão para impedir que usem mal suas capacidades humanas. A luta de Deus contra o mal se manifesta em todas as esferas da vida para estabelecer seu reino neste mundo.

Segundo Streck (2005, p. 33), esta é a esfera do governo temporal de Deus, onde os seres humanos, dotados pela razão, podem usar suas aptidões para promover o bem comum.

Duchrow (1987, p. 10) acrescenta que através de seu Espírito, Deus liberta os seres humanos do pecado e do mal e os conduz ao bem, mediante a revelação em Cristo. Este é o governo espiritual de Deus. Nas palavras de Lutero apud Ebeling (1988, p. 146s),

O mundo está contido nesses dois reinos: o primeiro pertence às consciências atribuladas, o segundo às cabeças duras e empedernidas. Não se necessita de cristãos para constituírem a autoridade. Da mesma forma, não é preciso que o imperador seja um santo. Para o exercício de sua função, não é preciso que ele seja cristão. Para ele basta que tenha juízo.

Ao que Ebeling conclui que a autoridade secular não existe só entre os cristãos, não sendo o caráter cristão que a legitima. Duchrow (1987, p. 11) diz que isto significa que, para Lutero, o duplo governo de Deus, temporal e espiritual, não se opõe de forma dualista e independente às instituições humanas que têm a tarefa de promover o bem comum, como expressão do amor gracioso de Deus. Antes se complementam e se interrelacionam.

Ebeling (1988, p. 149ss) traça três linhas mestras, como chama, para compreender a doutrina dos dois reinos. Primeiro, os dois reinos estão relacionados um com o outro e ambos estão sob o senhorio de Deus. Segundo, os dois reinos não se diferenciam como duas leis conflitantes e concorrentes, estando constituídos pela relação dialética entre lei e evangelho. E terceiro, a doutrina dos dois reinos se concentra na consciência. Por causa da consciência é necessário distinguir os dois reinos e por causa dela, também juntá-los. Nas palavras de Lutero,

Diante de Deus e no serviço de sua autoridade tudo deve ser igual e misturado, seja espiritual ou secular, tanto para o papa como o imperador, o senhor como o servo, não valendo aqui diferença e prestígio de pessoas. Diante de Deus, um é tão bom como o outro. Pois ele é um só Deus, de todos igualmente senhor, de um como de outro. (LUTERO apud EBELING, 1988, p. 151)

A importância de compreender isso é que a educação das pessoas não é simplesmente para o serviço da igreja e formação de sacerdotes. A razão foi dada para organizar e governar o mundo e suas relações sociais, políticas e econômicas. Ainda que a finalidade última do ser humano seja voltar-se a Deus, a vida secular é tarefa humana e a razão, ou a capacidade de discernir, deve ser usada para instaurar a justiça e a paz.

Não é possível tratar de forma muito aprofundada, neste trabalho, a teologia de Lutero. Esse nem é o objetivo aqui. Mas entender suas principais concepções se faz necessário porque sua maneira de fazer teologia e o ressignificado que ele dá à fé e às práticas da igreja são muito importantes para entender as concepções das instituições de ensino que surgem a partir da Reforma. Isso se faz ainda mais importante se a própria instituição se identifica como luterana.

Lutero não elaborou suas idéias pedagógicas sistematicamente, assim como não o fez com sua teologia; e vale dizer que isso não significa que seu pensamento seja assistemático. Como já foi dito, seus escritos eram pastorais, tratavam de um determinado tema quando surgia uma dificuldade na vida da igreja e da sociedade em construção. Seus dois escritos clássicos sobre a educação são “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs”, texto de 1524, e “Uma prédica para que se mandem os filhos à escola”, de 1530.

Segundo Streck (2005, p. 57), Lutero criticou fortemente o sistema educacional da Idade Média, que ocorria nos conventos e mosteiros. Por isso seus escritos trazem uma proposta pedagógica que serviu de referencial para um novo sistema educacional, diferenciado do que havia. Para a autora, a partir de sua reflexão teológica, Lutero propôs uma mudança nas questões metodológicas e na forma de entender e fundamentar a educação.

Beck (1995, p. 300), quando introduz o tema da educação nas Obras Seleccionadas de Lutero “Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs”, diz que Lutero argumenta em favor dos estudos clássicos com o objetivo de formar líderes para a Igreja e o Estado. E para este autor, a carta esboça uma ética social teológica, ao colocar a educação como obra do amor cristão para atender às necessidades dos seres humanos, tanto individuais como coletivas.

Nessa carta Lutero (1995, p. 304) expressa sua indignação com o povo por recusar enviar seus filhos às escolas, conventos e universidades por não ver mais sentido em que se formem padres, monges e freiras, isso porque já não via a função como uma coisa lucrativa e de ascensão social. Coloca a negligência dos pais em negar instrução à juventude como obra maligna. Não que concordasse com o que se ensinava nesses lugares, mas discordava da postura dos pais de achar que agora o estudo já não servia para mais nada e que seria suficiente que aprendessem um ofício. De certa forma isso foi consequência de suas críticas a essas instituições e por isso foi preciso corrigir um erro de compreensão.

Também critica a falta de interesse em manter as escolas e chega a dizer que a não-instrução é um inimigo maior que as próprias guerras, assim que, se alguém desse um ducado para a guerra, seria justo que doasse cem para educar um jovem (LUTERO, 1995, p. 305).

Depois, Lutero (1995, p. 306s) coloca três motivos para que se eduquem os filhos. O primeiro é que uma vez que já não se gastava em vão com coisas inúteis como as indulgências, missas e outros serviços da igreja que eram obrigatórios, que se revertisse isso à educação das crianças o que seria um bom emprego do dinheiro. O segundo motivo era que uma vez que o povo alemão havia sido presenteado com pessoas dotas, estas poderiam bem produzir algo útil e instruir a juventude. O terceiro motivo era que educar os filhos é um mandamento de Deus. Em suas palavras,

De que nos valeria se, no mais, tivéssemos e fizéssemos tudo e fôssemos todos santos, mas deixássemos de fazer aquilo que é a razão principal de nossa existência: a educação da juventude? Em minha opinião, nenhum pecado exterior pesa tanto sobre o mundo perante Deus e nenhum merece maior castigo do que justamente o pecado que cometemos contra as crianças, quando não as educamos (LUTERO, 1995, p. 307).

Além desses argumentos Lutero (1995, p. 307) introduziu a idéia de que o progresso de um povo não se limita ao acúmulo de riquezas e armas, o que de nada serve se os cidadãos não forem instruídos, honestos e bem educados. O ser humano instruído é necessário para o governo das cidades e manutenção do mundo secular. Com isso estimulou uma formação erudita para os que aspiram e devem assumir as funções tanto na sociedade quando na igreja.

Ter os textos sagrados na língua alemã foi um ganho para o povo, mas isso instigou o desprezo pela formação erudita e pelo estudo das línguas. Assim, Lutero (1995, p. 313) também fala nessa carta sobre a necessidade de manter o estudo, até mesmo para preservar a boa interpretação dos textos sagrados e evitar os erros do passado.

No desenrolar da carta faz uma afirmação surpreendente para a época, ao estimular a educação tanto para meninos como para meninas, o que me parece ser uma semente para o que se desenvolveu depois como idéia do ensino universal de Comênio. Lutero (1995, p. 318) diz que se deveria instituir as melhores escolas para meninos e meninas porque o mundo precisa de homens e mulheres excelentes e aptos para manter o estado secular. A outra idéia que surpreende é que, ele estimula a que não se ensine com torturas e sim com prazer, como a citação abaixo:

Visto que, pela graça de Deus, está tudo preparado para que as crianças possam estudar línguas, outras disciplinas e História com prazer e brincando.

Pois as escolas de hoje já não são mais o inferno e purgatório de nossas escolas, nas quais éramos torturados com declinações e conjugações, e de tantos açoites, tremor, pavor e sofrimento, não aprendemos simplesmente nada [...] se eu tivesse filhos e tivesse condições, não deveriam apenas aprender as línguas e História, mas também deveriam aprender a cantar e a estudar música com toda a Matemática¹⁰ (LUTERO, 1995, p. 319).

Conclui a carta conclamando os conselheiros e todos que têm interesse a criarem e manterem escolas e bibliotecas e a se dedicarem com todas as forças para com isso melhorar a situação da nação.

O outro texto, “Uma prédica para que se mandem os filhos à escola”, foi redigido em 1530. Segundo Becker (1995, p. 326), Lutero escreveu sobre os prejuízos e benefícios decorrentes da negligência ou promoção da educação humana e cristã, tanto para a igreja como para o Estado.

A exortação foi endereçada ao secretário do Conselho da cidade de Nürnberg, que recentemente tinha aberto uma escola. Lutero se alegra com isso e escreve para exortar que enviassem as crianças à escola. Inicia o texto fazendo alusão a um versículo bíblico onde Jesus se refere às crianças como herdeiras de seu reino. Assim conclui que quando alguém as encoraja, estimula e ajuda a irem para a escola seria o mesmo que conduzi-las a Cristo (LUTERO, 1995, p. 330).

Lutero (1995, p. 331s) entendia o descaso pela formação, uma vez que não havia mais interesse em enviar os filhos para a vida monástica, como obra diabólica. E a consequência disso seria uma Alemanha devastada e rude. E assim abre o tema em forma de sermão. Passa então a exortar os que mantêm os filhos afastados dos estudos definindo essa atitude como um grande prejuízo para o mundo (LUTERO, 1995, p. 333).

Mais adiante, exorta sobre a necessidade de manter as escolas e não deixar de educar os filhos para o serviço de Deus. Passa, então, a expor os benefícios do ministério da pregação e a cura d'alma, como se dizia, valorizando a formação dos pastores e apontando os prejuízos caso ela não ocorresse. Preocupando-se com isso, exorta também os príncipes para que abram escolas fundamentais e superiores para prover a nação de pastores, professores e capelães (LUTERO, 1995, p. 336s).

Na segunda parte do sermão, fala do benefício e prejuízo para o regime secular. Lutero (1995, p. 347) diz que assim como a função do ministério da

¹⁰ No texto há uma nota que explica que no currículo escolar da Idade Média a música estava integrada na Matemática (LUTERO, 1995, p. 319)

pregação é levar as pessoas a Cristo, a função do regime secular é fazer dos animais seres humanos e mantê-los assim a partir de um bom governo. Pois, para que se mantenha a ordem e o bom funcionamento da vida, é preciso que as pessoas sejam instruídas. Também fala do benefício que as pessoas têm em poder ler, viajar e fazer negócios, quando são educadas, além de poderem assumir funções como legistas, escrivães, conselheiros, dentre outros, para o bom funcionamento da vida social (LUTERO, 1995, p. 352).

Termina o texto dizendo que as autoridades têm o dever de obrigar os súditos a enviar seus filhos à escola e, uma vez descobrindo alguém capacitado, que o sustentem com o dinheiro da igreja, se for necessário. E ainda estimula a que homens ricos deixem suas riquezas, como gratidão a Deus, para a igreja com a finalidade de financiar bolsas de estudo (LUTERO, p. 362). Para ele, negligenciar o ensino seria uma atitude de ingratidão diante de Deus.

Segundo Streck (2005, p. 56), Lutero vê a educação como responsabilidade de toda a sociedade e cada cidadão tem uma tarefa a cumprir. E o ato de educar é ato sublime, comparado ao ministério da pregação.

Se se percebe a força dessa comparação, se conclui que para Lutero não há distinção entre o que faz o pastor e o que faz o professor. Ambos trabalham em prol da vida, tanto secular como espiritual.

Para Streck (2005, p. 59), na concepção pedagógica de Lutero, o ser humano não é resultado da educação. Sendo a educação uma obra humana, obra da lei, é distinta da pregação, que leva o ser humano ao encontro com as Escrituras. Ou seja, a educação instrui e prepara para a vida secular. Contudo, não conduz o ser humano para que possa, por si mesmo, chegar à fé por causa de suas próprias obras.

Faz-se necessário reforçar um aspecto que é central na teologia luterana e é o que o diferenciou das práticas pedagógicas existentes. Para ele a fonte de todo conhecimento é a *Palavra de Deus*. É nas Sagradas Escrituras que todas as pessoas têm acesso à vontade de Deus, que é perfeita e boa. Até aqui parece não se distanciar da educação católica da Idade Média. Contudo, Lutero defendia que o acesso à Palavra de Deus e, portanto ao saber, era para todos e não só pela mediação do sacerdote. Este, uma vez que tinha mais instrução, deveria ser um facilitador do ensino e também da aprendizagem. A idéia é que é o próprio Deus quem capacita todos a aprender e dá o conhecimento. Este processo é contínuo para

crianças, jovens e adultos. Por isso a educação tem um papel fundamental de formar homens e mulheres, habilitados para a vivência plena da fé.

Outro aspecto que se precisa lembrar é que, num determinado momento, Lutero discorda do humanismo e rompe com ele. Ele era simpático a muitas idéias de Erasmo de Roterdã. Um de seus maiores colaboradores, Melanchton, difundia o ideário humanista nas universidades. Mas nem tudo era compartilhado por Lutero. Ele não comungava com o otimismo antropológico de Erasmo, por exemplo. Também via limitações em relação à educação e dizia que esta não atingiria o ser humano no seu âmago, pois isto é ação de Deus. Enquanto o humanismo alimentava uma perspectiva claramente aristocrática, Lutero se preocupava com a educação da população. Contudo, concordava com o humanismo enquanto instrumental técnico (obras e método de estudos) e apreciava as *studio humanitatis* (DEFREYN, 2005, p.71). Mas definitivamente não participava do otimismo humanista da educabilidade do ser humano no sentido de que esta resolveria suas questões existenciais. Para ele a educação pode moldar as ações humanas, mas não cura seu interior. Esta diferença de compreensão levou Lutero a romper com os humanistas.

Zagheni (1999, p. 53s) levantou algumas interpretações historiográficas diferentes sobre a relação entre o humanismo e a Reforma. Diz que alguns historiadores sustentam que sem o humanismo não haveria Reforma. Outros negam isso veementemente. Outros procuram demonstrar os laços entre um e outro. Para ele, não há realmente uma relação de causa e efeito entre eles, mas o humanismo condicionou o mundo europeu, palco da reforma protestante e católica. Além do que entre os reformadores havia vários humanistas como Zwinglio, Bucer, Melanchton e o próprio Calvino.

Este autor traça algumas aproximações ou pontos de contato e diferenças entre o humanismo e a Reforma. Os pontos de contato foram: a ênfase na piedade e fé pessoal; crítica à igreja existente em defesa de uma igreja mais espiritual; ruptura com a escolástica medieval; retorno às fontes e ao estudo das línguas; tentativa de reforma da escola e universidade; uso da imprensa como meio de divulgação das idéias. As diferenças entre eles são: que o protestantismo é menos elitista, pelo menos no discurso; tem preocupação pastoral com a fé do povo cristão; acentua a necessidade da doutrina pura e certa, que deve ser confessada; são céticos em relação às possibilidades naturais da pessoa em vista da salvação.

Para ele (1999, p. 54) o humanismo teve uma influência profunda sobre a história cultural da Europa, mas ficou espremido entre a Reforma protestante e a Contra-Reforma e sua maneira radical e desconfiada de um modo de agir conciliador e pouco dogmático.

De certa forma, essa breve leitura do que foi a Reforma e sua influência na educação tem ponto de partida em autores que trabalham suas idéias desde o pressuposto luterano. Não significa que eles não tenham feito uma leitura crítica dos textos de Lutero e que tenham desconsiderado as controvérsias que sucederam o movimento protestante. Aliás, controvertido é uma palavra que precede muitos de seus textos. Outros autores não têm a mesma leitura. Ullmann (2000, p. 341) chega a dizer que Lutero foi a causa de uma tragédia sem par. Realmente, a forma como seus seguidores assumiram suas idéias e desencadearam um desequilíbrio no sistema educacional, por exemplo, levou Lutero a escrever os textos que já foram citados acima e obviamente não corrigiu os erros em um par de anos.

Na história, não lidamos com “se”. E “se” não tivesse acontecido a Reforma, como seria hoje? E “se” a Igreja Católica Romana tivesse cedido aos pedidos de reforma interna, o que teria acontecido? Não é possível fazer uma análise assim. Fatos históricos não se negam, mas o ponto de partida de cada olhar percebe nuances distintas. Não é possível medir o que seria o mundo hoje sem a Reforma Protestante. Aliás, ela não foi a única fonte de tensão e rupturas. E nesses contextos há sempre perdas e ganhos.

Lindberg (2001, p. 438) trata do legado da Reforma para a educação. Para ele, as doutrinas da justificação e da vocação tiveram impacto sobre o desenvolvimento da educação e das ciências. Baseados nas contribuições do humanismo, os reformadores acentuaram a educação como meio de preparar as pessoas para o serviço à sociedade como um todo. O autor também afirma que, ao valorizar a Palavra (as Escrituras), tira-se da mão da elite esse monopólio. Para isso e para o exercício do sacerdócio de todos os crentes, todos, homens e mulheres, deveriam saber ler.

Para Lindberg (2001, p. 439), a alfabetização mexeu com a auto-estima das mulheres e desafiou o *status quo* masculino. Mas ainda que houvesse proibições como foi a de Henrique VIII, a Escócia, por exemplo, e as áreas protestantes da Alemanha alcançaram a alfabetização universal. Já em 1560, Knox elaborou uma visão para um sistema nacional de educação para a Escócia.

Além das questões práticas como estabelecer escolas e bibliotecas e estimular os pais quanto à educação dos filhos, Lindberg (2001, p. 439) diz que a influência de Lutero provocou uma mudança de paradigma. Segundo ele, ao rejeitar Aristóteles e as autoridades clássicas, Lutero mudou o paradigma da epistemologia medieval da dedução de autoridades textuais para uma epistemologia da indução e experiência. A física foi liberta da metafísica. Cita pessoas como Paracelso, que foi chamado de Lutero da física, e Francis Bacon, que comparou Aristóteles ao anticristo e o acusou de tirar o conhecimento científico da própria cabeça ao invés de tirar da natureza. Também afirma que a suspeita em relação à metafísica levou à fundação do racionalismo moderno de Descartes.

Além dessas consequências, Lutero e Melanchton contribuíram para o desenvolvimento da faculdade de Medicina na Universidade de Wittenberg. Seu próprio filho, Paulo, e o genro de Melanchton, Casper Peuce, foram médicos respeitados. No século XVII essa faculdade era de renome (LINDBERG, 2001, p. 440).

São esses alguns exemplos do legado da Reforma na educação e nas ciências. Realmente independente das reações contrárias ou favoráveis, os acontecimentos do século XVI e dos que se seguiram mudaram o mundo ocidental e nesse ponto não há como não haver acordo.

2.3 A IGREJA LUTERANA NO BRASIL E SEU SISTEMA EDUCACIONAL

Neste item será tratada a história da formação da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, que a partir de agora será identificada por sua sigla IECLB. Basicamente usei textos de três autores: Dreher (2003); (1989), Prien (2001) e Streck (2005). Trata-se de uma pesquisa histórica detalhada, que será abordada aqui de maneira sucinta. Dreher escreveu a história da IECLB, levantando seus traços de germanidade. Prien elaborou uma história detalhada da formação desta igreja a partir de documentos como atas, cartas, dentre outros, no intuito de reconstituir a trajetória da Igreja Luterana em terras brasileiras. Streck inseriu o desenvolvimento das escolas confessionais luteranas no contexto da própria história da educação no Brasil. Desta forma, os três autores trazem esse transfundo

necessário para situar o *locus* e o *corpus* teológico das instituições de formação teológica cujos professores participaram desta pesquisa.

O Brasil recebeu muitos imigrantes nos século XIX e dentre eles estavam os alemães. Com a necessidade dessa jovem nação de se estabelecer e se desenvolver, o Brasil abriu suas portas à mão de obra que viria da Europa, uma vez que já não podia contar com o trabalho escravo. Com sua chegada ao Brasil, chega também sua religião.

Segundo Dreher (2003, p. 23) a história da IECLB, começou com a chegada dos colonos evangélicos, oriundos da Alemanha e Suíça, já nos anos de 1823 e 1824. Para este autor (2003, p. 24) o contexto da independência do Brasil fez surgir um novo estado e progressivamente foi desaparecendo o regionalismo. Ao tornar-se império, mesmo que se mantivesse a religião portuguesa, a constituição imperial de 1824 formulou no seu artigo 179, parágrafo 5, a liberdade religiosa dos acatólicos, desde que não se reunissem em templos e não ferissem a moral pública, respeitando a religião do Império.

A situação do Brasil naquela época era de ampliação de território, passagem da mão-de-obra escrava para a livre e conseqüente criação de uma classe média, além da necessidade de povoamento (DREHER, 2003, p. 27). Mas o que esperava os imigrantes alemães aqui era uma terra ainda com muito conflitos e demarcação de fronteira, o que, para Dreher (2003, p. 28), dificultou a incorporação dos imigrantes alemães em face das tensões com os brasileiros que viam suas terras sendo doadas pelo governo aos imigrantes.

Para Dreher (2003, p. 32s), foram vários os motivos que levaram os alemães a migrarem para o Brasil. Um deles era a situação econômica e o desnível social existente na região: o Bloqueio Continental decretado por Napoleão em 1806, a incipiente industrialização a partir de 1840 e o rápido crescimento da população e conseqüente fracionamento das terras. Mesmo depois que a situação começou a melhorar, os pequenos proprietários se viram obrigados a vender suas terras e os maus tratos os faziam se desvincular do amor à pátria e a emigrar.

Além disso, Dreher (2003, p. 33) lembra que a propaganda feita pelos agentes de emigração, que muitas vezes eram enganosas, e as cartas dos emigrantes, eram sempre uma fonte forte de estímulo a deixar tudo e partir para o “paraíso”. E ainda, o autor (2003, p. 34s) levanta os motivos políticos e religiosos dos grupos que emigraram a partir de meados do século XIX, como as revoluções de 1848 e 49 e

também a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. Para ele (2003, p. 37), não se pode falar de uma imigração em massa, mas no total o número de pessoas não deve ser maior que 300.000¹¹, onde pouco mais da metade seria protestante.

Segundo Dreher (1989, p. 96) o início da vida dos imigrantes no Brasil não foi nada fácil. Os primeiros grupos foram assentados principalmente nas três províncias meridionais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Outros grupos menores foram estabelecidos em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. Os grupos que foram para o Rio de Janeiro/RJ e São Leopoldo/RS, trouxeram consigo seus pastores, o que possibilitou a criação das primeiras comunidades religiosas como segue: Nova Friburgo/RJ (1824); São Leopoldo (1824) e Três Forquilhas (1826) no Rio Grande do Sul; Rio de Janeiro (1827). Em Santa Catarina o ingresso de imigrantes foi posterior; por isso só a partir de 1850 em Blumenau e 1851 em Joinville, antiga Dona Francisca, é que se estabeleceram as primeiras comunidades. Nesse período, o Império dava liberdade religiosa com ressalvas, o que, segundo o autor (1989, p. 97), trouxe dissabores aos evangélicos. Como não havia casamento civil, o reconhecimento do casamento era um problema. Isso só foi esclarecido em 1861/62 e realmente resolvido com a chegada da República em 1889.

Para Dreher (1989, p. 97), os imigrantes tiveram que organizar sua própria vida eclesiástica, fazendo seus cultos em cabanas e basicamente como culto doméstico. Como não havia pastores, elegiam um dentre eles para a função que iria pastorear a igreja ao lado de seu labor na agricultura; eram os chamados pastores-colonos.

Segundo Prien (2001, p. 50), entre 1824 e 1864 vieram ao Brasil menos de vinte pastores. Estes não eram enviados por suas igrejas pátrias, vinham por iniciativa própria ou contratados por empresas colonizadoras. Isso fez do pastoreio algo eminentemente leigo. Nesse período, chamado de período congregacional ou pré-sinodal, não existia uma organização nacional de igrejas luteranas como uma denominação evangélica em solo brasileiro. De acordo com o autor, esse período vai durar até 1886, tendo acontecido uma tentativa fracassada de formação do Sínodo Riograndense já em 1868.

¹¹ No seu livro, Dreher (2003, p. 35 e 36) apresenta um quadro que demonstra o movimento migratório alemão, fornecendo dados de localidade onde se fixaram, data de fundação da colônia e origem dos imigrantes.

As necessidades eram muitas e os problemas também. Não havia um sistema de ensino organizado a ponto de atender aos filhos dos colonos. Além disso, os sepultamentos não podiam ser feitos nos cemitérios católicos ou públicos. Por isso, as edificações normalmente abrigavam as escolas e os cultos e nos seus arredores se fazia um cemitério. Segundo Dreher (1989, p. 97), somente em anos posteriores é que se ergueram prédios utilizados especificamente como templos.

Prien (2001, p. 68) também confirma isso dizendo que a falta de infra-estrutura estatal obrigou os imigrantes alemães a tomarem iniciativas próprias, o que fez da imagem igreja-escola algo comum, estrutura que ainda pode ser vista em várias cidades, especialmente no interior. A escola e a igreja se tornaram o único lugar de convívio social e intelectual, uma vez que as famílias ficavam distantes umas das outras em suas terras.

Streck (2005, p. 77s) diz que, nesse período, os professores eram escolhidos dentre o grupo, seja por estarem mais aptos, seja por não poderem trabalhar na agricultura. Também era muito comum que o próprio pastor assumisse o papel de professor. De qualquer forma, o professor era mantido pelas mensalidades e pelo cultivo da terra que pertencia à comunidade eclesial. Segundo a autora, o método de ensino era o mesmo usado na Alemanha, pelo qual eles haviam sido alfabetizados, onde ao professor era delegada toda autoridade e a ele cabia exigir disciplina, respeito, bons modos e obediência. Os castigos não estavam descartados nesse contexto. O ensino se dedicava ao ler e escrever em alemão, fazer as contas básicas, canto, desenho e educação física. Ela lembra que, como os recursos didáticos eram escassos, tudo o que tinham de material provinha da Alemanha, fazendo com que as crianças da colônia fossem inseridas numa realidade muito diferente das crianças brasileiras.

O segundo período, que se pode considerar como de estruturação eclesiástica, foi possível por causa da proclamação da República em 1889, no Brasil, e por uma virada da política externa da Alemanha. Segundo Prien (2001, p. 98), a separação entre igreja e estado no *Reich* alemão de 1890 iria em direção a um germanismo no exterior, por motivos econômicos e políticos. Ambos fatores permitiram que as igrejas, até então autônomas, se organizassem em sínodos e se filiassem à Igreja Territorial da Prússia.

Segundo Dreher (1989, p. 98), em 1886 surgiu o Sínodo Riograndense, em 1905 o Sínodo Evangélico-Luterano de Santa Catarina, Paraná e outros estados da

América do Sul, em 1911 a Associação de Comunidades Evangélicas de Santa Catarina e Paraná e em 1912, o Sínodo Evangélico do Brasil Central. Uma quinta organização eclesiástica se formou em 1900, oriunda do Estados Unidos e que originou outra denominação, a Igreja Evangélica Luterana do Brasil – IELB. O autor ainda traz um dado importante. Para ele (1989, p. 99), mesmo que os sínodos ainda fossem organizações marginais em função da legislação do Império, eles deram grande contribuição à vida pública no setor da formação de professores e de obras caritativas. Segundo ele, até nos dias da Segunda Guerra Mundial o analfabetismo era quase inexistente nas áreas onde viviam luteranos.

Streck (2005, p. 84) diz que no final do século XIX as escolas comunitárias receberam um novo impulso. Famílias, entidades e associações alemãs e até mesmo o governo subvencionaram as escolas e mantiveram professores para que se preservasse a cultura e a tradição germânicas. Segundo a autora, a partir de 1914, um pastor, Hermann Dohms, começou a desempenhar um importante papel na área de formação e na educação, o que fortaleceu o sistema educativo representado pelas escolas comunitárias. Foi ele quem apontou para a necessidade de formar no Brasil pastores e professores teuto-brasileiros para atuarem nas comunidades e escolas.

Dreher (1989, p. 100) diz que a partir de 1924 a Federação Alemã de Igrejas Evangélicas possibilitou que os sínodos luteranos do Brasil se afiliassem a ela e assim a vida da igreja brasileira passou a ser determinada a partir da Alemanha. Segundo este autor, se formaram aqui organizações com o nome de Teuto-cristãos do Brasil. Essa ajuda e/ou interferência diminuiu com o evento das duas grandes guerras do século XX. O autor conta que em função das guerras surgiram dificuldades financeiras e as comunidades se viram sem seus pastores, que haviam sido presos, sem contar que a língua alemã fora proibida nas escolas e nos cultos. Mas, para ele, isso se tornou um desafio para que os sínodos gerissem o luteranismo brasileiro a partir do próprio país. A formação de professores já acontecia desde 1889, mas nada havia de efetivo para a formação de pastores. Esse aspecto específico vai ser trabalhado mais adiante, no que toca as instituições de formação teológica.

No tocante às escolas comunitárias, Streck (2005, p. 91s) diz que a década de 1930 foi um período crítico e de mudanças para as escolas, como a nacionalização do ensino brasileiro, durante o governo Vargas, com a integração das escolas estrangeiras ao sistema educacional do país. Segundo ela, após as leis de 1938 a

favor da nacionalização do ensino, o funcionamento e a organização dessas escolas foram afetados significativamente. Para a autora (2005, p. 94s), a promulgação do decreto visava especialmente as escolas rurais e determinava que o ensino de Português, História do Brasil e Instrução Cívica deveria ser ministrado por professores brasileiros, os quais seriam pagos pelas comunidades no valor estipulado pelo Estado. Segundo ela, o Rio Grande do Sul foi mais flexível no início, mas isso durou pouco, pois em maio daquele ano as línguas estrangeiras foram totalmente proibidas. Além disso, todas as publicações como livros, revistas e jornais só poderiam ser em outra língua com permissão do Conselho de Imigração e Colonização. No final do ano nova lei proibiu que os cargos de direção fossem ocupados por estrangeiros. Isso gerou dificuldades para as escolas, visto que vários pastores alemães ocupavam cargo de direção e eram professores também.

Streck (2005, p. 96) argumenta que isso fez com que mais de uma centena de escolas fossem fechadas, tanto católicas quanto protestantes. Além disso, a nacionalização inseriu uma realidade nova nas escolas, tanto na organização como no ensino. Prien (2003, p. 336) diz que essas medidas radicais do Estado Novo fizeram com que a igreja corresse o risco de se transformar numa igreja cerimonial, cuja palavra não era entendida pela maioria de seus membros.

A crise, porém, estava longe de terminar, mesmo com todas as adequações feitas para que as escolas sobrevivessem. A crise mundial e a situação da Alemanha de Hitler que fez eclodir a Segunda Guerra Mundial trouxeram novas dificuldades para as escolas. Segundo Streck (2005, p. 97), o fato de o Brasil entrar na guerra contra a Alemanha e a influência que o nacional-socialismo teve entre os teuto-brasileiros, incluindo pastores, provocou um clima de desconfiança para com as instituições criadas e mantidas pelos descendentes alemães. Mas o pastor presidente na época, Hermann Dohms, conseguiu que o Concílio da igreja decidisse pela isenção nessas questões políticas. Isso deveria nortear as ações de pastores e professores das escolas, o que não foi acatado por todos. Na opinião da autora (2005, p. 103s), os acontecimentos decorrentes da nacionalização, a Segunda Guerra Mundial e o envolvimento de muitos teuto-brasileiros com o nacional-socialismo mostraram que se havia chegado ao limite de radicalizações de ambas partes.

No que diz respeito à sociedade brasileira, Streck (2005, p. 104) entende que esse foi um momento de reestruturação das instituições. Reformas na educação,

uma nova identidade das escolas comunitárias que agora estavam integradas ao sistema brasileiro, além de uma transição de uma situação de marginalidade para uma efetiva integração no sistema educacional, trouxeram novas tarefas e possibilidades de um novo papel a ser desempenhado por essas escolas. E no que diz respeito à igreja, foi um momento de surgimento de uma nova estrutura que se transformaria no que é hoje a estrutura da IECLB.

O terceiro período, ou terceira fase na história da IECLB, se inicia após a Segunda Guerra Mundial. De acordo com Dreher (1989, p. 100), em outubro de 1949 fundou-se a Federação Sinodal. Segundo Prien (2003, p. 538), inicialmente se manteve o nome de Federação Sinodal porque parecia melhor decisão que cada sínodo continuasse com sua pessoa jurídica e para que se procedesse com cautela essa transformação estrutural. Segundo ele, no IV Concílio Eclesiástico de 1962, mediante solicitação dos membros, eliminou-se o nome anterior, os sínodos perderam sua personalidade jurídica própria e passaram a ser regiões eclesiais debaixo de uma mesma estrutura, que passaria a ser chamada de IECLB.

O que surge agora é a carência de pastores. Prien (2003, p. 540) diz que em 1974 a IECLB tinha 1960 paróquias e comunidades, 340 pastores, 50 catequistas e 80 diaconisas, além de manter 103 escolas elementares e 40 escolas secundárias. E dentre esse quadro de pastores, 30% eram estrangeiros. Segundo ele, até 1980 a atuação da Faculdade de Teologia em formar pastores brasileiros reduziu esse número pela metade.

Esse fator nos remete ao próximo assunto, o surgimento das atuais instituições de formação teológica da IECLB, a saber, a Escola Superior de Teologia – EST, a Faculdade de Teologia Luterana – FLT e a Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba – FATEV.

2.4 AS INSTITUIÇÕES TEOLÓGICAS DA IECLB

Antes, porém, de se tratarmos do surgimento das instituições teológicas especificamente, vale definir o que é teologia e sua função na vida da igreja. Os cursos de teologia têm a função de formar aqueles que irão trabalhar na edificação

das igrejas. No caso da Igreja Católica, formam os sacerdotes; e das igrejas protestantes ou denominadas evangélicas, seus pastores. Brakemeier (1986, p. 88) afirma que a igreja cristã precisa da teologia. Segundo ele, em seu sentido elementar, teologia designa o discurso humano a respeito de Deus, uma afirmação que procura sintetizar um determinado saber. E assim como os gregos a concebiam, a teologia tem seu lugar na metafísica, ocupando-se com o que vai além da esfera física do mundo, procurando obter respostas à pergunta pela verdade última, pelos princípios subjacentes à realidade e pela origem e fim de todas as coisas, o que faz da teologia parte do esforço filosófico.

Mas Brakemeier (1986, p. 89) diz que a teologia cristã vai além do que pertence à teologia filosófica, pois tem suas particularidades. Para ele, a teologia é sempre um ato de reflexão com objetivo de compreender Deus e os conteúdos da fé, buscando respostas claras aos dilemas existentes entre crer e saber, fé e razão, testemunho e ciência. Também afirma que a teologia é feita a partir da revelação de Deus, mas nem por isso se limita a desdobrar os conteúdos da revelação. Antes, precisa prestar contas de seu discurso frente aos desafios que lhe são postos desde a filosofia, religiões e ciência. Desta forma, resume teologia como o “discurso responsável sobre Deus em sua revelação e sobre os conteúdos da fé”.

Esse autor continua seu raciocínio afirmando que a igreja precisa da teologia para testar e promover sua fidelidade ao Evangelho, além de seu auxílio construtivo e crítico para não tornar-se herética. Por isso defende a educação teológica tanto da comunidade (igreja local) quanto de seus pastores e professores. Aqui faz uma distinção entre teologia como sabedoria e teologia como ciência. A primeira se refere a uma teologia prática, vinculada à experiência humana e que independe do grau de formação das pessoas. A segunda é metódica e usa o instrumental científico para a busca da informação e da verdade, devendo ser feita por especialistas (BRAKEMEIER, 1986, p. 90).

Para Brakemeier (1986, p. 90), ambas formas de teologia não podem ser dissociadas, embora sejam distintas. E por isso a igreja necessita investir na faculdade de teologia para que tenha especialistas academicamente formados. Mas adverte que estes não têm o monopólio da teologia. A comunidade é a promotora última do fazer teológico, por isso a teologia acadêmica necessita da vivência da fé e da comunhão eclesial para o seu bom desempenho.

Segundo Fischer (1986, p. 18), o luteranismo se caracteriza por seu zelo com a formação teológica de seus pastores em função da própria cultura dos países de onde a Reforma evangélica surgiu, com sua larga tradição de formação universitária. Também afirma que já em 1924 houve quem externasse essa necessidade que os vocacionados fossem formados no seu próprio ambiente.

Contudo, por falta de recursos, não houve condições para tal. No entanto, em 1921 iniciou-se um curso de formação humanística de 2º grau que originou, já em 1927, o Instituto Pré-Teológico – IPT (FISCHER, 1986, p. 20), que faria o preparo dos alunos em nível médio, incluindo línguas como alemão, latim, e grego. Do IPT muitos seguiram o caminho da teologia, como foi o que aconteceu com a primeira turma de teologia, como se vê pelo depoimento do sujeito de pesquisa Professor 13.

A minha turma de seis foi a primeira turma que fez exame teológico na faculdade. Foi assim que durante a guerra, com ... olha, uns 25 ou 30 pastores alemães presos por causa da psicose de guerra que eles viam inimigo em todo alemão que trabalhava aí. Nossa igreja era germânica, os cultos eram em alemão, etc. Então a direção do Sínodo Rio-Grandense, o presidente Dohms, ele tomou a decisão quase desesperada de mandar os formandos do pré-teológico. Era um colégio da igreja com muito grego, latim, alemão, mas um colégio de nível colegial. Rapazes de 19, 20 anos, para as comunidades e eu fui um deles em 42. Fomos mandados para as comunidades com um preparo de 15 dias só prático, aprendendo como fazer um culto de leitura, como batizar, como distribuir a Santa Ceia e depois éramos enviados para as comunidades como pastores substitutos, mas com todas as funções pastorais, em duas paróquias. Assim, cada um de nós, eram umas duas dúzias de rapazes, tivemos um aprendizado, antes do aprendizado teórico depois, prático nas comunidades. Era quase uma loucura, mas deu certo.

A figura de Herman Dohms foi fundamental nesses primórdios da igreja como organização eclesiástica e especialmente no contexto de formação de pastores. Ele fundou em sua própria casa, em 1921, um curso que deu início ao IPT e foi o primeiro diretor da Escola de Teologia, em 1946. As opiniões sobre sua influência têm muitas facetas, mas todos concordam que sua contribuição foi relevante, uns com mais críticas, outros nem tanto. Prien (2001, p. 382) afirma que no pensamento de Dohms está evidenciada a mistura do pensamento étnico e nacional-socialista. Weingärtner (1986, p. 36) diz que Dohms era inegavelmente o pensador entre os docentes e era marcado pela teologia liberal de Adolf Harnack, Albrecht Ritschl e Wilhelm Wundt e pela filosofia de Kant, Fichte e Schelling. Diz também que ao mesmo tempo ele respeitava opiniões divergentes das suas se estas estivessem fundamentadas numa reflexão teológica coerente. Já Dreher (1986, p. 47) afirma que

Dohms estava inicialmente influenciado pelo Pietismo e que ao descobrir Schleiermacher buscou a Teologia Acadêmica. Discorda, porém, que tenha sido um teólogo liberal.

Por muito tempo a Faculdade de Teologia (1946), hoje denominada Escola Superior de Teologia, concentrou sozinha os esforços de formação teológica. Depois, ao surgirem outras necessidades e como expressão de outras linhas teológicas, surgiram a Faculdade de Teologia Luterana (1988) e a Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba (1992). E a partir de agora passo a caracterizar cada uma.

Os textos que seguem vão abordar um pouco da história de cada instituição, sua missão e perfil do egresso. Para isso foram usados dados expressos nos Projetos Pedagógicos, gentilmente cedidos pelas faculdades. A apresentação destes dados não tem o intuito de comparação ou alguma expressão de juízo. Ela serve para caracterizar o perfil de cada curso de teologia no sentido de tecer este pano de fundo do *locus* da pesquisa.

2.4.1 A Escola Superior de Teologia - EST

Em 1946 foi aberto oficialmente o curso de teologia sob o nome de Escola de Teologia e posteriormente Faculdade de Teologia, em São Leopoldo/RS. Segundo Fischer (1986, p. 22) lecionava-se sobre os temas das disciplinas teológicas e matérias afins, como Filosofia e História Geral, além de outros temas abordados em palestras. O ensino era em língua alemã, bem como a literatura utilizada como fonte de estudo e pesquisa. O modelo adotado pela Faculdade de Teologia era o mesmo das Escolas de Teologia na Alemanha, bem como seus conteúdos; e com o aumento do ingresso de pessoas que não falavam alemão, a língua de ensino passou a ser o português a partir de 1968 (FISCHER, 1986, p. 26).

A formação dos professores, a princípio, era feita na Alemanha. Para Fischer (1986, p. 26), a preocupação com o nível da formação teológica levou também ao maior incremento da biblioteca e a publicação da revista Estudos Teológicos. Depois se investiu na pós-graduação com a abertura do Instituto Ecumênico de Pós-graduação – IEPG.

Finalmente, em 1985, organizou-se a Escola Superior de Teologia – EST, que abarcaria outros ramos da formação teológica como o ministério catequético, pastoral e a pós-graduação.

Hoje, a EST oferece curso de bacharel em teologia com ênfase em Pastorado, Educação Cristã e Diaconia. No texto do Projeto Pedagógico expressa sua missão afirmando que: “A EST tem por missão promover o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, com excelência acadêmica, contribuindo para a capacitação de profissionais éticos e solidários, que atuem de modo a promover, através de seu desempenho profissional, a dignidade humana” (Projeto Pedagógico, 2007, p.8).

Como visão institucional afirma querer ser um centro de excelência na educação superior, a partir da Teologia em sua transversalidade com as ciências que promovam a dignidade humana. No perfil profissiográfico consta que o egresso da instituição leva consigo: uma formação técnico-científica, mas também uma formação crítico-reflexiva que o capacita a interagir na sociedade em que vive, buscando qualificá-la; uma formação humana, solidária, social e ecologicamente responsável que o capacita e o compromete a entender o contexto social em que se insere, com respeito à diversidade de opiniões e capaz de dialogar em diferentes contextos; uma formação acadêmica que oportunize estabelecer relações entre a teoria e a prática, construindo autonomia que vise resolver os problemas da sua área do saber, tendo como princípio a ética cristã protestante. A partir da formação acadêmica, da pesquisa, do estudo teológico e do acompanhamento espiritual, as egressas e os egressos estarão preparados para o exercício de ministérios eclesiais (p. ex., pastoral, catequético e diaconal) e para a atuação junto à sociedade civil (p. ex., organizações não-governamentais, instituições sociais e educacionais, hospitais), e capacitados a promover a reflexão sobre o Evangelho e a práxis cristã em seu contexto histórico, social e político. Ainda apresenta que as egressas e os egressos serão um referencial para a divulgação e o desenvolvimento de valores éticos, na busca do bem-estar integral do ser humano e da reflexão crítica e interdisciplinar, que favoreça a vivência do Evangelho. Atuam na assistência teológico-pastoral, no serviço diaconal e na educação cristã continuada, promovendo a formação de lideranças para ação social, comunitária e educativa, com vistas à promoção da dignidade e dos direitos humanos e o pleno exercício da cidadania (Projeto Pedagógico, 2007, p 9).

2.4.2 A Faculdade Luterana de Teologia – FLT

Situada em São Bento do Sul/SC, a FLT foi fundada pela Missão Evangélica União Cristã – MEUC, um movimento eclesial dentro da IECLB com tradição pietista. Em um documento cedido pelo diretor da instituição onde há um relato histórico sobre a formação teológica na MEUC, aparecem alguns elementos importantes para a compreensão da maneira de ser e de formar da faculdade. Segundo este documento a MEUC é essencialmente um movimento leigo e cuja formação se dava de maneira informal nos encontros, evangelizações e estudos bíblicos (A formação teológica na MEUC, p. 1)¹², característica muito comum dos movimentos oriundos do pietismo.

Mas ainda que essa formação alimentasse o movimento com novas lideranças, não era suficiente e com a demanda crescente surgiu sua primeira escola bíblica, em 1960, destinada a receber jovens de 14 e 15 anos para um ano de curso bíblico (A formação teológica na MEUC, p. 1). Essa escola funcionou até 1977.

Em 1986 foi criado o Instituto Bíblico Mato Preto – IBMP, que oferecia um curso básico de teologia de um ano. Em 1988 este foi substituído pelo Centro de Ensino Teológico – CETEOL, onde se realizavam inicialmente um curso bíblico básico e posteriormente o bacharelado em teologia. Até então, os interessados em receber formação teológica formal eram enviados para a Europa para realizar seus estudos lá, o que aconteceu até 1978. Depois disso os estudantes eram enviados a outras instituições teológicas, até que seu próprio centro de formação comesse a funcionar (A formação teológica na MEUC, p. 3).

Em 1994, a IECLB reconheceu o curso oferecido pelo CETEOL, abrindo assim a possibilidade de seus estudantes ingressarem no ministério ordenado, o que até então só era possível aos egressos da EST.

Em 1999, o Ministério da Educação e Cultura – MEC deu parecer favorável ao reconhecimento dos cursos de teologia e isso levou o CETEOL a buscar também

¹² Este documento foi cedido pelo diretor da FLT, o qual transformei em fonte da pesquisa por conter dados históricos importantes para compreender a instituição e que vai além do que está descrito no seu Projeto Pedagógico Institucional.

esse caminho. A agora Faculdade Luterana de Teologia – FLT foi credenciada em 2001 e reconhecida em 2006.

A FLT oferece o bacharelado em teologia, além de cursos lato sensu em áreas afins no campo das ciências sociais, e tem como missão “Promover o ensino, a pesquisa e a extensão a partir de princípios educacionais e teológicos evangélico-luteranos e pietistas, contribuindo para a formação integral de pessoas que sejam livres para servir” (Projeto Pedagógico Institucional, s/d, p. 8).

E apresenta como visão de futuro que quer ser uma instituição de ensino superior de referência na formação teológica e humana, de caráter cristão, em todos os níveis e espaços de sua atuação. O perfil profissiográfico elenca as competências a serem desenvolvidas ao longo da formação, que são: vivenciar ações, tais como pregar o evangelho e ensinar a doutrina da fé cristã que testemunhem o amor incondicional de Deus para com o ser humano; praticar de maneira efetiva ações inerentes ao ministério pastoral e missionário; prestar assessoria pastoral e comunitária nas diferentes áreas em que atue; interagir com a comunidade, tendo em vista o resgate do ser humano e sua dignidade a partir da antropologia cristã; buscar formação continuada; participar enquanto teólogo para que a ciência respeite a dignidade humana e a integridade do meio-ambiente; contribuir, por meio de ensino, da pesquisa e de publicações, para a divulgação de conhecimentos bíblicos-teológicos, culturais, científicos e humanísticos.

2.4.3 Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba - FATEV

A FATEV é parte do Centro de Pastoral e Missão – CPM, que foi fundado em 1992 em Curitiba. É resultado das necessidades de expansão e consolidação do Movimento Encontrão - ME, um dos movimentos existentes dentro da IECLB. Esse movimento nasceu em meados da década de 60, no século passado. Caracterizou-se pelo envolvimento com a formação de liderança leiga e de pastores.

De acordo com a história da faculdade, contida no Manual do Aluno, a idéia foi gerada em 1989, onde um grupo de trabalho do ME produziu um texto intitulado *Formação Teológica na IECLB ... Rumo ao século XXI*. Esse documento circulou entre várias igrejas locais e recebeu o apoio de mais de cinco mil assinaturas. Basicamente, ele sinalizava a preocupação do movimento com a formação teológica

da IECLB, confrontando o fato desta formação ser meramente acadêmica e desvinculada da vida de fé.

Em 1992, iniciaram-se em Curitiba as primeiras atividades do curso de Educação Teológica em Residência – ETR e posteriormente o curso de Educação Teológica à Distância – ETD, nos moldes de curso por correspondência. Ambos se dedicariam a formar líderes leigos.

Com o aumento das exigências para o ingresso no ministério ordenado na IECLB, o CPM ampliou o curso para o Bacharelado em Teologia com ênfase em Missão e formou sua primeira turma de bacharéis no início de 2000. Já no ano de 2002, depois da Assembléia do ME, foi criada a Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba – FATEV, que encaminhou-se para sua formalização junto ao MEC. Em 2006 foi credenciada e autorizada para funcionar como IES.

A faculdade apresenta como sua missão “constituir-se num centro de despertamento, formação e mobilização para o exercício da vocação missionária da igreja. É missão de Deus, em nome de Deus, no mundo de Deus” (Manual do Aluno, 2008, p. 10). A partir daí declara sua visão, onde a FATEV busca cumprir sua missão: promovendo e facilitando o despertamento, a capacitação e a mobilização de homens e mulheres comprometidos com o Reino de Deus, visando a sua disponibilização para a vocação missionária e a edificação da igreja; constituindo-se num centro discipulador que se sabe parte da igreja e se coloca a serviço da sua missão no mundo, priorizando o desafio de ser igreja em perspectiva urbana; buscando caminhos de obediência que integrem a palavra, a ação e o sinal, bem como a formação, a espiritualidade e a vida comunitária.

No seu Projeto Pedagógico define o perfil profissiográfico, onde se espera do egresso: a capacidade de construir conhecimentos, habilidades e competências que permitam a sua inserção no mundo contemporâneo de forma relevante e contributiva. A abrangência deste trabalho requer do estudante desenvolvimento de todas as suas potencialidades e dimensões humanas; reconhecer a transitoriedade dos conhecimentos; ser ético, crítico, autônomo, criativo, cooperativo, líder, pesquisador e cidadão, capaz de participar ativa e cooperativamente dos grupos sociais nos quais estiver inserido. Também expressa que assegurar a qualidade da formação de um profissional significa, em dias atuais, preparar pessoas para qualificações úteis, não apenas em curto prazo como também a longo prazo. Em função da reestruturação no mercado de trabalho, exigem-se do futuro profissional qualificações necessárias para

conquista e preservação de seu espaço de trabalho. Deste modo, o perfil do egresso da Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba - FATEV, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capaz de atuar em sua área de formação, com base no rigor científico, deve deter visão ampla e global, respeitando as especificidades e os princípios éticos, clareza vocacional, relacionamento interpessoal, postura dialógica do indivíduo e da sociedade (Projeto Pedagógico, 2006, p. 22)¹³.

2.5 CRITÉRIOS DE FORMAÇÃO EXIGIDOS PELA IECLB

A IECLB estabeleceu alguns critérios para o reconhecimento dos cursos de teologia que pretendem ter seus egressos habilitados para o ingresso na denominação. As instituições fazem parte deste guarda-chuva institucional mas têm autonomia, uma vez que têm pessoa jurídica distinta. Esses critérios prevêm aspectos de uniformização básica da formação teológica e também as especificidades de cada ministério, seja, pastoral, catequético, diaconal ou missionário. O documento intitulado “Perfil da formação teológica de um obreiro da IECLB” define que o perfil do obreiro deve considerar os quatro pilares da educação delineados pela UNESCO: saber ser, saber fazer, saber aprender e saber conviver. A partir daí, estabelece o que chama de pilares/saberes que devem estar presentes de forma transversal no curso, a saber: confessionalidade; espiritualidade; fé vivenciada (articulação da Palavra); ética pessoal e profissional; relacionamento intra e interpessoal; competência profissional; acompanhamento vocacional; habilidade de relacionamento intercultural; amplitude de inserção comunitária; postura dialógica; capacidade crítica / reflexiva (autocrítica e auto-reflexiva).

Isso posto, estabelece um currículo mínimo e as características específicas de cada habilitação. Esses dados constam, em sua íntegra, no Anexo B.

¹³

Procurei manter os textos sobre o perfil profissiográfico, expresso nos projetos pedagógicos, assim como estão escritos nos textos de onde os retirei, para preservar fielmente o que foi elaborado pelas instituições, e não o que interpretei deles.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES

Todo esse contexto trabalhado anteriormente quer delinear o cenário que compõe a pesquisa. A discussão sobre a formação teológica precisa levar à discussão sobre a formação do professor de teologia e seus saberes. Ambos aspectos, formação e saberes, estão intimamente ligados e fazem parte do foco dessa pesquisa. Ao buscar literatura sobre o tema, me deparei com uma farta literatura sobre a formação de professores que se restringe, ou se especializa, em investigar e definir as atribuições da formação do professor para o ensino fundamental e médio, ou o chamado professor de carreira.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Discutir a formação do professor do ensino superior, no Brasil, data de 20 anos para cá. Segundo Masetto (2003, p. 18), pessoas relacionadas ao ensino superior, especialmente os professores, iniciaram uma autocrítica sobre a atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então não considerados. Em função disso, foi necessário perguntar também pelos saberes docentes e esse debate se integrou ao da formação.

Fernandes (2003, p. 95s) afirma que o tema da formação do professor universitário é complexo e pouco discutido no interior das universidades e que o próprio critério de ingresso revela que não há preocupação com a formação pedagógica desse professor. Segundo ela, a exigência legal para a docência se restringe à formação no nível de graduação e pós-graduação na área específica de atuação profissional e que o encaminhamento para o magistério tem sido circunstancial.

Embora a discussão sobre o magistério superior seja de certa forma recente, o tema da formação de professores, do professor de carreira, não é novo. Ele coincide com a preocupação tanto do estado como da sociedade acadêmica e da sociedade como um todo. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 72), a institucionalização da formação de professores coincide com o desenvolvimento dos sistemas nacionais de

educação no século XIX e especialmente no século XX. Claro que no decorrer da história e de acordo com cada momento político, social e econômico este tema assume matizes distintas. O olhar sobre a formação do professor de teologia precisa estar focado no quadro geral da formação docente, mesmo que este professor não percorra os caminhos de profissionalização como os que decidem ir pelo percurso do magistério. Mas os dilemas são equivalentes. A teologia é uma ciência humana e conseqüentemente tanto influencia como sofre influência das demais ciências que se ocupam das questões e do desenvolvimento das pessoas. Nesse sentido, é importante citar alguns aspectos sobre a formação discutida nos meios acadêmicos e escolares.

No que tange o aspecto legal sobre a formação de professores a nova LDB 9.394/96 no Artigo 61 (SOUZA; SILVA, 2002, p. 97) diz que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Os artigos seguintes, 62 a 64, tratam dos aspectos que definem a formação dos profissionais da educação em seu diversos níveis. No Artigo 66, a lei define que a formação para o magistério superior se dará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. A palavra *prioritariamente* demonstra uma certa flexibilidade em relação à titulação, inclusive no *Parágrafo Único*, se dá a possibilidade de suprir a exigência de titulação com a realização do notório saber reconhecido por uma universidade com doutorado na área afim.

Segundo Gatti (1997, p. 13s), nesse novo texto se evidencia a preocupação com a superação da dicotomia entre teoria e prática na formação docente para a educação básica. Também, segundo ela, privilegia a prática de ensino como eixo de formação, o que daria condições para tal. Quanto à carreira, Gatti diz que a lei propõe no seu Artigo 67, que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos professores enquanto profissionais com estatutos e planos de carreira definidos. Segundo a autora, o texto prevê condições para um exercício profissional digno; como isso se concretiza é outra coisa.

Para Lucíola Santos (2002, p. 90) os estudos no campo da formação docente têm sofrido uma mudança de enfoque. Ela afirma, a partir de trabalhos de outros autores, que até a década de 1960 estes estudos estavam voltados para a relação entre os processos de ensino e os produtos de aprendizagem, buscando assim as melhores maneiras de ensinar e de preparar os professores para utilizar essas melhores formas de ensino. A partir de 1970, os estudos pedagógicos chamados de críticos realçaram o papel político da atividade docente em mostrar as relações entre Estado e ideologia, classes sociais e a educação. Segundo a autora, os trabalhos baseados nessa orientação buscavam identificar o controle sobre a atividade docente presente nos projetos da chamada tecnologia educacional e a desqualificação do trabalho do professor como consequência deles.

Lucíola Santos (2002, p. 91) entende que uma visão mais determinística sobre a educação cedeu lugar às interpretações que colocam a ação dos sujeitos nas interações sociais como elemento de compreensão dos fenômenos sociais. Para ela, essa mudança de orientação no campo da educação está relacionada com as mudanças políticas, sociais e culturais que as sociedades têm sofrido nas últimas décadas. Isso trouxe outras indagações às ciências sociais, reconfigurando velhas tradições e trazendo novas abordagens para a pesquisa. Neste sentido, atualmente a escola passou a ser vista como organização complexa onde os problemas são redesenhados por suas rotinas, rituais e tradições. Isso faz com que, no campo da formação, se busque conhecer como o professor é formado na e pelas instituições escolares, seja na formação inicial ou na prática profissional. Essa orientação também tenta compreender como a trajetória de vida se cruza com a trajetória profissional, modelando seu comportamento e perspectiva profissional, sua visão e concepções sobre a educação e ainda o processo de ensino, a organização do trabalho na escola e as políticas que de alguma maneira interferem em sua prática pedagógica. Desta forma, segundo a autora, este é um cenário onde os estudos sobre a subjetividade, identidade, carreira, formação e saberes docentes se multiplicam.

Therrien (2002, p 105) delimita o que para ele é central na formação docente, quatro categorias principais sobre o professor: seu trabalho, seu saber, sua cultura e sua racionalidade. O autor (2002, p. 107s) caracteriza o trabalho docente como uma prática de um trabalhador interativo, situada na confluência entre mundo sistêmico e vivido em contexto de complexidade. Em relação ao saber docente, o autor atribui

aos saberes da experiência um espaço privilegiado no trabalho docente por serem construídos no cotidiano da profissão. Conclui, portanto, que o professor deve ser abordado na sua tripla relação com o saber, ou seja, o sujeito que domina saberes, os transforma em saberes e ao mesmo tempo mantém sua dimensão ética.

Por cultura docente, Therrien (2002, p. 110) entende que é a pluralidade de saberes ou repertório de conhecimentos, disponíveis e mobilizados pelo docente na condução de sua ação pedagógica em sala de aula, o que chama de cultura em ação. E com base neles é que o professor produz constantemente novas articulações de saberes que fundamentam suas decisões de ação entre os discentes na sua práxis pedagógica. Uma concepção de saber fundada na práxis, segundo ele, destaca a essência reflexiva do sujeito da ação e da racionalidade prática que o conduz. Assim, o trabalho ou a prática docente implicam numa decisão de ação.

A partir de suas pesquisas, Therrien (2002, p. 111) aponta que o professor revela uma razão argumentativa nas suas respostas, quando perguntado sobre o porquê de suas decisões de ação e que justificam seu agir mostrando que elas estão apoiadas em saberes plurais.

Assim, baseado na articulação destas quatro categorias, Therrien (2002, p.112s) identifica alguns elementos que constituem a identidade profissional docente. Afirma que o trabalho docente pode ser abordado como uma prática de saberes, que refletem uma determinada cultura ou identidade profissional, resultado de uma racionalidade prática. Isso coloca a formação, mediada pelo exercício da reflexão crítica, onde o professor é formado para ser um permanente pesquisador de sua prática.

A relação dos professores e dos saberes específicos da docência é uma reflexão que remete à própria história do desenvolvimento da sua profissionalização. Nóvoa contribui para essa reflexão em seus textos. Traçou brevemente uma trajetória a partir do que aconteceu em Portugal desde a segunda metade do século XVIII quando ocorre a transição da docência como vocação para profissão (1995a, p.15ss). Afirma que desde meados dos anos 80 começa a delinear-se um novo tipo de saber identitário da profissão docente, que parte de um olhar sobre a especificidade da ação concreta dos professores (NÓVOA, 1995a, p.28).

Delimita, depois, três pólos da formação de professores: o metodológico, que privilegia as técnicas e os instrumentos de ação; o disciplinar, centrado no conhecimento específico de uma área do saber; o científico, que tem como referência

as ciências da educação de forma autônoma ou dentro de outras ciências sociais e humanas. Segundo ele, estes pólos tendem a reproduzir dicotomias várias, nas quais inclusive a epistemologia das ciências da educação tem estado encerrada, como conhecimento fundamental/conhecimento aplicado, ciência/técnica, saberes/métodos, e outros (NÓVOA, 1995a, p.28). Em outro texto, Nóvoa (1995, p. 27) diz que a pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental onde os esforços de racionalização do ensino focam na imposição de novos saberes, considerados científicos, e não na valorização dos saberes que os professores têm.

Segundo o autor (1995, p. 25), a formação não se constrói por meio do acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas e sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante dar um estatuto ao saber da experiência. Para ele, não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Uma formação construída na inter-relação entre o saber e o conhecimento, estando ambos situados na identidade pessoal.

Essa construção ocorre na e a partir da identidade pessoal mas não pode ser isolada. Para Nóvoa (1995, p. 26), o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Assim, o desenvolvimento de uma nova cultura profissional passa pela produção de saberes e de valores que vão dar corpo a um exercício autônomo da profissão docente. É por isso, segundo o autor, que práticas de formação contínua em função de professores individuais podem ajudar na aquisição de conhecimentos e técnicas, mas reforçam o isolamento e uma imagem de um professor como um transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ao passo que as práticas de formação que consideram as dimensões coletivas, contribuem para a emancipação profissional e para a autonomia na produção de saberes e seus valores (NÓVOA, 1995, p. 26s).

Marcelo Garcia sinaliza (1999) a necessidade de se formular um quadro teórico-conceptual sobre a formação e sobre os professores, especialmente. Para diferenciar as diferentes fases dessa formação, ele cita quatro fases definidas por Sharon Feiman (MARCELO GARCIA, 1999, p. 25s): a fase de pré-treino, ou seja, as experiências prévias de ensino que os futuros professores vivem como alunos e que o influenciam de modo inconsciente; a fase de formação inicial, que é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação docente onde se

adquirem os conhecimentos pedagógicos e as disciplinas acadêmicas; a fase de iniciação, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional, onde se aprende na prática através de estratégias de sobrevivência; e a fase de formação permanente, que inclui todas as atividades institucionais e dos próprios professores que permitem o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do seu ensino.

Para o autor,

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Vale ressaltar que esta delimitação que Marcelo Garcia oferece ajuda a identificar as fases pelas quais os professores passam, mas elas não podem ser lidas de maneira linear, como se obedecessem a uma estrutura seqüencial obrigatória e rígida. Isso porque a formação acontece, em grande medida, em serviço, seja pelo fato do aluno já vir com experiência docente, por trabalhar e estudar ao mesmo tempo, ou pelos próprios estágios oferecidos nos cursos com o fim de promover formação prática. O universitário brasileiro é estudante e trabalhador, já lida com as questões objetivas que o mundo do trabalho lhe impõe, o que faz com que sua formação tome outras formas.

Outra contribuição importante de Marcelo Garcia (1999, p. 32) foi caracterizar as várias orientações ou paradigmas na formação de professores com o intuito de diferenciar as plataformas conceituais que influenciaram ou são decorrentes da prática dessa formação. Para ele, são cinco orientações: acadêmica, tecnológica, personalista, prática e social-reconstrucionista.

Para ele (1999, p.33) a orientação acadêmica é a que predomina em relação às restantes. Ela enfatiza o papel do professor como especialista em uma ou mais áreas disciplinares e tem como objetivo de formação o domínio do conteúdo. Já a orientação tecnológica vê o ensino como uma ciência aplicada e o professor como um técnico. Assim, segundo Marcelo Garcia (1999, p.34), o foco dessa orientação

está no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino decorrentes da investigação processo-produto, estando a formação centrada nas competências.

A orientação personalista, segundo Marcelo Garcia (1999, p. 37s), tem suas raízes na psicologia condutista e seu ponto central é a pessoa, seus limites e suas possibilidades. Esse paradigma enfatiza o caráter pessoal do ensino, onde cada sujeito desenvolve suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenômeno educativo. Para ele, essa formação ressalta a importância da auto-descoberta e da consciência de si próprio. Os currículos formativos privilegiam a prática vinculada aos conhecimentos teóricos e consideram os aspectos intelectuais, afetivos e psicomotor.

Essa consciência de si próprio é algo questionável. A prática traz situações imprevisíveis e a tomada de decisão, em sala de aula, pode exigir atitudes que vão além das estratégias elaboradas. Nesse momento a subjetividade vai influenciar a ação. Contudo é preciso ressaltar que, ainda que o professor mobilize conhecimentos subjetivos, estes não deixam de estar fundados em concepções já elaboradas, sem, no entanto, caracterizar uma ação consciente. Corrêa (2005, p. 144), ao tratar sobre a permanência das práticas pedagógicas ao longo do tempo histórico, observa que nenhuma prática é desprovida de concepção, ainda que ela seja inconsciente.

A orientação prática, para Marcelo Garcia (1999, p. 39s), também é uma abordagem muito aceita, assim como é a acadêmica. Nessa perspectiva, a formação se concentra na organização e nos desenvolvimentos das práticas de ensino, sendo este uma atividade complexa e que se dá em situações singulares. Segundo o autor, essa concepção dá um valor mítico à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. Assim, o modelo de formação é a aprendizagem pela experiência e pela observação, caracterizada pelo seu tradicionalismo em favorecer um tipo de aprendizagem passiva pelos estudantes.

Por último, Marcelo Garcia (1999, p. 44) caracteriza a orientação social-reconstrucionista, onde a reflexão não pode ser concebida como uma mera atividade técnica ou prática mas uma atividade que incorpora a ética e o compromisso social com uma prática educativa mais justa e democrática. Aqui o professor é um sujeito comprometido com seu tempo e a formação mantém uma relação direta com a teoria prática aplicada ao currículo e ao ensino, devendo desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem. Aqui a prática não é concebida como uma atividade assistemática e

de aplicação de princípios teóricos e sim uma oportunidade de adquirir conhecimento (MARCELO GARCIA, 1999, p 46). Esse panorama que Marcelo Garcia nos dá contribui de forma ampla para que se possa visualizar o quadro geral das tendências de formação docente.

Ao tratar sobre o processo de aprendizagem do professor, Marcelo Garcia (1999) lista a contribuição de vários autores que reconhecem a necessidade de ver o professor enquanto um sujeito cognoscente adulto e as implicações disto para sua formação. Segundo ele (1999, p. 50), é preciso considerar que a atividade profissional do professor implica em situações formais e não formais de aprendizagem. Esse processo exige investigações que explorem os modos pelos quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino bem como as condições que facilitam sua própria aprendizagem.

Sobre os diferentes estilos de aprendizagem, o autor usa a classificação delimitada por Korthagen. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 50), este autor classificou dois tipos de orientações de aprendizagem dos professores: orientação interna e externa. A primeira é quando os sujeitos preferem aprender por si mesmos, sem diretrizes externas. A segunda é quando preferem aprender por diretrizes externas como um supervisor, um livro, um assessor. Em contraposição, o autor pontua outras definições fornecidas por Huber e Roth, que são: incerteza e certeza. Numa orientação de incerteza os sujeitos optam por situações com resultado incerto, sob ponto de vista de outros, sendo que em situação de aprendizagem optam por situações de cooperação para integrar esses diferentes pontos de vista. Na orientação de certeza, os sujeitos procuram clareza e segurança no posicionamento da maioria, mas em situações de aprendizagem preferem situações individuais ou de competição, mantendo suas próprias idéias (MARCELO GARCIA, 1990, P.50).

Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 50s), os estilos de aprendizagem fornecem uma informação primordial para a formação de professores porque ajudam a conhecer as características de aprendizagem destes sujeitos. Porém não podem ser vistos como categorias fechadas e determinantes das possibilidades de aprendizagem destes sujeitos. Para ele, o adultos aprendem de diversas formas, em contextos organizados e em situações formais e planificadas, desenvolvidas em instituições formativas. Essas situações podem ter modalidades diversificadas que vão depender do nível de responsabilidade e autonomia do adulto, podendo ir de

situações de extremo controle a situações onde eles mesmo conduzem o processo segundo seus conhecimentos e motivações.

Mas para o autor (1999, p. 52s), é através da aprendizagem autônoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa. Isso inclui atividades de formação onde a pessoa, individualmente ou em grupo, com ou sem a ajuda de outros, toma a iniciativa de planejar, desenvolver e avaliar sua própria aprendizagem. Isso não significa estar sozinho nesse processo, mas em colaboração e apoio entre os aprendizes. Marcelo Garcia adverte que não há uma única teoria da aprendizagem do adulto, mas é a andragogia que mais se comenta, justamente por diferenciar-se da pedagogia.

Ainda me parece necessário introduzir o tema do desenvolvimento profissional do professor. Marcelo Garcia (1999) delimita alguns modelos, que a meu ver caracterizam algumas das tendências de formação docente e desenvolvimento profissional no Brasil, o professor reflexivo e o professor pesquisador. É importante registrar que a análise destas tendências não é o enfoque desta pesquisa. Contudo, não há como não falar sobre elas, uma vez que influenciam a discussão sobre os aspectos da docência no Ensino Superior. Isso vou abordar mais adiante.

Para falar sobre estes modelos, Marcelo Garcia (1999, p. 149s) se baseia na revisão de Sparks e Loucks-Horsley. Eles definiram cinco modelos de desenvolvimento profissional: o autônomo, o baseado na observação e supervisão, o que se dá através do desenvolvimento curricular e organizacional, o que se dá através do treino e o que se dá através da investigação.

A modalidade de desenvolvimento profissional autônomo, segundo Marcelo Garcia (1999, p. 150), é a mais simples e corresponde a uma concepção onde o professor procura aprender por si mesmo o que considera necessário para seu desenvolvimento profissional. Está baseada na suposição de que ele é capaz por si próprio de organizar e dirigir seu processo de aprendizagem e formação. Para o autor, essa modalidade é escolhida por aqueles que não encontram um curso adequado às suas necessidades ou por realmente não existirem. Como o professor é um sujeito capaz de realizar uma auto-aprendizagem, opta por cursos à distância, aprofunda temas a partir de suas leituras e cursos. Neste processo vai formando sua

imagem pessoal e sua visão como profissional, importantes para sua realização como profissional do ensino. E aqui a experiência é sinal de crescimento profissional.

Na segunda modalidade, Marcelo Garcia (1999, p. 153) aponta três formas de desenvolvimento baseado na observação e supervisão. A primeira é a reflexão como estratégia de desenvolvimento profissional, recordando que o objetivo de uma estratégia assim consiste em desenvolver no professor competências metacognitivas que lhe permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar sua própria prática docente e as questões éticas e de valor que lhe são subjacentes. A partir daí, o autor oferece algumas estratégias de reflexão como a redação e análise de casos, a análise de biografias, a análise de construtos pessoais e teorias implícitas, dentre outras. A segunda forma que Marcelo Garcia (1999, p. 162) apresenta sobre o desenvolvimento baseado na observação e supervisão é a reflexão sobre a ação, ou seja, o apoio profissional mútuo ou *coaching* e o diálogo profissional. Aqui, a reflexão é um processo com a intenção de dar ao professor possibilidade de analisar seu ensino e inclui necessariamente a observação por parte de um colega. A terceira forma é a supervisão clínica como estratégia reflexiva, que na compreensão do autor (1999, p. 164) é uma estratégia para formação e aperfeiçoamento dos professores que surgiu nos Estados Unidos com os trabalhos de Cogan e Goldhamer, que enfatiza uma análise racional do ensino com a colaboração entre professores.

A terceira modalidade de desenvolvimento profissional é a que se dá através do desenvolvimento curricular e organizacional. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 166s) este modelo inclui as atividades desenvolvidas na escola e tem como objetivo envolver o maior número possível de membros da comunidade escolar em projetos de melhoria do ensino, inovação educativa, revisão institucional, dentre outros.

A quarta modalidade é a que se dá através de cursos de formação e aqui Marcelo Garcia (1999, p. 177s) se refere aos cursos de formação de professores que têm características muito definidas que incluem aquisição de conhecimentos e competências.

Por último, o autor apresenta o modelo de desenvolvimento profissional que se dá através da investigação. Segundo ele (1999, p. 182s), a figura do professor investigador aparece ligada ao movimento de investigação-ação. Marcelo Garcia apresenta algumas fases da história desse movimento a partir da elaboração de

Holly. O primeiro período, no início do século XX, teve como referência os trabalhos de Buckingham e Dewey, que apontaram a necessidade da investigação-ação sistemática sobre os problemas educativos. No segundo período o movimento teve colaboração de Collier, Lewin, Corey e Taba. Declinou nos Estados Unidos na década de 1960 e iniciou na Inglaterra com Stenhouse, que ampliou a concepção de professor para o entender como agente político e social, investigador e profissional autônomo. Nos anos 80 o movimento ressurgiu nos Estados Unidos ligado a projetos de colaboração, onde trabalharam Lieberman e Oja. Atualmente a investigação-ação se encontra presente em vários tipos de proposta (MARCELO GARCIA, 1999, p. 183).

Para o autor, deste ponto de vista o professor é concebido como alguém capaz de refletir sobre sua prática para identificar e diagnosticar seus problemas para poder intervir nesta situação com uma metodologia apropriada. É o que Schön (1983, p. 49; 2000, p. 32) denomina de reflexão-na-ação.

Segundo Pimenta (2002, p. 19), Donald Schön contribuiu com reformas curriculares na área de formação profissional baseado em seus estudos sobre John Dewey. Propôs que a formação já não fosse nos moldes de um currículo normativo onde a teoria precede a prática, porque esses profissionais não conseguem dar respostas a situações que emergem do cotidiano do exercício profissional. Nesse sentido, Schön, valorizando a experiência e a reflexão na experiência conforme os pressupostos de Dewey e o conhecimento tácito com base em Luria e Polanyi, propôs uma formação que valoriza a prática como espaço de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática com intuito de reconhecer o conhecimento tácito que emerge das soluções encontradas nesta ação, a epistemologia da prática.

É preciso notar aqui que a reflexão na ação proposta por Schön tem pressupostos diferentes da modalidade de reflexão sobre a ação ou *coaching*, abordada por Marcelo Garcia e que descrevi anteriormente. Elas têm matrizes epistemológicas distintas, embora tenham similaridades. O *coaching* usa a prática como objeto de estudo onde ela é tomada como ponto de partida mas analisada separadamente, como num laboratório, tanto que tem a observação e supervisão externa de outra pessoa. A meu ver, a proposta de Schön tem a característica de

fazer a reflexão na própria prática, no exercício profissional, que forma esse ciclo de reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Vasconcelos (2000, p. 80), ao conceituar o planejamento como ação refletida do sujeito, dá uma boa definição de reflexividade. Ele entende que o planejamento é um processo contínuo e dinâmico que envolve reflexão, tomada de decisão, prática e acompanhamento. É uma relação indissolúvel entre ação e reflexão, ou seja, a práxis. Para ele (2000, p. 81), na reflexão, a ação está presente como desafio e ponto de partida. Na ação, há um tipo de reflexão tensional, que ao mesmo tempo a guia, confrontando-a com o ideal estabelecido. A reflexividade é inerente ao trabalho docente e é nessa dinâmica de ação-reflexão-ação que se desenrola o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Pimenta (2002, p. 20), esse movimento de reflexão proposto por Schön abre as portas para a valorização da pesquisa na ação docente e põe as bases para o que se chama de professor pesquisador de sua prática. Para ela, isso promove uma forte valorização de uma prática, que não é qualquer prática, mas uma prática refletida que possibilita o profissional a lidar com questões variadas, situações novas e singulares. Nesse sentido os currículos de formação profissional deveriam proporcionar o desenvolvimento da aptidão de refletir, e isso durante todo o período de formação e não só nos estágios.

Na trajetória dessa tendência na formação, a proposta ganhou adeptos e críticos. Para Pimenta (2002, p. 24s) o saber docente não é formado só na prática, ele precisa nutrir-se das fontes teóricas da educação que dota os sujeitos para uma ação contextualizada e com possibilidades de analisar e compreender o contexto histórico, social e cultural onde estão inseridos. Para a autora, a superação dos limites que essa proposta traz se dará na medida em que houverem teorias que permitam aos professores entender as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social à educação, de forma que possam identificar o potencial transformador da prática.

No que se refere à tendência da pesquisa na formação docente, especialmente a concepção do professor investigador desenvolvida por Stenhouse, Pimenta (2002, p. 24) afirma que vários autores estão de acordo que ele não inclui a crítica ao contexto social onde a ação educativa está inserida. Para a autora, isso

reduz a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos particulares em aula.

Para André (2001, p. 55) há duas tendências sobre o papel e o lugar da pesquisa na formação docente. Uma defende a pesquisa como elemento essencial na formação do professor. Outra postula que a pesquisa deve ser parte integrante de seu trabalho, estando o docente envolvido em projetos de pesquisa-ação na escola e na sala de aula. Para a autora, há alguns riscos nessas tendências. O primeiro deles é o de se confundir ensino e pesquisa. O segundo risco, na opinião de André (2001, p. 60), é colocar sobre o professor a culpa dos problemas da educação, pois por um lado o valoriza ao reconhecer seu papel social como agente de mudança, por outro lado espera-se dele a resolução de todos os problemas educacionais. O terceiro risco, segundo ela, é que a pesquisa não passa de um simples status profissional, uma vez que tem mais prestígio que o ensino e é usada para evitar o enfrentamento com as dificuldades reais.

André (2001, p. 59) cita uma diferenciação que Bernard Charlot propôs em uma conferência na USP, em 2001. Para ele, o ensino tem uma dimensão axiológica e política, pois ocorre num contexto específico e tem metas a atingir. Já a pesquisa é analítica, tem procedimentos sistemáticos para a produção de conhecimentos, para revelar o desconhecido e o que é necessário conhecer. Com o que a autora concorda, acrescentando que ambos, ensino e pesquisa, pressupõem conhecimentos, habilidades e atitudes distintas. Da mesma forma que as tarefas que decorrem deles têm grau de exigência e implicações diferentes.

Nesse sentido, André (2001, p. 61s) pontua algumas possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente: que a pesquisa se torne um eixo ou um núcleo do curso, integrando o projeto de formação inicial ao de formação continuada segundo os recursos e as condições disponíveis; que os docentes do curso de formação insiram seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas, envolvendo os alunos na discussão sobre os dados e na reelaboração de novos temas; e que a pesquisa não ocorra somente na formação inicial, mas nas várias fases de profissionalização docente, com as diferentes metodologias de pesquisa em colaboração.

Assim, afirma a autora, se torna evidente que o papel da pesquisa na formação docente é mais amplo que a questão do professor pesquisador/reflexivo, tão em voga ultimamente. Para André (2001, p. 62), é preciso considerar que há várias formas de articulação entre ensino e pesquisa e é preciso reconhecer também que o professor necessita de condições mínimas para poder aliar a investigação ao seu trabalho cotidiano.

Balzan (2000) também faz uma reflexão sobre a indissociabilidade pesquisa-ensino como princípio metodológico. E é relevante citá-lo aqui porque ele trata especificamente sobre o ensino superior, o que não acontece com os demais autores. Para ele (2000, p. 116s), tanto é possível atingir um ensino de qualidade sem pesquisa, embora seja raro, quanto é possível que a pesquisa atrapalhe o ensino. No primeiro caso, o autor considera que há professores dedicados ao estudo e com uma capacidade de comunicar-se com o aluno de forma a estimulá-lo à curiosidade científica. No segundo caso, ele afirma que infelizmente há professores que terminam seu doutoramento e se dedicam à pós-graduação, limitando sua atuação na graduação a dar informações sobre pesquisas que necessariamente não estão articuladas entre si, tendo a tarefa didática como algo enfadonho. Mas ele considera que, com absolutas exceções, a articulação ensino-pesquisa é necessária para se alcançar um ensino de qualidade e em nível de excelência.

Parece-me, que nem sempre a distinção entre fazer pesquisa e atualizar-se na sua área de atuação está muito clara. Os dados que apresentarei mais adiante vão ilustrar isso. Para Balzan (2000, p. 117), é legítimo esperar que um professor universitário seja um pesquisador. Mas também é preciso considerar que na universidade deve haver lugar para aqueles que gostam de ensinar e não estejam necessariamente em atividades de pesquisa. Isso, claro, sem abdicar de uma atualização constante. Em suas palavras, “se não se trata de um pesquisador, que seja um consumidor de pesquisa”.

Pimenta e Anastasiou (2002) fazem uma elaboração que propicia a distinção entre pesquisa e ensino, em relação às finalidades de cada um. Para facilitar a visualização, elaborei o Quadro 1, que se encontra a seguir.

Segundo as autoras (2002, p. 196), o ato de ensinar tem especificidades e não comporta modelos pré-estabelecidos com etapas a serem seguidas e que, por causa

de sua temporalidade, exigem um processo de reflexão sistemática. Desta forma, segundo elas, pesquisar a própria prática na sala de aula é uma ação intencional que revela a profissionalidade do professor em rever sua prática, debruçar-se e refletir sobre ela. Para tal, é necessário um posicionamento de abertura, flexibilidade e coragem no enfrentamento da ação profissional.

Finalidades do Ensino e da Pesquisa		
Componentes	Pesquisa	Ensino
Sujeitos	Comumente são processos individualizados	O professor se confronta com outros sujeitos: seus pares e os alunos
Tempo	Em blocos, conforme o projeto Flexibilidade	Tem que se adequar ao programa previsto (semestre, ano) Não há flexibilidade
Resultados	Constituem o conhecimento gerado ao término da pesquisa sobre o problema	Devem propiciar novas sínteses e elaborações aos professores e alunos, ampliando a herança cultural
Método	É definido de acordo com o problema e o campo do conhecimento Normalmente já existe e é aceito pela comunidade científica	Vai depender da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor.
Conhecimento	É sempre histórico e temporal Sua síntese precede as sínteses dos novos quadros teóricos	Conteúdos já existentes, sistematizados, elaborados e organizados, que devem ser apropriados pelos alunos

Quadro 1 – Finalidades do Ensino e da Pesquisa

Fonte: Baseado na afirmações de Pimenta e Anastasiou (2002).

O que não fica claro nas afirmações das autoras é a distinção entre a pesquisa científica e a pesquisa docente, onde se faz tão necessária a reflexão sobre a própria prática. Necessariamente a pesquisa deverá envolver as questões da prática

docente? Ou esse é um aspecto inerente apenas à educação e à profissão docente? Estas perguntas exigiriam outro estudo, que não compete a este agora.

Diante de tudo isso, onde se situa a questão dos saberes docentes? Quais são e de que forma são construídos? É o que passo a tratar agora.

3.2 OS SABERES DOCENTES

O saber docente do professor de teologia, foco desta pesquisa, se desenvolve num contexto específico, mas isso não o retira da discussão mais ampla sobre o saber docente que acontece nos meios acadêmicos e educacionais. É importante ressaltar que quando me refiro a saber docente, não me restrinjo a saber pedagógico. Este está inserido no conjunto maior dos saberes do professor, inerentes ou não à prática docente. Para Tardif (2006, p. 41), os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação do professor precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. Assim, define saber como sendo um

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação (TARDIF, 2006, p.54).

Tardif (2006, p. 36) diz que esse saber plural é formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, sendo que os saberes da formação profissional são os que compõem o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os saberes disciplinares são aqueles que provêm dos diversos campos do conhecimento, os saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos e que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2006, p. 38). Já os saberes curriculares são os saberes sociais definidos e apresentados pela

instituição escolar como cultura erudita e se apresentam como programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Por último, os saberes experienciais são os que brotam da experiência e por ela são validados, sendo incorporados sob forma de *habitus* e de habilidades (saber-ser e saber-fazer). Por isso o autor afirma que:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2006, p. 39).

Saviani (1996, P. 145) faz um contraponto ao trabalhar este tema, dizendo que para alguém ser educador é necessário saber educar, ou seja, precisa ser formado para ser educador. Ressalta uma questão relevante dizendo que em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador.

Após refletir sobre a natureza da educação e conseqüentemente os saberes que daí decorrem, delimita cinco saberes: o saber atitudinal, que compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo, como disciplina, pontualidade, equidade, mas que são objetos de formação por processos espontâneos, deliberados ou sistemáticos; o saber crítico-contextual, que é relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa para que saiba compreender o movimento da sociedade e detectar suas necessidades a serem atendidas pelo processo educativo; os saberes específicos, que correspondem às disciplinas em que recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares; o saber pedagógico, que inclui os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sistematizados nas teorias educacionais e com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais e o saber didático-curricular, que compreende os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa, sendo o domínio do saber-fazer. (SAVIANI, 1996, p.148s).

Diante desta variedade de definições e classificações dos saberes docentes, que Tardif (2006, p. 62) chama de pluralismo epistemológico, entendo que o modelo

tipológico que ele apresenta para identificar e classificar os saberes dos professores é o que melhor se aplicaria a esta pesquisa. Mesmo que a pesquisa de Tardif seja voltada à formação de professores, como já mencionei anteriormente, que focaliza os futuros docentes dos ensinos fundamental e médio, é aplicável também para a situação dos bacharéis que se deparam com a carreira docente mesmo sem ter feito essa formação específica. Essa tipologia é ampla e relaciona o saber com seu lugar de origem, sua fonte de aquisição e nos modos de integração no trabalho docente, como no Quadro 2.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro 2 – Os saberes dos professores

Fonte: Elaborado por Tardif (2006).

É certo que há variações. O professor universitário não lida com livros didáticos, por exemplo, e nem todos passam por uma formação específica para o magistério. A formação pedagógica, ou para o magistério, ocorre por uma decisão pessoal de buscar um curso na área. Fora isso, o que os professores têm é o contato com as disciplinas presentes nos programas de pós-graduação, que o auxiliam, ou pelo menos deveriam auxiliar, em relação à inserção ao exercício da docência. Mas como é abrangente, essa tipologia apresentada por Tardif ajuda a

delimitar e entender os saberes que os professores utilizam. Inclusive, eu a usarei como indicadores para esta pesquisa, como se verá mais adiante.

Tardif (2006, p. 64s) diz que os saberes que servem de base para o ensino são caracterizados pelo que denomina de sincretismo. O autor entende que o professor não tem uma única concepção de sua prática, mas várias. Segundo ele (2006, p. 65), se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, ela não é teórica nem conceitual e sim pragmática e biográfica. Em segundo lugar, Tardif explica que a relação entre saberes e trabalho docente é sincrética porque não pode ser pensada segundo o modelo da racionalidade técnica, onde os saberes antecedem a prática. Em terceiro lugar, o autor (2006, p.66) entende que o ensino exige do trabalhador a capacidade de usar um vasto leque de saberes, vários tipos de juízos práticos que orientam sua atividade profissional.

Contudo, as afirmações acima podem nos levar a entender que os saberes que embasam o ensino são desprovidos de teoria. A relação teoria e prática traz aspectos variados sobre quando, onde e como ela se dá. Para Romanowski, Wachowicz e Martins (2005, p. 12), o debate sobre os saberes docentes tem assumido múltiplas perspectivas, tais como o saber docente durante seu processo de escolarização, o saber docente resultante do processo vivenciado durante a formação inicial e continuada, o saber adquirido na prática profissional, os saberes oriundos das pesquisas que examinam a prática pedagógica e os que são forjados na luta de classe. Para as autoras, o trabalho do professor e sua prática profissional se configura como prática educativa intencional exercida nas instituições de ensino ou organizações sociais. Por isso, os saberes docentes que são gerados e desenvolvidos na prática se configuram sócio, histórica e politicamente, caracterizando a profissão do professor como uma prática social contextualizada, conflituosa, ideológica, complexa e organizada para além do desempenho técnico.

Para Tardif (2006, p. 67), o limite dessa tipologia é que ela negligencia as dimensões temporais do saber profissional, a forma como são inseridas na história de vida do professor e construídas ao longo de sua carreira. Para ele, esse fator é importante para entender a genealogia dos saberes docentes, uma vez que as experiências formadoras acontecem antes mesmo que se tenha condições cognitivas para nomear e indicar o que se retém delas. Por isso, segundo ele, os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são marcados por referenciais de ordem temporal. Assim, afirma (2006, p. 68) que o saber profissional

é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção.

Uma outra afirmação importante que Tardif faz e que vai interessar aqui, no momento da análise de dados, é a constatação que faz no que se refere ao saber-ensinar. Tardif (2006, p. 103s) diz que os fundamentos do saber-ensinar não se restringem a um sistema cognitivo. Ele afirma que os fundamentos do ensino são ao mesmo tempo existenciais, sociais e pragmáticos. Eles são existenciais porque o professor não é somente um ser epistêmico, não pensa só com a cabeça, mas também com o que viveu, acumulou na própria vida. É um sujeito que extrai informações a partir de seu sistema cognitivo, memórias, representações. Usando um termo de Heidegger, é um ser-no-mundo. Portanto, o professor interpreta as novas situações a partir de sua trajetória de vida e das certezas que daí originam, para dar seguimento à sua própria história.

De acordo com Tardif (2006, p. 104s), são também sociais, porque provêm de fontes sociais diversas como família, escola e outros, e são adquiridos em tempos sociais diferentes, como tempo da infância, formação, ingresso na carreira. Segundo o autor, o uso desses saberes implica uma relação social com os mesmos, bem como com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem. Os saberes são também pragmáticos, porque estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. São saberes práticos, normativos e interativos porque são mobilizados de acordo com as situações de trabalho, a relação com os pares e os objetivos educacionais com um valor social.

Alguns dos estudos realizados por Tardif¹⁴ e Lessard trazem dados interessantes sobre o saber-ensinar e como os professores os vêem. Um deles é que o professor atribui o saber-ensinar a algo natural, como parte de sua personalidade ou até uma arte. Segundo Tardif (2006, p. 78), essa personalidade entendida como inata é, ao contrário, moldada ao longo do tempo pela história de vida e pela socialização desse professor. Esses aspectos influenciam diretamente tanto a escolha da profissão quanto o estilo de ensino. Por isso ele afirma que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita ao tempo da vida profissional mas inclui a existência pessoal dos professores, os quais, nas palavras de Tardif (2006, p.79), “de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo”. É por isso que segundo o

¹⁴ Esses estudos não estão disponíveis em português, mas estão identificados em Tardif (2006, p. 78)

autor (2006, p. 107), é impossível entender a questão da identidade do professor sem inseri-la na sua própria história, onde a socialização e a carreira não são simplesmente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Mas ao contrário, essa trajetória social e profissional acarreta em custos existenciais como a formação, a inserção profissional, o choque com a realidade, descoberta dos limites, dentre outros. E é por causa dos recursos pessoais que esses custos são assumidos. Segundo o autor, essa historicidade se imprime nos saberes profissionais, especialmente nos saberes experienciais.

Gauthier (1998) também traz aspectos importantes sobre os saberes e a profissão docente. Ele afirma que o ensino é um ofício universal, com uma longa história e que tem um papel fundamental nas sociedades contemporâneas. Apesar de tudo isso, ainda é um ofício do qual se sabe pouco a respeito dos seus fenômenos e cujas relações, como a do educador e educando, apenas se está começando a conhecer (GAUTHIER, 1998, p. 17).

Segundo este autor (1998, p. 20), uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários para a realização das tarefas que lhes são próprias e, neste sentido, o *corpus* de saberes inerentes ao ensino fica muitas vezes confinado na sala de aula. E ainda que seja um ofício antigo, é difícil definir o que lhe é específico por causa da ignorância sobre si mesmo. Para reforçar o que diz, apresenta algumas idéias preconcebidas, que em suas palavras, mantêm o ensino numa cegueira conceitual.

Uma dessas idéias é a de que basta conhecer o conteúdo. Para Gauthier (1998, p. 20s), essa concepção sustenta que basta ter um conhecimento que naturalmente se pode ensiná-lo, ou seja, se alguém sabe química, pode facilmente ensiná-la. Neste caso, o saber necessário para ensinar se restringe ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Outra idéia é a de que basta ter talento. Sem dúvida, ter talento para algo é importante, mas não é tudo, diz ele. É necessário praticar algumas habilidades específicas e refletir sobre sua ação para fortalecer o talento.

Além das idéias anteriores, Gauthier (1998, p. 21s) cita a idéia de que basta ter bom senso. Essa pressuposição, segundo ele, sugere que só exista um senso, o bom. E o que a modernidade nos mostrou é que o senso é plural, varia segundo as perspectivas, pode ser discutido, não existe em si mesmo. Considerando que a educação é, por excelência, um lugar de conflitos de valor e de perspectiva, clamar pelo bom senso é querer um mundo unitário que não existe. Segundo ele (1998,

p.22), argumentar em favor do bom senso é insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício do magistério e que o discernimento é suficiente, como se para discernir não fosse necessário algum conhecimento e uma lógica formal.

Outra idéia é a de que basta seguir sua intuição. Para o autor (1998, p. 22s), a intuição nega o saber, contrariando a própria razão. Essa idéia préconcebida impede o ensino de se expressar e ter uma reflexão contínua sobre os saberes que lhe são necessários.

Ainda trabalha a idéia de que basta ter experiência, o pensamento de que ensinar se aprende na prática. Para Gauthier (1998, p. 24), isso está muito incrustado no professor. Concorde que o saber experiencial é importante, mas não pode representar a totalidade do saber docente. O professor precisa possuir também um *corpus* de conhecimentos que o ajudarão a ler a realidade e a enfrentá-la. Por fim levanta a idéia de que bastaria ter cultura. Sobre este aspecto o autor (1998, p. 24s) é contundente e afirma que essa é outra maneira de manter o ensino na ignorância. Isso supõe que conhecer os clássicos habilita o professor a ensinar bem. Para Gauthier (1998, p. 25), enquanto não se souber um pouco mais sobre o funcionamento real das referências culturais na atividade do ensino, não se poderá dizer que elas são suficientes.

Em contraposição a essas idéias preconcebidas, Gauthier (1998, p.25s) fala do perigo da tendência inversa de reduzir o ensino a sua complexidade e não mais encontrar correspondente na realidade. Se no primeiro aspecto se tinha um ofício sem saber específico, o segundo aspecto esvazia a docência de seu contexto concreto. E aqui critica o behaviorismo, a psicologia humanista e a tradição piagetiana, por terem criado um professor fictício e idealizado e um contexto unidimensional de variáveis controladas.

Segundo o autor (1998, p. 27), assim como as idéias preconcebidas de um ofício sem saberes bloqueiam a constituição de um saber pedagógico, a versão universitária científica e reducionista nega a complexidade real do ensino e impede o surgimento de um saber profissional. A partir daí, Gauthier (1998, p. 28s) propõe que é mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório onde o professor se abastece para responder às situações concretas do ensino, como se pode observar no Quadro 3.

Gauthier (1998, p.333) aborda três noções de saber, pois para ele é necessário clarear o que de fato é saber. Para isso, afirma que o saber foi definido a partir de três concepções diferentes e cada uma dessas concepções se refere a um lugar ou *topos* particular: a subjetividade, o juízo, e a argumentação.

Outra concepção associa o saber ao juízo, segundo o autor (1998, p. 334). Nessa concepção o saber é um juízo verdadeiro, não sendo fruto de uma representação subjetiva mas resultado de uma atividade intelectual ou o juízo sobre os fatos. Aqui o saber estaria nos discursos que mostram um juízo verdadeiro sobre um objeto, se encontrando nos juízos de fato e não nos de valor.

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares	Curriculares	Das ciências da educação	Da tradição pedagógica	Experienciais	Da ação pedagógica
(A matéria)	(O Programa)		(O uso)	(A jurisprudência particular)	(o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Quadro 3 – O reservatório de saberes

Fonte: Elaborado por Gauthier (1998).

Segundo o autor (1998, p. 334), a concepção que põe a subjetividade como fonte do saber surge a partir do pensamento de Descartes, que chama de saber todo tipo de certeza subjetiva, produzida pelo pensamento racional. Assim, o saber não procede de uma crença ou de uma falsa concepção, mas da constatação e demonstração lógica, assumindo duas formas: uma intuição intelectual que possibilita apreender uma verdade e uma representação intelectual resultante do raciocínio. Em síntese, nas palavras de Gauthier, o saber é o fruto do diálogo interior marcado pela racionalidade.

Já a concepção que considera a argumentação como lugar do saber o define como atividade discursiva, onde o sujeito valida uma proposição ou uma ação por meio da lógica, da dialética ou da retórica. Para Gauthier (1998, p.335), aqui o saber ultrapassa a atividade do juízo verdadeiro por causa da capacidade de apresentar as

razões dessa pretensa verdade. Assim, o saber surge como uma construção coletiva de natureza lingüística a partir das trocas entre os agentes. Essa concepção amplia a idéia da lógica e do juízo e não limita o saber ao conhecimento empírico, pois se pode argumentar sobre sua validade.

Gauthier (1998, p. 336s) afirma que o ponto comum entre as três concepções é a racionalidade, pois quando se fala em saber, engloba-se argumentos, discursos, idéias, juízos e pensamentos que obedecem às suas exigências. Para ele, essa definição de saber se distingue do enfoque cognitivista que faz do professor um cientista, intermediário do saber científico e da etnometodologia que transforma tudo em saber. A vantagem desta concepção é que não impõe aos sujeitos, como ao professor, um modelo preconcebido de racionalidade.

Em outro texto de Tardif e Gauthier (2001), se trata desta mesma questão. Para eles (2001, p. 182) há dois excessos freqüentes nas pesquisas sobre os saberes e a formação docente, a idéia do professor como um erudito e a idéia de que tudo é saber. O primeiro, segundo eles, reside na idéia de que o professor é essencialmente dotado de uma racionalidade exclusivamente baseada na cognição, no conhecimento. Isto, na opinião deles, conduz a uma formação fundamentada num repertório de conhecimentos, numa visão científica e tecnológica do ensino. Faz do professor um sujeito epistêmico, cujo pensamento e fazer são regidos pelo saber concebido em função de uma teoria informacional do conhecimento e de uma prática instrumentalizada.

O segundo excesso, que os autores (2001, p. 182s) denominam de excesso etnográfico, é o que transforma tudo em saber, como se toda construção simbólica, toda prática orientada ou toda forma humana de vida fosse oriunda dele. Sob essa perspectiva, os hábitos, as emoções, a intuição, o jeito de ser e fazer as coisas, as ideologias, o senso comum, tudo é saber. Para eles, este excesso está presente na educação e nas pesquisas sobre os saberes do professor, principalmente em relação ao saber da experiência ou prático. Para eles o problema não está em sustentar a existência de saberes tácitos e sim em tratá-los com uma noção indefinida.

Tardif e Gauthier (2001, p. 187) chamam de saber os pensamentos, as idéias, os julgamentos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências da racionalidade. Uma competência que é verificada na argumentação sobre as razões dos próprios atos. Segundo eles (2001, p. 189), esse conceito não é apenas uma

construção teórica, mas se refere à capacidade dos sujeitos de elaborar razões e fornecer motivos para justificar e orientar sua ação.

Para os autores (2001, p. 190), identificar saber e exigências de racionalidade torna possível a constituição de uma verdadeira base de conhecimentos para o professor que refletirá os saberes dos práticos na medida em que sabe dizer o porquê de suas ações e discursos, estabelecendo assim suas razões de agir. O ensino, na opinião deles (2001, p. 199), não é uma atividade profissional que se baseia numa racionalidade exclusivamente epistêmica, mas concebida em função da realidade de atores sociais envolvidos em atividades contingentes apoiados em saberes contingentes.

Tardif (2006, p. 228s), ao tratar sobre os saberes que servem de base à docência, coloca a subjetividade do professor como uma forma de pensar a relação entre seus saberes e sua prática. Para ele, este postulado propõe que se pare de ver os professores apenas como técnicos que aplicam o saber produzido por outros ou como agentes sociais cuja atividade é simplesmente determinada por forças ou mecanismos sociológicos. Seja numa visão tecnicista, seja numa visão sociologista, o professor é desapropriado de seus saberes e dos poderes que emanam do uso desse saberes. Para ele (2006, p 230), para se compreender a natureza do ensino é preciso considerar a subjetividade dos próprios professores, sendo por isso, imprescindível que o professor seja ouvido.

A discussão sobre os saberes docentes é ampla. A teologia lida com vocação e este é um aspecto de subjetividade que influencia diretamente as concepções de ensino e as práticas dos docentes. Pensar a formação do professor de teologia e os saberes que legitimam sua prática é delicado, mas necessário. Nesse aspecto, esse debate se diferencia do debate sobre a formação do professor do Ensino Religioso por causa de um ponto de partida que muda o enfoque do olhar. A formação do professor do ER está inserida na e a partir da escola. Na maioria dos casos ele já exerce a profissão e precisa se qualificar para assumir a nova disciplina. Ainda assim, já existem cursos de formação específica para esta área de conhecimento nos moldes de licenciaturas e pós-graduações. O *locus* de formação do professor de teologia é outro. Ele integra a formação inicial, que não é de formação docente, o exercício profissional e a própria inserção na docência. Embora tenham a mesma finalidade, são caminhos inversos. O primeiro parte da escola e do ensino, o segundo

encaminha para o ensino. Isso é importante para entender os limites da reflexão sobre os saberes e a formação docente, no caso específico da teologia.

As definições dadas por Tardif deram um respaldo teórico e delimitaram as categorias de análise dos dados desta pesquisa, como já mencionei anteriormente. O professor de teologia, assim como os outros bacharéis que precisam percorrer essa transição entre suas profissões e a docência, tem, a meu ver, uma tarefa dupla. Eles têm que integrar uma formação profissional e uma trajetória profissional com a sala de aula. Saber pastorear uma igreja, ou ser um bom exegeta, não é o mesmo que orientar uma turma em sala de aula, da mesma forma que para um engenheiro que sabe construir uma ponte e fazer todos os seus cálculos não é automático que saiba levar os alunos a saber fazer a mesma coisa. Embora seja uma comparação simplória e que não observa todas as facetas do ensino, esboça um limite/desafio que o profissional precisa enfrentar ao deparar-se com a docência. Esteja ele consciente ou não deste desafio, terá que enfrentá-lo.

A meu ver, a formação, por mais que siga uma linha conceptual, é eclética, assim como os saberes da profissão são plurais. Isso não significa que tudo é permitido e tudo cabe nesse contexto. A prática educativa precisa ser pensada e repensada diariamente. Também é importante considerar que o ensino superior, ao lidar com o adulto, subentende um grupo de pessoas capazes de realizar um trabalho autônomo. É certo que a autonomia para o estudo e a pesquisa e a própria docência não são uma ação natural e automática para quem chega ao curso superior, precisa ser apreendida. Mas essa é a tarefa da inserção do ser adulto na vida acadêmica e profissional. Tanto aprendizagem como trabalho docente pressupõem, portanto, um trabalho racional. Ainda que não seja unicamente racional.

A prática educativa traz uma complexidade muito rica e desafiadora. O professor vai se deparar com alunos distintos, contextos heterogêneos, percepções e representações variadas. A sala de aula é única, assim como cada pessoa é única. Nessa relação professor-aluno-saber, o processo é dinâmico. E é neste encontro/confronto entre subjetividade e objetividade, que saberes distintos serão mobilizados pelo professor.

Com o intuito de seguir com este exercício reflexivo, passo então a apresentar a análise dos dados coletados nas entrevistas com professores de teologia em relação aos saberes docentes.

4 METODOLOGIA

Feita esta contextualização do meu objeto de pesquisa, faz-se necessário, agora, discorrer sobre a metodologia que foi utilizada. Optei pela abordagem qualitativa em função da natureza dos dados e dos objetivos da pesquisa. Segundo Bauer et al (2002, p. 20) optar pela pesquisa qualitativa ou quantitativa ocorre em função de uma decisão sobre a geração de dados e os métodos de análise. E em segundo plano, em função de uma escolha sobre o delineamento da pesquisa ou de interesses do conhecimento.

Por isso, quero situar o pensamento científico contemporâneo e sua relação com a produção do conhecimento. As reflexões de Santos nos ajudam a localizar as questões que a contemporaneidade impõe aos círculos científicos. Para ele, vivemos uma época de transição, numa sociedade que denomina de “sociedade intervalar”, pois é o período de transição paradigmática entre o que determinava a modernidade e o que melhor se chama por Pós-modernidade. Embora ainda não saibamos o que exatamente vamos ser, sabemos o que já não somos e o que não queremos ser.

Segundo Santos (1989, p.11), a ciência moderna está em profunda crise, numa fase de transição paradigmática. Tal crise, acredita ele, é de degenerescência e por isso uma crise de paradigma. Ele diz que “a reflexão epistemológica é a consciência teórica da precariedade das construções assentes no paradigma em crise e, por isso, tende a ser enviesada no sentido de considerar o conhecimento científico como uma prática de saber entre outras, e não necessariamente a melhor” (SANTOS, 1989, p. 18). Para ele, há duas rupturas epistemológicas no campo da ciência. Uma é a própria ruptura da ciência e senso comum que é a ciência moderna. A outra é a ruptura deste paradigma moderno, que pressupõe que o único conhecimento válido é o conhecimento científico, para a proposição de um novo paradigma, a ciência “pós-moderna”. Santos (1989, p. 30) utiliza as afirmações de Bachelard para abordar o tema, por várias razões. A primeira razão, segundo ele, “é que a reconstrução lógica do processo científico feita por Bachelard foi a que maior influência exerceu nos últimos anos”. A segunda é que “a epistemologia bachelardiana representa, por assim dizer, o máximo de consciência possível de uma

concepção de ciência comprometida com a defesa da autonomia e do acesso privilegiado à verdade do conhecimento científico” (SANTOS, 1989, p. 30).

A primeira ruptura é a da ciência com o senso comum, considerado conhecimento falso. Isto é necessário para que o conhecimento se torne científico, racional. Santos afirma que para a ciência se constituir como tal precisa de três atos epistemológicos, que são: a ruptura, a construção e a constatação (SANTOS, 1989, p. 31), embora sejam de difícil aplicação nas ciências sociais. Nas ciências sociais a ruptura epistemológica obedece a dois princípios, que são o princípio da não-consciência e o princípio do primado das relações sociais. Santos faz essas afirmações a partir dos estudos feitos em Durkheim (1999). O primeiro princípio “estabelece que o sentido das ações sociais não pode ser investigado a partir das intenções ou motivações dos agentes que a realizam porque transbordam delas (SANTOS, 1989, p. 32) e reside antes do sistema global de relações sociais em que tais ações têm lugar”. O segundo princípio “estabelece que os fatos sociais se explicam por outros fatos sociais e não por fatos individuais ou naturais”. A segunda ruptura epistemológica é a ruptura do paradigma da ciência moderna que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o científico, e cuja validade está na objetividade que separa/dicotomiza a teoria e a prática. Reside no universo das coisas que são quantificáveis (SANTOS, 1989, p. 34). A crise que leva a esta ruptura é a própria crise da epistemologia bachelardiana, a crise final do paradigma da ciência moderna (SANTOS, 1989, p. 36).

Essa ruptura promove o reencontro da ciência com o senso comum. Segundo Santos (1989, p.36 ss), o senso comum enquanto conceito filosófico nasceu no século XVIII com a ascensão da burguesia, portanto um senso burguês. Para ele há muitas razões para a não oposição ao senso comum. Primeiro porque “o senso comum é o modo como os grupos ou classes subordinados vivem a sua subordinação”. Em segundo lugar, mesmo não considerando que a função do senso comum seja a de reconciliar a consciência social com o que existe, sua eficácia social tem sido muito superior. A terceira razão é que não é correto ter do senso comum uma concepção “fixista”, ou seja, uma sociedade democrática com pouca desigualdade social produzirá um senso comum diferente de uma sociedade autoritária e desigual. Por último é que uma oposição ciência/senso comum não pode equivaler a uma oposição luz/trevas.

O modelo de racionalidade do paradigma moderno exclui todo processo de conhecimento que não seja explicável, mensurável e supostamente racional. Segundo Santos (1989, p. 39) “a relação entre racionalidade e irracionalidade é muito mais complexa”. Assim, menosprezar o conhecimento gerado no bojo das relações sociais e que influenciam a própria cosmovisão dessa mesma sociedade é bastante reducionista. Da mesma forma, considerar racional e científico apenas o conhecimento que se produz dentro do espaço hermético da universidade é no mínimo elitista e conservador. A racionalidade moderna fragmentou o conhecimento, perdendo assim a riqueza do todo complexo que envolve a produção do saber.

A pesquisa científica, especialmente a que se relaciona com a educação, também tem sofrido e de certa forma desencadeado essa transição. É nesse contexto que se inicia a abordagem qualitativa de pesquisa, já no final do século XIX, questionando a contribuição da pesquisa positivista, que já não dava conta das questões que envolvem as relações e fenômenos humanos e sociais. Segundo Martins e Bicudo (1983, p. 8), a ciência Natural Positivista tem um modo particular de olhar o mundo, discriminando, classificando e identificando as coisas a partir de padrões pré-estabelecidos, para obter um domínio sobre elas. Para eles:

Essa exatidão, tão almejada, refere-se à mensuração empírica que é vista como sendo aquilo que permite aumentar a precisão do conhecimento obtido. Via mensuração, tem-se a conexão das “formas perfeitas” já idealizadas, com escalas elaboradas para medir o empiricamente dado. É por isso que as ciências atuais dão tanta importância à mensuração. Ela representa, para as mesmas, a viabilidade de um conhecimento exato. (grifo dos autores, MARTINS; BICUDO, 1983, p. 9)

É por isso, segundo os autores, que para conhecer exatamente o objeto, o Positivismo o separa dos demais fenômenos provocando “uma dicotomização infinita do ser” (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 9). Por muito tempo as Ciências da Educação se utilizaram deste paradigma de pesquisa, mas obtinham resultados limitados e afirmações sobre conceitos que se afastam de um “pensar autêntico”, que estivesse despido de “pré-conceitos sobre o dado e da busca do entendimento da realidade” (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 10).

A educação tem um processo dinâmico e complexo, onde nem sempre os números conseguem expressar a realidade. Podem até contribuir com um retrato dela, mas não explicam as relações e os processos que a compõem. É aí que a

pesquisa qualitativa tem grande contribuição devido a sua riqueza. Por esse caráter interpretativo, permite ao pesquisador utilizar vários procedimentos que o ajudem a compreender melhor a realidade que se expressa e que muitas vezes está oculta. Não significa uma mescla indistinta de ingredientes, mas uma junção consciente e planejada de instrumentos que contribuam com a investigação e possibilite uma leitura mais densa do objeto.

A Abordagem Qualitativa surge no final do século XIX quando os cientistas sociais começam a questionar a validade do método das Ciências Naturais, fundamentado na perspectiva positivista, no estudo dos fenômenos humanos e sociais. Fenômenos esses que se apresentavam complexos e com demandas novas devido ao processo de urbanização e imigração, como nos Estados Unidos, por exemplo. Essa realidade desencadeou uma necessidade grande de estudos com o intuito de solucionar os problemas decorrentes dela.

Mas foi, segundo André (2005, p. 22), nos anos 80 que a abordagem qualitativa tornou-se popular entre os pesquisadores da área da educação, inclusive no Brasil. Para ela, a Pesquisa Qualitativa ou Naturalística sofre influência dos pesquisadores da área da história como Dittmer, do Interacionismo simbólico, sendo Mead seu maior representante dentre os sociólogos de Chicago, bem como da fenomenologia, e da etnometodologia, onde Garfinkel se destaca. Para André (2005, p. 16) Dittmer foi um dos primeiros a questionar e a buscar nova metodologia pelo fato de a História necessitar entender o fato e não sua explicação causal e por ter como elemento essencial de compreensão o contexto particular onde esse fato ocorre. Por isso ele sugere a Hermenêutica como abordagem metodológica, por se preocupar em interpretar os significados.

André também levanta outro nome que influenciou a Abordagem Qualitativa com a idéia de compreender os significados dentro de um contexto (*verstehen*). Segundo ela, (2005, p.17) Weber, a partir de uma perspectiva idealista-subjetivista, valorizava a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo, buscando a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação e a indução, onde fatos e valores estão relacionados e onde o pesquisador não é neutro.

Da antropologia, a Abordagem Qualitativa herda as características da etnografia, que tem como base a tentativa de descrição da cultura, ou seja, das diferentes formas de interpretações da vida, das compreensões do senso comum, do

conjunto de símbolos construídos e apropriados por um determinado grupo social, dentre outros.

Seu maior representante foi Spradley (ANDRE, 2005, p. 19). Na década de 1960 a fenomenologia teve forte influência nas pesquisas educacionais. Segundo André (2005, p. 18),

a fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária.

Para Martins e Bicudo (1983, p.10), “a fenomenologia procura abordar o fenômeno, aquilo que se manifesta a si mesmo, de modo que não parcializa ou explica a partir de conceitos prévios, de crenças ou de afirmações sobre o mesmo, enfim, de um referencial teórico”.

Etimologicamente, fenomenologia é a junção entre duas palavras gregas *Phenomenon* e *logos*, ou seja, o discurso sobre aquilo que se mostra como é, onde o objeto (*fenomenal*) se dá à experiência do “ver” do inquiridor. Como um método de pesquisa, ela é uma forma radical de pensar. Parte sempre de um caminho “conhecido” de fazer as coisas, desafiando os pressupostos aceitos e buscando estabelecer uma nova perspectiva de ver o fenômeno (MARTINS; BICUDO, 1983, p.11).

Primeiramente, a fenomenologia parte do “dado”, do que é radicalmente empírico, no sentido de que aquilo com o que se lida, de início, é o que deve ser tomado para ser experienciado. [...] o primeiro movimento da fenomenologia é contornar e evitar as espécies de pré-definições ou de pré-conceito sobre o dado (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 11)

Dentro do idealismo filosófico, no idealismo subjetivo, a fenomenologia representa uma tendência, cujos representantes são Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty e Ricoeur, dentre outros. Mas foi Husserl quem particularmente influenciou a filosofia contemporânea. O conceito fundamental de sua fenomenologia é o da “intencionalidade”, onde a consciência está sempre dirigida a um objeto, o que tende a reconhecer o princípio de que não existe objeto sem sujeito. É o estudo das essências e compreende o homem e o mundo a partir de sua facticidade. Essas

essências são dadas intuitivamente. Trata-se de descrever o objeto, e não de explicá-lo nem de analisá-lo. O método tem dois passos: a questionabilidade do conhecimento e a redução fenomenológica. O primeiro coloca entre parênteses crenças e posições, a suspensão, onde não nos é permitido admitir conhecimento algum como conhecimento. O segundo considera o fenômeno como algo que se apresenta puro, livre dos elementos pessoais e culturais para se chegar às essências (TRIVIÑOS, 1992, p. 41 ss).

Segundo Heidegger (2002, p. 65), fenomenologia é “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo”. Porém, é importante ressaltar que essa descrição não é neutra, porque o papel do pesquisador não é neutro, pelo menos não como o empirismo o concebe. Por isso afirmação de que não há objeto sem sujeito. Aliás, para Heidegger, não há separação entre sujeito e objeto. Para Masini (1989, p. 63) não se trata de uma descrição passiva e sim de uma interpretação¹⁵ que põe em descoberto o que o fenômeno tem de mais fundamental através do círculo hermenêutico de compreensão – interpretação – nova compreensão. Segundo ela,

o enfoque fenomenológico furta-se à validação do já conceituado (do já pensado) sem prévia reflexão e volta-se para o não pensado (seu subsídio). Propõe uma reflexão exaustiva, sempre e contínua sobre a importância, validade e finalidade dos processos adotados (grifos da autora, MASINI, 1989, p. 66).

Certamente, a presença do pesquisador não exige a neutralidade como diria o empirismo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 51) “o processo de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. André (2005, p. 53) afirma que o pesquisador tem obrigação de divulgar seus pontos de vista, não assumindo assim uma atitude de neutralidade, que para ela é incompatível com a pesquisa qualitativa.

A fenomenologia utiliza o “Princípio Hermenêutico” de colocar o dado (*epoché*) em suspensão para que possa ser olhado fenomenologicamente, juntamente com a redução fenomenológica, que se refere à descrição do que se vê. “Ambos, *epoché* e

¹⁵ Conforme Masini (1989, p.63), interpretação é o “trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido aparente, em desdobrar os sinais de significação implicados na significação literal [...] há interpretação onde houver sentido múltiplo e é na interpretação que a pluralidade de sentidos torna-se manifesta”.

redução fenomenológica, fornecem a forma ou o foco da indagação”. Martins e Bicudo propõem três aspectos importantes a serem considerados pelo pesquisador. O primeiro é ir às coisas mesmas, ou seja, o lugar do inquirido. Segundo, é a presença daquilo que é buscado para o ser que experiencia o olhar fenomenal. E terceiro, é a não hierarquização prévia dos fenômenos, pois não é possível assumir-se uma hierarquia de realidades (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 13). Ao tratar do existencialismo de Kierkegaard, os autores usam a definição feita por ele, sobre a interação entre sujeito e objeto:

Sempre que o Ser está empenhado em conhecer, precisa antes situar-se numa relação significativa com o objeto que investiga e, deve mesmo, fazer parte dela. Isso quer dizer que o homem, enquanto sujeito, nunca poderá estar separado do objeto que observa (MARTINS; BICUDO, 1983, p. 22).

Essa é a essência fenomênica, a interação entre sujeito e objeto, de forma que resulte numa interpretação que transcenda as aparências.

Expor os fundamentos da fenomenologia foi importante para compreender a base epistemológica da Abordagem Qualitativa. Contudo concordo com André (2005, p.25), que esta discussão ainda deve prosseguir de forma sistemática e persistente no sentido de que essa abordagem conquiste credibilidade e maturidade.

Segundo essa autora, há três tipos de Pesquisa Qualitativa, a do *Tipo Etnográfico*, o *Estudo de Caso* e a *Pesquisa-ação*. Devido à natureza do objeto e aos objetivos desse estudo optei pela abordagem fenomenológica e o Estudo de Caso como procedimento metodológico. E por isso passo a descrever algumas características importantes sobre ele.

Para André¹⁶ (2005, p. 30), o Estudo de Caso é usado em diferentes áreas com o intuito de se fazer um estudo exaustivo de um caso. Na educação aparece num sentido restrito de “estudo descritivo de uma unidade”. Segundo ela, há diferença entre *Estudo de Caso* e *Estudo de Caso Etnográfico*¹⁷, pois o segundo aplica a abordagem etnográfica ao estudo, o que não necessariamente se aplica ao

¹⁶ Nesta obra Marli André trata dos fundamentos da pesquisa etnográfica e sua aplicação nas pesquisas que envolvem a escola. Ao abordar estes fundamentos faz uma boa síntese dos vários autores que a respaldam teoricamente, sendo um material sucinto e de fácil consulta. É relevante também porque várias das obras citadas não estão disponíveis em português.

¹⁷ Em outra obra, André (2005a, p.19ss) apresenta vários tipos de Estudo de Caso, conforme diferentes autores. Para ela, essa diferenciação é útil não por agrupar os Estudos de Caso em categorias e sim porque cada tipo priorizará métodos de coleta distintos.

primeiro. “De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular” (ANDRÉ, 2005, p. 31). É o “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão” (ANDRÉ, 2005, p. 49).

Há critérios que podem ser observados sobre quando e para quê usar o Estudo de Caso Etnográfico. Segundo André (2005, p. 50), essa decisão depende do que o pesquisador quer saber, ou seja, do seu problema de pesquisa e das questões que pretende responder. Isso pode ser útil nas pesquisas que envolvem os problemas da prática educativa, ajudando a entender sua dinâmica. Também é preciso considerar a natureza do problema. Stake apud André (2005, p. 50s), afirma que:

Se o pesquisador quiser investigar a relação formal entre variáveis, apresentar generalizações ou testar teorias, então ele deve procurar outras estratégias de pesquisa. Mas se ele quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade, então a metodologia do estudo de caso se faz ideal.

A partir dos estudos de Kenny e Grotelueschen, André (2005, p. 51) pontua três critérios para a utilização do Estudo de Caso, levantados por eles. Primeiro, que os objetivos desejados ou planejados focalizem resultados humanistas ou diferenças culturais e não resultados individuais e comportamentais. Segundo, quando as informações dadas pelos participantes não forem julgadas pela sua veracidade ou falsidade, mas “forem sujeitas ao escrutínio com base na credibilidade”. E, terceiro, é o critério da singularidade da situação, ou seja, a unidade vai ser escolhida porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos outros casos, seja porque é completamente distinto.

Segundo André (2005, p. 51), as características selecionadas por Merriam para a definição do Estudo de Caso também servem de critério para definir quando usar ou não essa metodologia. Segundo a autora, os Estudos de Caso buscam o particular, são descritivos, indutivos. E estão mais preocupados com a descrição detalhada do processo do que com os resultados, o que envolve, por um lado, a descrição do contexto e da população em estudo e, por outro, a tentativa de verificar o evento, projeto ou programa estudado. E é isso que determina sua utilização.

Um dos aspectos que André (2005, p. 51) explicita a partir das considerações de Yin coincide com meu problema. Ou seja, que o Estudo de Caso deve ser usado quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real. Como já mencionei anteriormente, o evento do reconhecimento dos cursos de teologia é recente e, portanto, as conseqüências e as novas demandas ainda não foram suficientemente estudadas, da mesma forma que pouco se tem escrito sobre os processos que decorrem delas.

As vantagens do Estudo de Caso, segundo André (2005, p. 52; 2005a, p. 33), são: a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis; a capacidade de retratar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural (ANDRÉ, 2005, p. 52; 2005a, p. 34); a sua capacidade *eurística* de oferecer *insights* e conhecimentos que esclarecem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações e a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências (ANDRÉ, 2005, p. 53; 2005a, p. 34).

É importante também salientar seus limites. Nas abordagens qualitativas, o pesquisador não pode assumir papel de neutralidade não divulgando seus pontos de vista sobre o estudo, para dar ao leitor elementos aplicáveis a sua experiência específica. Mas é um risco que se corre se se leva ao extremo essa preocupação de manter um distanciamento para favorecê-lo. O pesquisados detém os dados e isso lhe possibilita tomar uma decisão e fazer um posicionamento. Segundo André (2005, p. 53), não fazê-lo seria uma irresponsabilidade e descompromisso, sendo uma postura incompatível com esse tipo de pesquisa. Outro risco é o de se perder na acumulação infinita de dados ou numa análise superficial e inconsciente. Um outro limite/risco, e talvez o mais importante de ser considerado, é que este tipo de investigação sofre uma forte dependência da capacidade, da sensibilidade e do preparo do pesquisador por ser ele o principal instrumento de coleta e análise dos dados (ANDRÉ, 2005, p. 54; 2005a, p. 35 ss).

A questão da pessoa do pesquisador é um dado extremamente relevante, tanto no Estudo de Caso como nas demais modalidades de pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa, uma vez que seu envolvimento e sua própria inserção no processo de pesquisa têm fundamental valor. Contudo é preciso valer-se de um cuidado especial para ter um distanciamento saudável para uma leitura fidedigna do

fenômeno estudado, sem partir simplesmente de suas próprias representações e cosmovisão. Alguns autores sugerem aspectos que são importantes no perfil desse pesquisador. Triviños (1992, p.145) diz que o pesquisador deve aculturar-se, o que significa penetrar nos traços essenciais da cultura, tomando consciência de suas características.

André (2005, p. 59 ss) diz que o pesquisador deve ter tolerância à ambigüidade e saber conviver com as dúvidas e as incertezas comuns a esse tipo de pesquisa. Outra característica que ela julga necessária é a sensibilidade, especialmente na coleta dos dados, quando o pesquisador precisa estar atento ao meio, às variantes, às percepções, dentre outros. Também deve ser comunicativo e empático, ou seja, estabelecer o *rapport* com aqueles que participarão da pesquisa. Por último e não menos importante, é a habilidade de expressão escrita. O momento da elaboração do relatório é fundamental, pois é quando se registra o que foi captado e o pesquisador precisa montar bem o caso e pôr em palavras o que observou. É aqui onde mais se exige do pesquisador, no sentido de resguardar o princípio da fidelidade e fidedignidade na transcrição, tratamento e análise, bem como na confecção do relatório. Para tal, é necessário um contínuo embate com os dados e esforço de distanciamento com o intuito de alcançar este fim.

Segundo André (2005, p.51), no estudo de caso do tipo etnográfico, a entrevista se impõe como uma das principais vias, uma vez que o estudo objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes de uma dada situação. Triviños (1992, p. 146) define a entrevista semi-estruturada como sendo aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que são de interesse da pesquisa, oferecendo amplo campo de interrogativas que fomentem novas perguntas, que vão surgindo no decorrer da entrevista.

Este autor defende que a entrevista semi-estruturada é a que melhor se adequa aos objetivos da pesquisa qualitativa. Cita duas outras, como a entrevista padronizada ou estruturada, baseada em princípios positivistas, e a não-diretiva, muito usada na psicologia (TRIVIÑOS, 1992, p. 152). A meu ver, o tipo de entrevista precisa ser coerente com os objetivos do estudo. Como parte da pesquisa exploratória, usei com os professores um questionário fechado, como os da entrevista estruturada, e foi útil para este objetivo. Mas sem dúvida, como o intuito da investigação era perceber os valores, as representações, os significados que as pessoas dão ao fenômeno, ou ao objeto de estudo, então a entrevista semi-

estruturada respondeu muito bem ao propósito da coleta de dados. Nesse tipo de entrevista as perguntas devem ser de natureza descritiva. Segundo Triviños (1992, p. 150), a pesquisa de linha fenomenológica dá ênfase às descrições dos fenômenos sociais, por isso a descrição é de máxima importância.

Além da entrevista, fiz uma análise documental utilizando os *Projetos Político-pedagógicos* das faculdades. Essa análise propiciou a verificação de dados sobre a instituição no que se refere ao perfil profissiográfico dos egressos. Outros documentos históricos foram disponibilizados e contribuíram para contextualizar cada instituição. Segundo André (2005, p. 53), os documentos são muito úteis nos Estudos de Caso, pois complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação dos dados. É o estudo bibliográfico que dá suporte à pesquisa. Ou seja, é ele quem media e subsidia os procedimentos de todo trabalho empírico.

4.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A decisão pelo Estudo de Caso¹⁸ se deu em função da especificidade da formação teológica, como já foi mencionado anteriormente. A pesquisa envolveu participantes das três faculdades de Teologia da IECLB, a saber, a EST, a FLT e a FATEV. Em duas delas, foram selecionados quatro professores, um de cada área do saber teológico (Bíblica, Histórico-sistemática, Prática e Pastoral/Missiológica). Em outra foram selecionados três professores em função da subdivisão das áreas em Bíblica, Histórico-sistemática e Prática. Isso promoveu uma maior representatividade. A participação foi voluntária, para não configurar nenhum tipo de imposição e para que o entrevistado, uma vez que decidiu contribuir, se sentisse à vontade para responder as perguntas.

O objetivo de usar o depoimento dos egressos foi ter uma visão pelo outro lado do processo formativo, o aluno. Também porque, em sua maioria, os egressos se envolvem com a docência, seja em espaço formal ou informal. Por isso, na medida do possível, a seleção dos egressos obedecerá ao critério da participação como professor em algum âmbito.

¹⁸ Na denominação de Stake, este é um estudo de caso coletivo, pois envolve mais de uma unidade e vários professores, mas que têm em comum a denominação eclesial com um perfil profissiográfico comum, ainda que com habilitações distintas. Para maiores detalhes sobre esse tipo de estudo de caso consultar André (2005a, p. 20).

Restringi a coleta de dados à entrevista semi-estruturada e à análise documental por meio dos Projetos Pedagógicos dos cursos. Nestes documentos estão descritos o perfil profissiográfico do egresso e a filosofia do curso, dentre outros aspectos que ajudaram a fazer uma interpretação mais ampla dos processos educacionais das instituições. Mas, de todos os dados, os que forneceram mais conteúdos significativos foram as entrevistas com os professores, e por isso aí estão concentrados os esforços de análise.

Diante disso, os elementos propostos por Miles e Huberman (2003) ajudam na delimitação do objeto de estudo. Para melhor visualização isso está apresentado no Quadro 4.

Parâmetros	Descrição
Meio	Instituições de teologia: EST(São Leopoldo/RS), FLT (São Bento do Sul/SC), FATEV (Curitiba/PR)
Atores	Professores de teologia que trabalham nessas instituições
Eventos	Visita marcada com antecedência em cada uma das faculdades e conversa agendada com cada professor
Processos	Entrevista semi-estruturada gravada e com posterior transcrição
Elementos	Documentos gerados pelas entrevistas, projetos pedagógicos, documentos históricos

Quadro 4 – Delimitação do objeto de pesquisa
Fonte: Baseado em Miles e Huberman (2003)

Ao todo participaram onze (11) professores, pelo fato de que em uma delas a área prática não se subdividia como nas outras, não sendo necessário entrevistar quatro (4), senão três (3) professores. Não havia planejado inserir professores aposentados na pesquisa. Mas no decorrer do processo tive a oportunidade de encontrar dois (2) deles, que contribuíram com dados de experiência e concepção de ensino. Com eles foi realizada entrevista aberta orientada segundo fatos de suas vidas.

Quanto aos egressos, a previsão era de seis (6) participantes, mas o fator distância limitou a realização das entrevistas. Assim, aproveitando a presença ocasional de alguns em Curitiba, houve apenas quatro (4) participações.

Como os professores foram os principais sujeitos da pesquisa, me concentrei mais nos dados que vieram do contato com eles, cujo perfil está expresso no Quadro 5 a seguir.

Perfil dos Professores							
	Formação			Tempo de Magistério			
	Especialista	Mestre	Doutor	Não menciona	0 a 5 anos	6 a 15 anos	Mais de 20 anos
Professor ¹⁹	1	5	7	2	3	3	5

Quadro 5 – Perfil dos professores
Fonte: Baseado nos dados fornecidos pelas entrevistas.

4.2 COLETA DE DADOS

Segundo Bassey apud André (2005a, p. 51), há três grandes métodos de coletas de dados no Estudo de Caso: fazer perguntas, observar eventos e ler documentos. Nesta pesquisa privilegiei a entrevista e os documentos, em função do objeto de estudo e do objetivo da pesquisa, tendo a entrevista como instrumento principal.

A coleta de dados foi feita durante o ano de 2007. A entrevista foi elaborada e testada com voluntários para perceber se as perguntas estavam claras. Como é semi-estruturada, mesmo durante sua realização pude redirecionar o diálogo ou explicar algo que o entrevistado não tivesse compreendido. As perguntas podem ser vistas no Apêndice A. As três primeiras perguntas se referem à formação escolar, inicial e ingresso na docência. Essas questões foram elaboradas com o intuito de estimular e identificar informações sobre a história de vida dos professores. A idéia de buscar informações em relatos dessa natureza surgiu na leitura de Tardif (2006) em função da origem dos saberes.

A quarta questão se refere ao que os professores identificam como saberes existentes ou necessários à docência na teologia. Em alguns casos o entrevistado

¹⁹ É importante lembrar que dois dos professores já são aposentados, porém contribuíram com a pesquisa e sua colaboração foi muito enriquecedora.

pediu esclarecimento sobre o que seriam os saberes e se eram os pedagógicos. Em um caso o professor iniciou a entrevista informando que não entendia de pedagogia e que tinha dúvida se suas respostas seriam úteis. Em outra situação o professor se recusou a responder justificando que não se julgava apto para a entrevista, uma vez que tinha apenas dois anos de docência. Ainda que eu argumentasse que isso não o desqualificava a participar, não aceitou. Sugeriu outro professor que se dispôs prontamente.

Para as entrevistas, precisei marcar com o diretor da faculdade e fiz a viagem até a cidade onde se localiza cada uma. Para não perder as informações, gravei em um aparelho de mp3 cada fala e depois a transcrevi na íntegra. Ainda que houvesse sugestão de me entregar as repostas por escrito, não aceitei porque a fala é mais fluente e dá mais elementos do que daria um texto escrito, onde o pensamento pode ser sistematizado antecipadamente.

Cada participante assinou um termo de consentimento onde ficam claras as atribuições e responsabilidades da pesquisadora e dos entrevistados. Este termo foi elaborado pelo Comitê de Ética da PUC e se encontra disponível no site da universidade. Para que se possa consultar, o inseri no Anexo A.

A transcrição é muito trabalhosa e exige muito tempo. Como não consegui converter os arquivos em formato de música para ouvir em um equipamento de som e não tinha um *transcriber*, aparelho usado para auxiliar neste tipo de trabalho, usei dois computadores, sendo um para digitar e outro para ouvir as falas. Isso facilitava o processo e evitava ficar abrindo e fechando programas e me fez ganhar tempo. Em média, gastava dez minutos para transcrever um minuto de fala, se a gravação estivesse nítida e livre de ruídos; por isso a importância de buscar um ambiente fechado e silencioso, evitando assim as interferências.

Também é importante registrar aqui que na transcrição é necessário reproduzir toda a fala do entrevistado, especialmente se na análise vão ser relevantes aspectos como a entonação da voz, risadas, ou qualquer outra expressão. Contudo, fiz uma limpeza no sentido de facilitar o processo de transcrição, mas sem prejuízo do conteúdo. Foram tiradas repetições ou expressões como é..., ah..., ou outras que não iriam interferir no texto. Mas caso houvesse alguma expressão ou risada que me chamasse a atenção, ia registrando entre parênteses. Assim, fiquei com texto mais fluente e com seu conteúdo preservado. Há arquivo de todas as entrevistas e com isso é possível ouvir, caso seja necessário retomar alguma fala.

O uso de tecnologia auxilia mas pode trazer problemas. Em uma das entrevistas a bateria acabou e não percebi, assim mais de 15 minutos de fala não foram gravados; portanto, tive que repetir. Na segunda tentativa o entrevistado retomou os pontos anteriores mas já apresentou o pensamento mais sistematizado do que da primeira vez, até porque já sabia da pergunta. Mas eu tinha anotado minhas impressões e os tópicos da conversa e com isso pude pedir que relatasse aspectos que não mencionou na segunda vez e que julguei relevante retomar. Em outra entrevista o equipamento não funcionou e também perdi os dados. Esta não tive como refazer, por isso os dados se limitaram às minhas anotações. Neste sentido, é prudente usar mais de um aparelho e fazer anotações durante ou imediatamente após a entrevista.

O texto da transcrição variou de 4 a 15 páginas. Esse volume de dados me surpreendeu e foi difícil tratá-los de forma objetiva. Com isso o AtlasTi contribuiu muito porque, ao organizar os documentos para inserir no programa, o tratamento ganhou esse suporte de objetividade, o que deu muito mais mobilidade depois para a análise. O AtlasTi é um *software* de análise de conteúdo usado em pesquisas qualitativas que precisam lidar com grande número de documentos ou com documentos extensos, como era o caso dos documentos desta pesquisa. Este software foi disponibilizado no laboratório de informática da PUC para este fim.

No tratamento, nomes de pessoas, cidades, instituições ou qualquer outro dado que pudesse identificar o sujeito da pesquisa foram codificados para preservar a identidade dos sujeitos e das instituições que se dispuseram a participar da pesquisa. Um documento foi gerado com os dados e seus respectivos códigos para que eu mantenha um controle sobre esses códigos identificadores, que obviamente ficam sob minha responsabilidade. Não são abertos a terceiros.

Uma vez tratados, os documentos foram associados ao AtlasTi e passei então a inserir os códigos, que são os indicadores da análise. Segundo Bardin (1994, p. 103), a codificação é uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto, que permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o que lista acerca das características do texto e que podem servir de índices. É o processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que vão permitir uma descrição exata das características relevantes do conteúdo. Os primeiros indicadores foram extraídos do referencial teórico, baseado na tipologia de Tardiff (2006), como demonstrou o

Quadro 2. Os demais foram surgindo à medida que transcorria a análise e serão descritos no próximo tópico.

Para serem associados, os documentos foram convertidos como arquivo de texto (txt). Isso facilita o trabalho de codificação porque se o documento é associado como *Word*, não é possível fazer qualquer inserção nele de novo. Já como txt, isso é possível. Como as entrevistas incluíam uma pergunta com dados biográficos, muitos nomes de pessoas, cidades e instituições apareciam no decorrer do documento. Isso geraria uma infinidade de códigos identificadores. Usando esse formato txt, fui codificando apenas os trechos que seriam utilizados e se por algum motivo algum fosse esquecido ou precisasse ser incluído depois, ainda poderia ser codificado.

4.3 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

A organização e análise dos dados foi gradativa. Em um primeiro momento usei os códigos que saíram do referencial teórico, especificamente os saberes docentes a partir de sua origem de aquisição conforme Tardif (2006), expressos no Quadro 2, que são: Saberes pessoais, Saberes da formação escolar anterior, Saberes da formação profissional, Saberes dos programas e livros didáticos e Saberes da experiência profissional.

Depois disso fui criando códigos livremente, conforme surgiam na fala dos professores, por exemplo, quando o Professor 01 identificou como saber necessário ao professor o amor ao aluno. Alguns desses códigos coincidiam com os oriundos do referencial teórico; outros, não. Observei que alguns desses códigos podiam ser agrupados e criei famílias, que é uma das possibilidades do AtlasTi, como por exemplo os indicadores levantados pelos sujeitos como fatores que ajudam na docência. Para facilitar a visualização inseri esses dados no Quadro 6, que traz os códigos e as famílias. No caso do exemplo dado anteriormente, só ocorreu uma vez e com isso o incluí em outro código (Sensibilidade com o processo dos alunos).

Após a codificação, foi possível criar teias ou *networks*, como se identifica no AtalsTi, cruzando dados para uma análise não linear dos resultados. Essa é uma das possibilidades do AtlasTi, que permite associar vários documentos, inclusive do mesmo sujeito, e fazer relação entre eles. As teias podem ser configuradas de várias maneiras. É possível importar códigos variados e montar o perfil do sujeito, por

exemplo. Também podem ser feitas por categorias ou famílias (ex: Formação: especialização, mestrado, doutorado), traçando uma relação entre cada aspecto da família. A partir daí é possível observar aspectos que vinculem um código ao outro, podendo levar a generalizações. Para ilustrar as possibilidades de correlação entre

Famílias	Códigos
Saberes (referencial teórico)	Saberes pessoais
	Saberes da formação escolar
	Saberes da formação Profissional
	Saberes dos programas e livros didáticos
	Saberes da experiência
Saberes (provenientes dos entrevistados)	Sensibilidade com o processo dos alunos
	Saber contextual
	Saber específico da teologia
	Saber interdisciplinar
	Saber pedagógico
Ajuda na docência	Experiência profissional
	Formação pedagógica
	Modelos de formação
	Trajetória de vida
	Visão ampliada e/ou interdisciplinar
	Visão do aluno como participante do processo de ensino-aprendizagem
Formação	Formação escolar
	Formação inicial
	Lato Sensu e ou Extensão
	Mestrado
	Doutorado
Concepção de Pesquisa	Pesquisa articulada à realidade
	Pesquisa articulada ensino/extensão
	Pesquisa como algo fundamental
	Pesquisa como atualização
	Pesquisa como disciplina pessoal
	Pesquisa como produção de novas fontes teóricas

Quadro 6 – Famílias e seus códigos
 Fonte: Códigos oriundos do referencial teórico e das entrevistas.

códigos e citações, fiz um recorte em uma das teias (Figura1) para que seja mais fácil de visualizar.

No início tentei fazer por categorias como Formação ou Saberes e percebi que não me ajudavam muito. Depois resolvi fazer uma teia por professor e importava todos os códigos que foram associados a ele no documento da entrevista. Essas teias, no total de 11, é que forneceram maiores possibilidades de análise. Elas se encontram no Apêndice B.

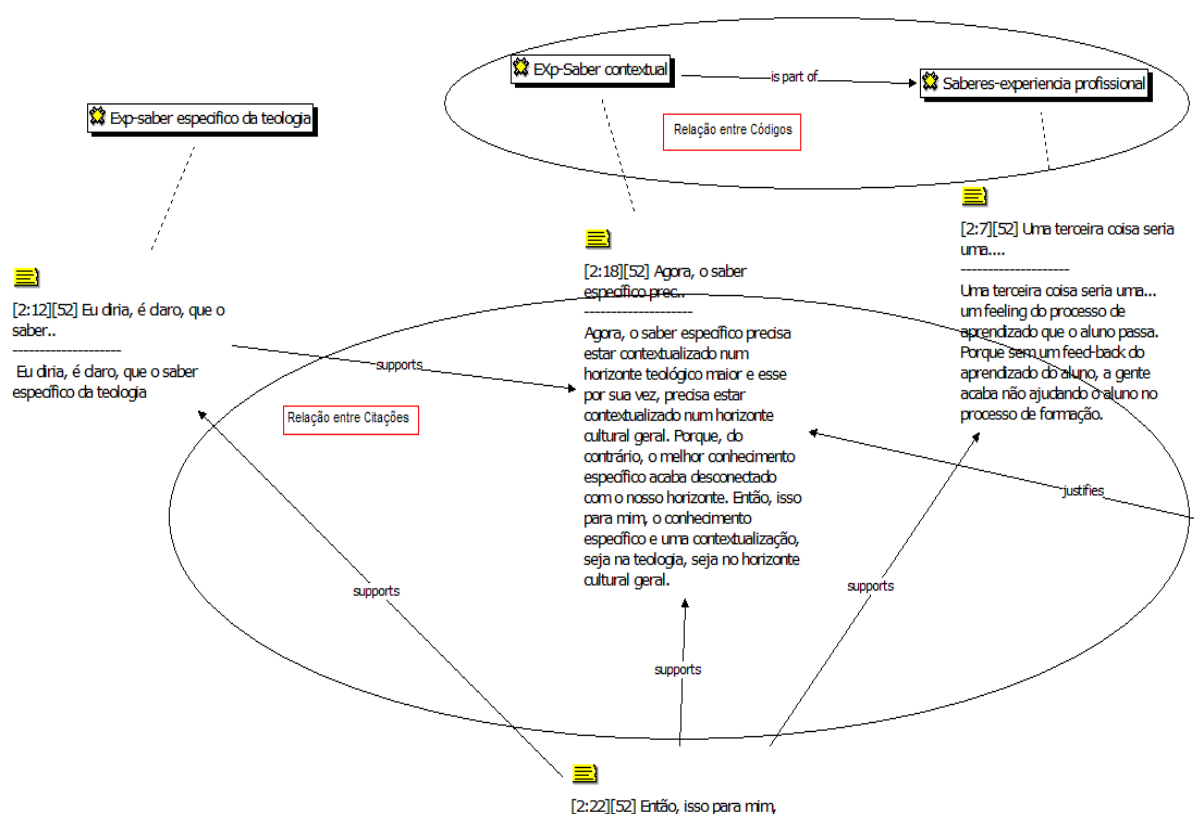


Figura 1 - Exemplo de Teia (Network)
 Fonte: Produção nossa

Com as teias prontas, foi possível visualizar o perfil de cada sujeito da pesquisa e todos os códigos que foram associados e a partir daí fazer as comparações e aprofundar a análise.

Utilizar o AtlasTi foi de grande utilidade. Ele fornece muitas possibilidades de manipulação e organização dos dados, o que manualmente seria muito trabalhoso e em alguns casos, impossível. Neste sentido ele dá plasticidade à pesquisa e agilidade no processo de análise. Claro que ele é apenas um programa. Não exime o pesquisador do exercício contínuo de voltar aos dados, refazer caminhos, buscar outras alternativas, enfim, de tomar decisões que são inerentes ao processo investigativo. Reconheço que não aproveitei todos os recursos que ele disponibiliza, mas me foi de grande ajuda até aqui.

Concluída esta etapa, concentrei-me na análise dos dados, num processo contínuo de aproximação e afastamento, para tentar ir além do que se apresentava imediatamente. O que pude observar a partir do que tinha em mãos, ou seja, as entrevistas e os documentos gerados a partir delas, apresento no próximo capítulo.

5 PROFESSORES DE TEOLOGIA: SEUS SABERES E SEU ENSINO

Neste capítulo apresentarei os resultados da pesquisa decorrentes da análise dos dados. Para tanto retomarei o objetivo geral definido no Projeto: identificar os saberes dos professores, construídos na sua formação, que inferem no ensino da teologia e na formação dos futuros professores de teologia. O propósito é contribuir com a reflexão sobre os aspectos pedagógicos do ensino da teologia.

5.1 SABERES DOCENTES

Os saberes foram codificados pelos indicadores provenientes do referencial teórico e pela ocorrência nas entrevistas, como demonstra o Quadro 6. Ao todo, onze (11) professores apontaram como saber necessário à docência na teologia os saberes pessoais. Ainda apareceram nas falas os saberes oriundos da formação profissional (8) e os saberes da experiência profissional (5). Os demais saberes, que constam na tipologia de Tardif (2006), os saberes da formação escolar anterior e os saberes provenientes dos programas e livros didáticos não foram mencionados, como ilustra o Gráfico 1. Considerando que são professores com formação em bacharelado e que se tornam professores pelo fato de dar aulas em cursos de teologia, este fato se explica facilmente. Mas é interessante notar que os saberes pessoais se sobressaem aos saberes da formação profissional e aos da experiência.

Contudo, mesmo não sendo o saber da formação escolar anterior citado como um saber necessário, a formação escolar, que coincide com a trajetória de vida, sugere influência na escolha da profissão, como expressa a fala do Professor 02:

Depois, nós mudamos para Cidade 01 e eu fiz a Instituição 01, que era um ginásio clássico, de perfil alemão. Quarenta horas de aulas semanais e pelo menos vinte horas de tarefa. Aí, no primeiro ano, eu passei por uma terrível crise de adaptação porque eram mundos completamente diferentes [...] Porque na Instituição 01 era assim, na quinta série alemão, na sexta série latim, na sétima série inglês e na oitava série grego. Depois essas cinco línguas, com português, continuaram até... um bocadinho das aulas eram aulas de línguas. De lá eu fui para a faculdade.

A trajetória deste professor o conduziu a escolher teologia e a se especializar nas línguas originais dos textos sagrados, necessárias à tradução e interpretação da Bíblia, em função dessa formação anterior e da aptidão na aprendizagem e manuseio do grego e hebraico

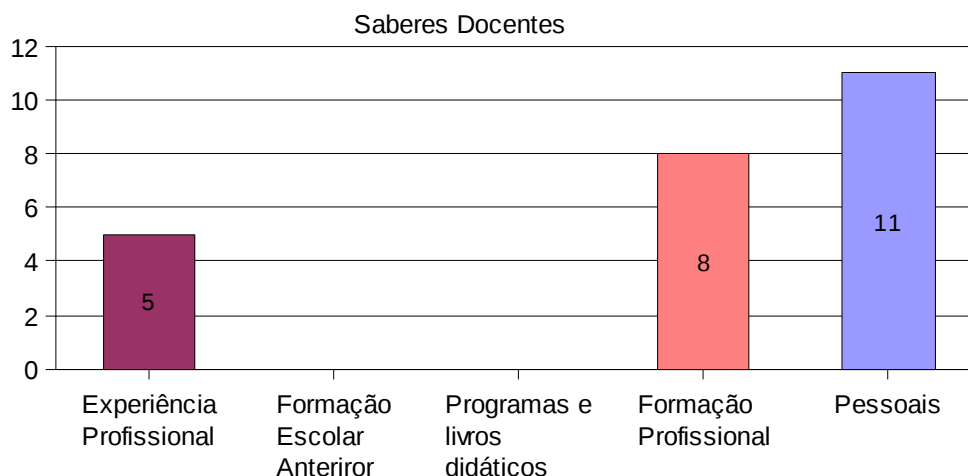


Gráfico 1 - Saberes provenientes do referencial teórico

Outro professor relata na entrevista que desde cedo teve interesse por aprender línguas estrangeiras, o que também o estimulou a concentrar-se na área bíblica.

A matemática foi sempre uma incógnita na minha vida e ... se bem que, olhando o meu histórico escolar, no que diz respeito a notas, eu me surpreendo em encontrar umas notas boas em matemática. Eu não consigo lembrar de como isso aconteceu. Mas, para mim, sempre havia um grande interesse nas matérias, nas novidades. Inclusive, eu me lembro até hoje, quando na 4ª série primária, a professora começou a dar noções básicas de inglês e nesse sentido eu já vibrava com as primeiras palavras de inglês na 4ª série. E depois, no transcorrer, essas foi uma das matérias que eu tive muita facilidade em estudar nas escolas (Professor 04).

Já sobre os saberes que fui definindo no decorrer da codificação, nove (9) professores apontaram o saber específico da teologia como pressuposto básico da

docência. Quatro (4) apontaram também o saber contextual, três (3) indicaram o saber pedagógico, dois (2) apontaram o saber interdisciplinar e dois (2), a sensibilidade com o processo dos alunos como algo indispensável, como ilustra o Gráfico 2. Tanto que uma das falas é expressiva quanto a essa preocupação. O professor 12 afirma que “ele precisa também ter uma certa sensibilidade para as perguntas dos alunos, para a capacidade de assimilação, de aprendizagem dos alunos, tem que ajudar a ir, tem que adequar ao nível”.

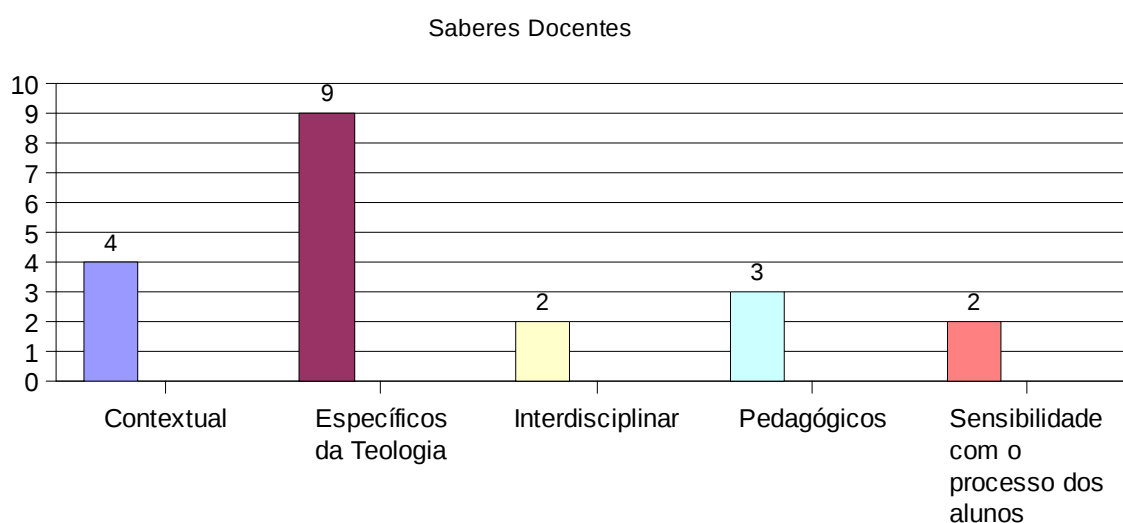


Gráfico 2 - Saberes provenientes dos entrevistados

Ao comparar as teias dos professores, procurei encontrar um padrão que se repetisse, ou seja, professores que apontassem o mesmo conjunto de saberes. Isso se confirmou com os professores 03 e 05 e os professores 04 e 06. Para a primeira dupla os saberes devem ser: saber específico da teologia que está associado aos saberes da formação profissional, os saberes da experiência profissional e os saberes pessoais. A segunda dupla apontou para o saber específico da teologia, associado ao saber da formação profissional e os saberes pessoais. Foi importante observar que ambas duplas têm características similares quanto à formação e atuação no magistério. Os professores 03 e 05 fizeram teologia na mesma instituição, em períodos próximos, sendo que um ingressou em 1983 e outro em 1985. A pós-graduação, entretanto, foi feita em instituições diferentes. Também têm o mesmo tempo de experiência no magistério, entre 6 e 15 anos. Outro ponto em comum é que atuam na mesma área da teologia e ambos apontaram que o que os ajuda na docência é a visão do aluno como participante do processo ensino-

aprendizagem. O que confirma isso é que ambos citaram que o professor precisa entender o ser humano e estar atento à dimensão antropológica do aluno. Esta afirmação expressa uma opção teórico-prática em relação a concepção que têm de ensino-aprendizagem e que infere também no saber pedagógico.

Contudo, um deles acrescentou que a experiência profissional, o ministério pastoral, também auxilia na docência, justamente por tratar com as pessoas, como expressa sua fala e que está vinculado com a idéia anterior :

Acho que o pastorado, ele é por si só, um trabalho, por estar lidando com pessoas, ele não é um trabalho técnico, digamos assim. A sala de aula também não é um trabalho técnico, digamos assim, que lida com pessoas. Então, me parece que se eu posso fazer uma relação, eu diria que toda essa sensibilidade, em lidar com as relações pessoais, eu acho que esses elementos são bastante comuns, semelhantes por se tratar de seres humanos (Professor 05).

A outra dupla, o professores 04 e 06, também tem algumas similaridades. Ambos sujeitos estudaram na mesma instituição, mas em épocas distintas. Têm a mesma formação inicial e pós-graduação na mesma área da teologia, na qual atuam como professores. Mas o mais interessante é que ambos indicam o gosto pelas línguas, que foram desenvolvidas muito cedo e que o incentivaram a se especializar nisso. Os dois mencionam sua origem em famílias humildes e as oportunidades que surgiram no decorrer da escolaridade e que foram aproveitando até chegarem à teologia. Esse aspecto da subjetividade é que conduz a pessoa a tomar certos caminhos e ser o que é hoje. A fala do Professor 06 expressa bem esta idéia: “E acho que, eu não sei por que razão, eu não sei explicar porque, eu aproveitei essas poucas portas que foram se abrindo”.

Contudo, eles não têm em comum o tempo de magistério nem o período em que se formaram. O primeiro tem entre 0 a 5 anos de magistério e o segundo, mais de vinte.

Algumas questões podem ser formuladas aqui. No caso da primeira dupla, a formação que receberam influenciou na forma como concebem a relação professor/aluno e a concepção de ensino? No caso da segunda dupla, o que leva uma pessoa a optar por um tipo de formação? É a aptidão natural que orienta o sujeito à tomada de decisões, inclusive profissional?

Não é possível definir ou delimitar as escolhas pessoais apenas olhando como aptidão natural. Gauthier (1998), citado anteriormente, nos alertou sobre o perigo de entender a função docente como um ação meramente intuitiva. Ao mesmo tempo é preciso olhar o sujeito sendo formado num tempo histórico concreto, com os conflitos e desafios de sua época, respondidos ou não por sua geração. Antes de tudo om professor, seja de que área for, é sujeito histórico.

5.2 OS SABERES QUE INFEREM NA DOCÊNCIA

Nesse aspecto as respostas foram bem diversificadas. Quatro (4) professores responderam que é a trajetória de vida que os ajuda na docência. Dois (2) responderam que são os modelos de formação e três (3), que é a visão do aluno como participante do processo de aprendizagem. Dois (2) apontaram a formação pedagógica, dois (2) apontaram a experiência profissional e um (1) a interdisciplinaridade, ilustrados no Gráfico 3. No caso das falas sobre a trajetória de vida aparecem afirmações como a herança familiar em gostar de ler, por exemplo. Aparece também a influência familiar na opção pela docência, como na fala do Professor 10 que diz: “A minha mãe era professora, meu tio é professor de uma universidade hoje. Então a gente sempre viveu com isso”. Outra fala sinaliza a própria vivência.

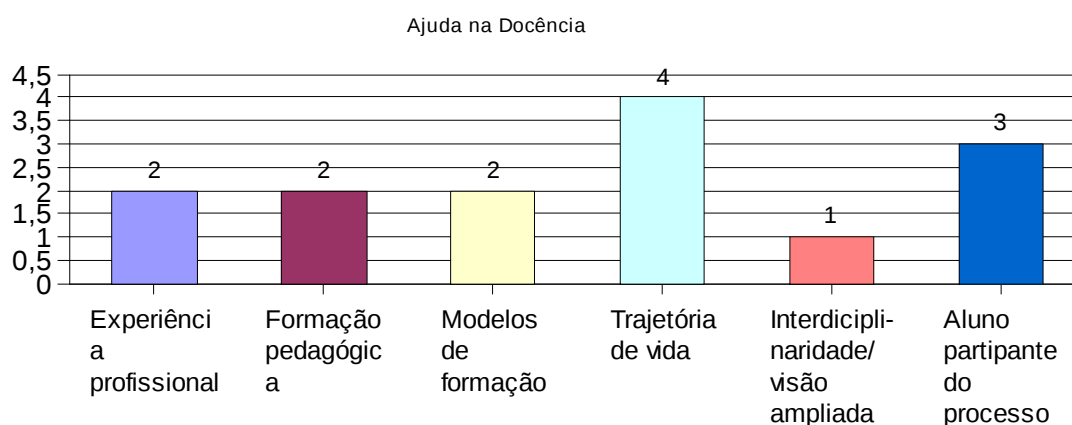


Gráfico 3 - Saberes que inferem na docência

Isso demonstra que tanto a decisão pela docência como algumas atitudes dentro da sala de aula são fruto de um processo de vida, experiências colhidas na trajetória percorrida até chegar a ser professor.

Ao que se refere à visão do aluno como participante do processo de aprendizagem está vinculado o saber “sensibilidade com os processos dos alunos”. É percebido tanto como necessidade, quanto como uma característica importante na atuação docente. Este indicador também tem relação com os modelos de formação, como aparece na fala do Professor 03: “Acho que um outro aspecto, assim, pedagogicamente falando, a Faculdade B me ajudou um pouco a quebrar esse modelo do mestre... e alunos com cabeça vazia”.

A experiência profissional implica no fato do pastorado ser um aporte para o ensino. É importante lembrar que, em relação aos teólogos, essa experiência é no ministério pastoral e não em sala de aula, como seria no caso dos professores de carreira. No último caso, é a própria docência fonte de saber para a docência, ou seja, o saber da prática. No caso dos teólogos, é o exercício ministerial essa fonte de saber. É o lidar com pessoas, estruturar o trabalho da igreja, ensinar a doutrina e todos os aspectos que fazem parte deste ofício. Isto se expressa claramente na fala do Professor 09: “Para mim é uma grande ajuda em meu exercício da docência os 12 anos de ministério em comunidades que exerci antes de assumir a docência”.

Em relação à formação pedagógica, as duas falas que aparecem são de professores com formação em pedagogia. Note que na lista dos saberes aparecem três (3) professores. Isto se explica porque o professor que listou o saber pedagógico como essencial a docência não o colocou como algo que o ajude na docência. Este professor o define como importante e como lacuna na sua própria formação.

Quanto aos modelos de formação, ambos professores afirmaram que seus professores e a forma como davam aulas se tornaram referencial para a prática. Veja como isso se ilustra na fala do Professor 04:

Então na minha formação em teologia, essa questão, por exemplo, de não ter apenas aquelas aulas expositivas, mas trabalho em grupo e os seminários, hoje ajudam a gente a pensar como é importante isso no decorrer do ensino. Creio que isso é importante na minha formação e que ajuda hoje na tarefa.

Ainda falta mencionar a interdisciplinaridade e/ou visão ampliada de mundo. Apenas um professor expressou que isso o ajuda na docência. Outro professor fala sobre isso, mas ao listar os saberes docentes e que foi codificado como saberes pessoais. Ao mencionar o aspecto da interdisciplinaridade, o professor o situa tanto na trajetória de vida quanto o agrega como marca que leva para sala de aula, como expressa sua fala: “Eu creio que isto para mim [...] foi uma colheita valiosa para minha formação pessoal. E penso que também na própria formação acadêmica hoje, essa visão mais ampliada, esse aspecto mais abrangente, isso é muito bom” (Professor 01).

Comparando as teias para buscar a repetição de um determinado grupo de indicadores, só encontrei uma ocorrência. É no caso dos Professores 07 e 08, que definiram os mesmos aspectos que os ajuda na docência, a trajetória de vida e a formação pedagógica. Ambos têm formação pedagógica e teológica. Essa formação aliada à trajetória de vida os conduziu à docência. Na fala se expressa uma forte preocupação com a aprendizagem do aluno, como por exemplo a necessidade de ver o aluno de forma mais ampla do que apenas um ser cognoscente, mas alguém cujas experiências de vida são trazidas para o ambiente da sala de aula e precisam ser consideradas para que possam aprender. O professor 08 menciona que é preciso ter uma visão holística do estudante. Observe também a fala do Professor 07: “Quando eu percebo, eu sento e olha, vamos dar uma conversada sobre isso. E assim eu também vejo a ligação ministerial, porque não é só avaliar o cara pela aula, pelo conteúdo em si, mas é também ajudá-lo a pensar para a vida”.

Aqui nos cabe perguntar se foi a formação pedagógica que deu a esses professores essa concepção de ensino. Ou o caminho é inverso? Será que a procura por ampliar a qualificação profissional é que define que tipo de formação se quer? Na fala do Professor 07 está presente que as inquietações do exercício ministerial trazidas pelo trato com as pessoas é que o incentivou a buscar outra formação. O professor 08 justificou a segunda formação por necessidade de validação da graduação, pelo fato de que na época a teologia não tinha reconhecimento do MEC.

As escolhas pessoais, incluindo a escolha da carreira e o que se agrega a ela, têm muitas variantes. É a própria trajetória profissional aliada a componentes e traços de personalidade, mais a socialização que se dá no seio familiar e escolar, que vão formando o professor.

As experiências se constroem como respostas às situações que vão sendo processadas pelos professores diante do imediato, das questões objetivas e das características pessoais. E isso não é linear, como discutimos anteriormente (cf. página 60). Por isso não se pode afirmar que determinadas concepções são oriundas da formação, ou o contrário, que a opção por determinado curso seja proveniente de uma concepção já existente. Todos estes aspectos são componentes da identidade pessoal, inserida num determinado contexto histórico e social, que desencadeia e é desencadeada pela própria experiência profissional.

5.3 A NOÇÃO DE PESQUISA

Embora identificar como o professor vê a pesquisa em relação à docência não estivesse presente nos objetivos desta pesquisa, achei importante incluir uma pergunta sobre isso na entrevista. Não que eu já tivesse uma pergunta formulada sobre a relação entre a noção de pesquisa e a construção dos saberes, mas como isto é algo que se associa sempre ao ensino superior, pensei que poderia me dar uma pista se há ou não relação e se os professores vêem a pesquisa como fonte do saber docente e suporte da prática.

O professor de teologia precisa fazer o mesmo exercício dos demais docentes de outras áreas do saber, de integrar a construção do conhecimento científico ao ensino. Essa integração não é só metodológica no sentido de saber ensinar, ela é também epistemológica. A teologia precisa lidar com o senso comum e estabelecer esse diálogo entre ele e o conhecimento científico, na forma dos conhecimentos curriculares, devolvendo-o ao cotidiano. Ao lidar com questões de fé e vivência comunitária, essa tensão é permanente porque não pode pressupor um modelo hermético de racionalidade.

Os dados foram os seguintes: sete (7) professores indicaram a pesquisa como fonte de atualização; seis (6) professores indicaram que a pesquisa é algo fundamental para a docência; quatro (4) disseram que a pesquisa deve estar articulada à realidade; dois (2) afirmaram que a pesquisa deve estar articulada ao ensino e à extensão; dois (2) colocaram a pesquisa como meio de transformação; um (1) colocou a pesquisa como disciplina pessoal e um (1) ainda expressou a pesquisa como produção de novas fontes teóricas.

Os aspectos mais citados foram da pesquisa como atualização e como algo fundamental. Veja o argumento do Professor 03:

Quando um professor ou uma professora, de alguma forma ele se resigna às suas folhas amarelas, eu diria assim, por mais que ele seja capaz de se comunicar e que tenha carisma, falta um ingrediente indispensável que é justamente essa revitalização do conteúdo.

Perceba que, aqui, a idéia da pesquisa está mais para a de atualização pessoal em relação aos conteúdos de sua área de conhecimento. Veja ainda o que diz o Professor 01: “Eu não posso entender minha docência à parte de uma permanente atualização na pesquisa”. Ou ainda a fala do Professor 11: “O professor que não faz pesquisa ele é que nem uma pipa que em pouco tempo está vazia. Então ele não tem mais o que colocar”. Fica evidente que a noção apresentada aqui não é a da pesquisa científica como produção de novos conhecimentos e sim de uma permanente atualização para a atuação como professor. O que também pode desencadear novos conhecimentos, mas que estão voltados para o ensino. Observe também a fala do Professor 10: “Não é possível, na minha opinião, não é possível preparar, dar uma boa aula sem pesquisa. Isso é aquela pesquisa que acontece informalmente, que a gente tem que fazer pras aulas que se prepara”.

A teologia tem esse zelo pelo conteúdo de ensino, tanto que a formação é requerida para aqueles que pretendem ser docentes. Isso também se vincula ao fato de nove (9) professores terem indicado os saberes específicos da teologia como algo essencial, ou seja, para se ensinar teologia é preciso saber teologia e a pesquisa seria a fonte de produção e atualização permanente.

Também tem força a idéia da pesquisa articulada à realidade. Ainda que a teologia tenha um peso grande no conteúdo, para ilustrar isso é só lembrar que ela remonta a uma história de mais de 2000 anos, ela também precisa se dedicar à realidade. O teólogo, no exercício ministerial, lida diariamente com as questões da vida cotidiana das pessoas. No seu corpo curricular, uma de suas áreas é a prática, que pode se desmembrar em serviço social, aconselhamento, ensino, edificação de igreja, dentre outros. Isso faz com que ela dialogue com outras ciências e com as necessidades que emergem de cada contexto. Veja como o Professor 06 expressou essa preocupação: “Então a pesquisa, para ser relevante, ela tem que ouvir o que está acontecendo na comunidade, o que está se debatendo na comunidade, o que

está fazendo falta, quais são as lacunas, quais são os temas que precisam ser pesquisados”. Veja também a fala do Professor 05: “Ela parte de um lugar concreto, parte de uma realidade dada, de uma realidade atual”.

Note que aqui também a preocupação é o ensino, é a necessidade de transposição de um conteúdo já elaborado, com uma tradição cultural, para a vida contemporânea e seus dilemas.

Um dado interessante apareceu na análise. Três professores, de uma mesma instituição de ensino, têm a mesma concepção de pesquisa. Isso não aconteceu com os demais. Todos eles entendem a pesquisa como algo fundamental e como atualização. Os outros professores fizeram vínculos diferentes. Busquei o Projeto Pedagógico para ver se há alguma política institucional que justificasse a coincidência das respostas. Isso não está expresso claramente na definição e finalidade da pesquisa na instituição, mas aparece como fonte de conhecimento e como opção metodológica de formação. Devem haver outros processos internos onde essa concepção é tratada, o que não tenho como afirmar agora. Nas demais falas os agrupamentos são variados, não tendo outros que coincidam.

Como disse anteriormente, a teologia como conhecimento científico precisa lidar com as questões do cotidiano e com intenção de intervenção, que gere inclusive mudanças sociais. A fala do Professor 05 expressou esta preocupação: “A pesquisa, ela precisa proporcionar a reflexão de movimento, de transformação, de renovação, enfim, de promoção da vida”. Da mesma forma que há preocupação em relação a renovar as fontes de conhecimento, como expressa o professor 06: “Mesmo na área teológica a gente tem que fazer pesquisa, porque se não a gente fica consumindo coisas que vêm de fora”.

A meu ver, ainda que os professores passem pela pós-graduação, onde desenvolvem pesquisa científica, o conceito que permanece é o de atualização pessoal, embora com alguns ensaios de considerá-la fonte de conhecimento científico. Quantos realmente estão envolvidos com pesquisa, em suas instituições, é difícil mensurar. Exigiria outro contato e nova investigação que não caberia agora a este trabalho. Mas ao mesmo tempo, a preocupação dos professores gira em torno do ensino e da qualidade do que vão trabalhar em sala de aula.

A pesquisa, embora não tenha sido citada como saber, exerce a função de desenvolver o conteúdo a ser transmitido em sala de aula. Ela não está voltada às

práticas de ensino e suas metodologias, mas à atualização e reelaboração do conteúdo curricular.

Isso me fez perguntar sobre o foco do ensino desses professores. Assim, voltei aos dados e procurei identificar que concepções os professores têm sobre o ensinar e o aprender, como vai ser descrito no próximo item.

5.4 O FOCO DO ENSINO

Retornando aos dados me perguntei se ao dar tanta importância ao conteúdo os professores teriam como foco de ensino a transmissão do conteúdo ou a aprendizagem do aluno. Assim, tentei observar se teria dados para pelo menos três indicadores: Foco do ensino: no conteúdo; no conteúdo e no aluno; e no aluno. Tal foi minha surpresa que, pelo menos no discurso, os professores focam mais o aluno. Seis (6) professores exteriorizaram elementos considerando o aluno no processo do ensino. Quatro (4) equilibram os aspectos entre conteúdo e aluno e apenas um (1) falou especificamente de conteúdo. Infelizmente não tenho dados suficientes para fazer uma inserção mais profunda para validar estes aspectos como indicadores, até porque não foi perguntado diretamente.

Tentei extraí-los das falas em relação ao que dizem dos alunos e do que justificou os saberes apontados como essenciais e tendo como referência apenas os professores em exercício.

Uma única fala não inclui o trato com o aluno, como um saber necessário para a docência. Delimitou os saberes docentes ao domínio do conteúdo. Veja a citação do Professor 10:

ele precisa ter, primeiro, conhecimento dos idiomas bíblicos. Isso é fundamental. Segundo, conhecimento bíblico, fundamental. Terceira coisa fundamental, é conhecer a história da teologia, se não ele não vai conseguir fazer as relações, ele não vai conseguir estabelecer ligações entre o passado e a atualização, a contextualização. Aí o contexto se transforma num caminho. Eu acho que isso é um problema. E a outra coisa que eu acho que ele tem que saber, tem que conhecer, tem que se inteirar do espírito da época, quer dizer, da cultura, da mentalidade, do pensamento, da racionalidade, do tempo em que se vive. Acho que essas coisas são sempre fundamentais num professor de teologia.

Os outros professores mencionam outros aspectos que inserem o aluno e a relação com ele. Mas qualquer conclusão aqui será incipiente porque, sem observação da prática ou sem posse de outros dados, produziria um resultado falso ou distorcido. O domínio do conteúdo curricular específico da área de conhecimento faz parte do fazer docente. E pode ser que, em sala, ele utilize metodologias de ensino que considerem os alunos participantes do processo de aprendizagem.

Outras falas mencionaram mais os aspectos que envolvem o aluno do que o conteúdo. Elas vão desde considerar o aluno como um todo, como ser holístico, até a afirmação clara de que o foco do ensino não é o conteúdo e sim o aluno como no caso do Professor 08: “Não dá ênfase no conteúdo pois o foco é a pessoa”. Já o Professor 01 amplia a idéia agregando a relação professor-aluno como um meio de ensino:

Quero dizer que o docente deve ser alguém acessível para que ele possa estar ao alcance do coração do aluno, vinculado à docência ou simplesmente ser um parceiro como gente, como irmão mais velho, como aquele que pode ser referência de um assunto.

Ou ainda a fala do Professor 05:

entender o ser humano, dimensão antropológica, por a gente estar lidando com pessoas. Toda a dimensão da espiritualidade, da subjetividade, está altamente implicado, quer dizer, a gente precisa considerar a subjetividade, a espiritualidade, a fé, as experiências de vida das pessoas, sem dúvida nenhuma são saberes fundamentais

A tradição teológica evangélica traz consigo a preocupação com uma transmissão interpessoal dos conteúdos da fé. Essa característica também é levada da prática pastoral para o ensino e pode acontecer com mais ou menos intensidade. O Professor 11 expressou isso em sua fala: “E a flexibilidade de ir ao encontro do aluno, se eu quero que ele me respeite, eu respeito também da mesma maneira. E muito antes, nunca esperar do aluno que ele faça o que eu pessoalmente não esteja disposto a fazer”.

Os demais professores evidenciaram tanto aspectos do conteúdo quanto do aluno. Suas falas demonstram preocupação com os processos de aprendizagem e a pessoa do aluno, paralelamente ao bom preparo em relação aos conteúdos do

ensino. A fala do Professor 02 indica isso com clareza, ao afirmar que: “isso para mim, o conhecimento específico e uma contextualização, seja na teologia, seja no horizonte cultural geral. Uma terceira coisa seria uma... um *feeling* do processo de aprendizado que o aluno passa”.

Somando-se a essas falas dos professores, alguns egressos deram sua contribuição ao responder quais as características de um bom professor. O domínio do conteúdo predomina nas respostas, mas sempre aliado à maneira de ensinar e à prática profissional. Veja na fala do Egresso 1: “Então, assim, eu acho que tem que ter didática e tem que ter conteúdo”. Isso o Egresso 5 também expressa: “o conhecimento e a capacidade de transmitir de uma maneira clara e prática”. E ainda a fala do Egresso 6 é bem significativa: “é ter profundidade, conteúdo, saber o que você tá falando com convicção, certeza... é... e saber transmitir exatamente de uma maneira compreensível ao estudante”.

O Egresso 2 alia o conteúdo com a aplicação profissional, que de certa forma o Egresso 5 também menciona com a palavra “prática”. Mas observe a fala do Egresso 2: “Alguém que consegue fazer muito bem a ponte entre Bíblia e ... eu iria dizer, Bíblia e Missão, mas a Bíblia e trabalho prático pelo menos. É... Bíblia e ministério”. Aqui a ênfase não é tanto no conteúdo que o professor tem para transmitir e sim como ele aplica isso.

Ainda que esta pesquisa não esteja voltada às concepções dos alunos sobre o professor, as entrevistas foram realizadas para perceber como eles vêem a atuação de seus professores. E para eles, ter didática é ensinar de forma prática para que vejam o conteúdo aplicado às situações da profissão.

Como se observou, as falas dos professores, ainda que ricas, não podem fornecer mais que algumas impressões em reação a elas. Não é possível ir além sem propor novo estudo. Mas, conhecendo a tradição evangélica e neste caso a luterana, é possível dialogar um pouco mais com esses dados.

Como mencionei anteriormente, a recente inclusão dos cursos de teologia entre os cursos reconhecidos pelo MEC trouxe a necessidade de mudar o olhar sobre a formação teológica e seus professores. O modelo de formação, baseado nas Escolas Superiores de Teologia, tem um formato de seminário. Ainda que seja necessário manter uma teologia acadêmica, não pode deixar de ser uma teologia prática, como diferenciou bem Brakemeier (1986). Daqui vem a preocupação sobre o

aluno como pessoa e o ensinar como transmissão de valores, vivência, experiências de vida. Essa tensão é perceptível.

Além disso, a teologia luterana tem claros esses princípios em relação ao ensino da teologia, como já foi tratado no primeiro capítulo. A visão do aluno como ser holístico se insere na leitura teológica do ser humano amado por Deus e portanto digno de atenção e cuidado. É claro que no decorrer da história nem todas as práticas pastorais e docentes levaram isso em consideração na sua íntegra. Mas cito isso aqui porque essa tradição, já na época da Reforma, gerou mudanças na estrutura das escolas e das universidades. É possível também que essa concepção de ser humano também tenha influências de referenciais contemporâneos como Freire e Morin²⁰. Mas, se indagado, o professor fará menção a aspectos teológicos e não de outras áreas do saber para justificar sua percepção da pessoa. Veja uma parte da entrevista do Professor 03:

Dependendo da percepção teológica, da compreensão teológica, às vezes a gente tem uma visão tão negativa do ser humano. É natural que se a gente vai partir de um pressuposto que se o aluno é um pecador miserável, ele também é uma tábula rasa onde a gente tem que escrever o conhecimento nele. E eu acho que existem percepções pedagógicas que resgatam justamente, que na sua linguagem pedagógica, a imagem de Deus, que às vezes o professor de teologia nem sempre sabe trabalhar. Então ele precisa desse diálogo. É claro que o pedagogo não vai trazer isso em linguagem teológica, ele vai trazer isso em linguagem pedagógica. Mas o professor de teologia tem que aprender que essa linguagem pedagógica é por vezes o resgate da *imago dei* que ele como professor de teologia nem sempre sabe trabalhar.

Este professor mencionou isso justamente expressando o desejo pessoal de receber formação pedagógica, identificada como lacuna de sua formação. E entende que isso deveria vir como formação continuada.

Os modelos de formação também surgem como processos vividos que os ajudaram na própria experiência docente. Eles reforçam a idéia de vivência transmitida como referência para o saber ensinar. Observe a fala do Professor 04:

Eu me recordo de um seminário onde nós estudamos Jaques Ellul, alguns tópicos dele na área da sociologia, alguma coisa assim, e a gente tinha uma discussão bastante acalorada sobre alguns temas que esse autor levantava,

²⁰ Cito esses dois teóricos não por proximidade de idéias e sim porque foram citados nas entrevistas.

a questão da justiça ou da paz, a questão da dívida do terceiro mundo, a relação dos países pobres com os países ricos, essas questões nós discutíamos de uma forma muito interessante nesse seminário. É o seminário que eu me recordo. Então na minha formação em teologia, essa questão, por exemplo, de não ter apenas aquelas aulas expositivas, mas trabalho em grupo e os seminários, hoje ajudam a gente a pensar como é importante isso no decorrer do ensino. Creio que isso é importante na minha formação e que ajuda hoje na tarefa.

As falas vinculam a transmissão do conhecimento curricular, elaborado, dando ênfase à relação entre pessoas, sendo ele tão relevante quanto o próprio conteúdo. Perceba que fica o modelo de ensino como um referencial para a docência. Observe também o que disse o Professor 09: “Pessoalmente eu prezo muito o bom preparo do professor, agora eu me refiro ao preparo acadêmico, mas também prezo muito que a própria vivência do professor esteja aliada àquilo que ele ensina”.

De todas as falas, a mais forte em relação essa noção da pessoa do aluno foi a do Professor 01: “Eu creio que a docência deve estar imbuída de fato de um amor e de um esforço para que esse amor se traduza em um relacionamento importante com os alunos. De ser além de professor, de ser alguém acessível da parte dos alunos”.

Não quero, ao ilustrar minhas afirmações com os trechos das entrevistas, dizer que essa preocupação com o aluno seja específica do professor de teologia. Contudo, ele transfere aos alunos o cuidado e atenção que aprendeu a dar às pessoas enquanto pastor. E esse processo não é simples para ele. Só com as exigências da docência é que ele vai construindo uma outra forma de relação, sem fazer da sala de aula uma extensão da igreja e do púlpito. A complexidade, porém, reside no fato de que nem professores nem alunos querem abdicar do aspecto da relação interpessoal, da vivência, da troca de experiências. É como se fosse professor dentro da sala de aula e pastor nos corredores, tendo que, ao mesmo tempo, preservar o caráter acadêmico da formação superior.

Após analisar cada aspecto das entrevistas segundo os indicadores, decidi reunir os códigos para ver se poderia integrá-los nos saberes definidos por Tardif. Isso me daria uma boa síntese. Por isso criei uma teia no Atlas-Ti colocando em três colunas os códigos: saberes definidos pelos professores, saberes definidos por Tardif e os saberes que ajudam na docência. Feito isso, busquei relações entre eles, como demonstra a Figura 2

Para relacionar um código a outro usei como critério as citações retiradas das entrevistas, buscando encontrar sua relação com os saberes definidos no referencial teórico. Desta forma o saber pedagógico, o saber interdisciplinar e os saberes específicos da teologia, estão contidos nos saberes da formação profissional. O saber contextual pertence aos saberes da experiência profissional e, como consequência, também da formação profissional. A sensibilidade com o processo dos alunos tem vínculo também com o saber da experiência profissional. Em relação aos saberes mobilizados na docência, a trajetória de vida e a visão ampliada e/ou interdisciplinar decorrem dos saberes pessoais. A visão do aluno como participante do processo de ensino-aprendizagem e os modelos de formação se relacionam com a experiência profissional, considerando que são próprios da leitura teológica, adquirida de forma sistematizada no curso de Teologia. A formação pedagógica foi vinculada à formação profissional porque alguns professores fizeram também pedagogia, além da teologia.

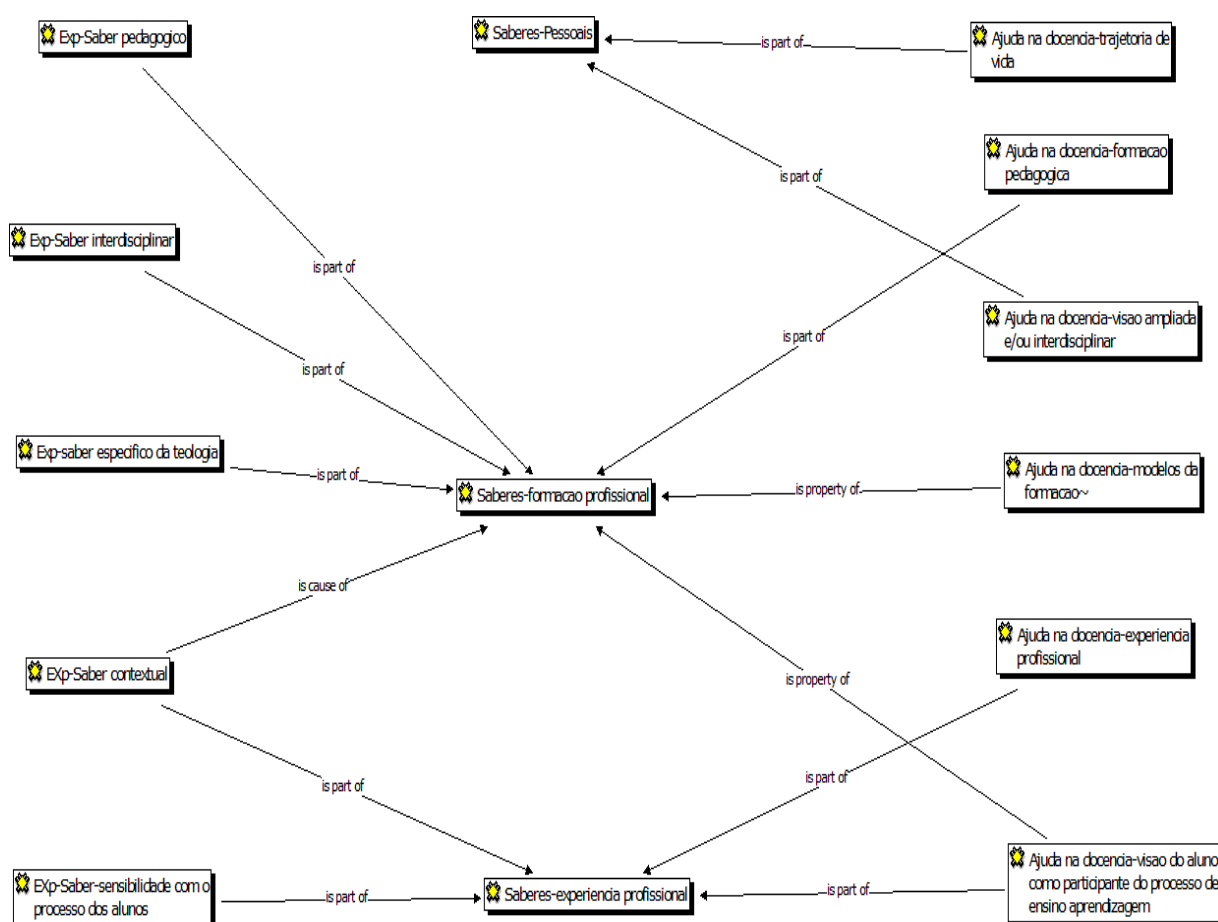


Figura 2 - Saberes e suas relações

Fonte: Produção minha

Resumindo, o conjunto de saberes indicados pelos professores abrange os saberes pessoais, os saberes da formação profissional, no caso a teologia, e os saberes da experiência profissional.

Mas observe que em relação aos saberes essenciais, a maioria dos códigos (3 dos 5 listados) se vincula à formação profissional. Já os saberes que ajudam na docência, ou que são mobilizados no ensino, se vinculam aos saberes pessoais e aos saberes da experiência profissional. Ou seja, o que se refere ao que o professor deve conhecer, dominar, provém da formação teológica. São os conhecimentos adquiridos e sistematizados a partir dessa formação. Ao lidar com o ensino, contam mais os saberes pessoais, as experiências de vida, sejam elas familiares, escolares, a própria vivência da fé, dentre outras. E também os saberes provenientes do exercício da profissão pastoral, ministerial. Não entendo esses pólos como dicotômicos ou fragmentados, onde por um lado está o saber e do outro o fazer docente. Eles estão relacionados e são mobilizados de maneiras e tempos distintos. A forma como cada professor faz essas relações em sala de aula e em que nível, demandaria outra pesquisa.

A Figura 2, mostra algumas das possíveis relações que se pode fazer entre os códigos. Mas é possível fazer outros vínculos porque eles não são de uma única via. Os saberes dialogam entre si, sendo mobilizados em situações distintas, influenciando ou sendo influenciados uns pelos outros.

Disto podem surgir várias perguntas: como o professor faz a transposição didática entre o conhecimento específico da área e seu ensino? Pode ser que o discurso seja distinto do que realmente acontece na sala de aula. Como o professor de teologia lida com a tensão entre prática profissional e docência?

Feito isto, passo às considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITES E TRABALHOS FUTUROS

Esta pesquisa teve como objeto os saberes docentes dos professores de teologia das instituições teológicas da IECLB, com o objetivo geral de analisar os saberes dos professores, construídos na sua formação, que inferem no ensino da teologia e na formação dos futuros professores de teologia, com o propósito de contribuir com a reflexão sobre os aspectos pedagógicos do ensino da teologia.

A partir do objetivo geral, os objetivos específicos foram: identificar com os professores que saberes eles percebem na sua formação que os ajudam na docência e verificar como os egressos percebem a atuação dos professores.

Para orientar a pesquisa fiz a seguinte pergunta: Que saberes os professores de teologia das instituições de ensino superior de confissão luterana trazem de sua própria formação e experiência profissional e utilizam na docência da teologia? Quais os saberes que inferem na formação dos professores de teologia?

Os professores apontaram para os saberes pessoais, da formação (teologia) e da experiência profissional (pastorado). Ao apontar que saberes são mobilizados na docência eles indicaram a trajetória de vida, os modelos de formação e a visão do aluno como participante do processo de aprendizagem, com maior peso.

Assim, os saberes que inferem na formação dos professores tem haver com este conjunto formado pelas experiências de vida e a trajetória percorrida por eles, aliadas à formação e ao saber experiencial. Quando o professor inclui a preocupação com a pessoa do aluno e conseqüentemente a forma como ele aprende caracteriza uma opção metodológica de ensino, fundada no amálgama trajetória-formação-experiência.

O professor de teologia precisa fazer o mesmo exercício dos demais docentes de outras áreas do saber, de integrar a construção do conhecimento científico ao ensino. Essa integração não é só metodológica no sentido de saber ensinar, ela é também epistemológica. A teologia precisa lidar com o senso comum e estabelecer esse diálogo entre ele e o conhecimento científico, na forma dos conhecimentos curriculares, devolvendo-o ao cotidiano. Ao lidar com questões de fé e vivência comunitária, essa tensão é permanente porque não pode pressupor um modelo hermético de racionalidade.

A pesquisa, para o professor de teologia é um suporte para a docência no sentido de atualização do conteúdo e pessoal. Ela não está voltada às práticas de ensino e suas metodologias, mas à atualização e reelaboração do conteúdo curricular.

Os professores, ainda que não vinculem o seu saber ensinar a uma ou outra teoria da educação, fazem uma opção teórico-metodológica pelo fato de terem claro o que querem ensinar. O conteúdo não se desvincula do cuidado com a pessoa do aluno. Esta opção não é oriunda de estudos na área da pedagogia, mas tem várias fontes, algumas conscientes outras não.

A formação em teologia dá ao professor referencial teórico-prático para o exercício da profissão, que não é a docente, é pastoral. Por se tratar desta área de conhecimento, os cursos não podem menosprezar as experiências anteriores dos estudantes nas questões de fé e de sua formação como pessoa. A subjetividade do aluno deve ser considerada aqui, talvez mais do que em outras áreas. É essa formação pessoal que vai fazer com que o estudante de teologia direcione sua formação profissional, incluindo concentrar-se mais em uma área do que outra, como a bíblica, prática ou sistemática.

O ingresso na docência, em sua maioria, decorre da pós-graduação onde os conhecimentos da formação inicial são aprofundados. Os fatores que motivam ao ingresso são variados. Incluem a história familiar, política de renovação de quadro, direcionada pela denominação, vocação, dentre outros. Dos entrevistados, todos entraram na docência após ter trabalhado na profissão. O tempo varia muito, alguns com muitos anos de experiência, outros bem menos.

Os limites são muitos e avaliá-los exigiria um estudo mais aprofundado. O fator tempo é o principal. Entre a coleta dos dados e a análise se necessita mais tempo para amadurecer a reflexão e sair do que é óbvio e superficial. Outro limite é o próprio contato com as instituições e os professores. Um único contato com a entrevista não quebra a distância entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Algumas falas foram muito mais de um discurso de defesa do curso e da instituição do que sobre o objeto principal. Penso que isso é inconsciente e muito natural, com um projeto de pesquisa cuja adesão é circunstancial. E com um único contato não é possível construir uma relação de confiança entre os sujeitos e o pesquisador. A pesquisa foi bem acolhida em todas as instituições, e todas as informações foram cedidas sem restrições. Mas para um estudo mais profundo deveria existir uma outra

forma de adesão e a disposição de participar de um projeto de longo prazo. Para dar sequência seria interessante uma pesquisa-ação.

Outro limite é que o estudo se deu numa situação muito particular, embora haja similaridades com outros contextos. Contudo, isso abre as portas para novos estudos. Por exemplo, buscar descrever como esses saberes realmente se formam. Qual o percurso do teólogo até chegar a ser professor? Como se dá o processo de ensino-aprendizagem nos centros de formação? O perfil profissiográfico corresponde exatamente ao perfil do egresso?

A docência no ensino superior tem sido estudada, mas se preocupa muito mais com a formação pedagógica ou de como ensinar do que na formação dos sujeitos, tanto professor como aluno. A impressão é que o pressuposto ainda é o conteúdo a ser transmitido e não o profissional que está em processo de formação, nem a forma como ele aprende. Não significa que estes aspectos devem ser olhados de forma fragmentada ou isolada. Eles fazem parte de um todo e um todo complexo que é a formação do adulto, especialmente daqueles que se tornam professores posteriormente ou paralelamente ao exercício da profissão. O processo de formação do bacharel e de seu ingresso na docência é distinto do processo de formação do professor de carreira (cursos de formação, pedagogia e licenciaturas), mas ambos têm sido tratados até agora como se fossem iguais. Há similaridades, é certo, mas o *locus* de formação é outro. As pesquisas precisam se concentrar nisso e verificar até onde os caminhos são similares e onde não são.

Espero que esta pesquisa tenha contribuído para a reflexão sobre a formação de professores e também para a comunidade científica no que toca aos processos da própria pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza.D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.

_____. (Org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005a.

BALZAN, Newton César. **Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico**. In: VEIGA, Ilma P.A.; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000, p.115-136.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BAUER, Martin W; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN. Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BECKER, Nestor L.J. **Introdução**. In: LUTERO, Martin. **Obras selecionadas**. v.5. São Leopoldo; Porto Alegre: Sinodal; Concórdia, 1995.

BRAKEMEIER, Gottfried. **O mandato teológico da IECLB**. In: HOCH, Lothar (ed). **Formação teológica em terra brasileira**. São Leopoldo: Sinodal, 1986, pp. 88 – 103.

CAIRNS, Earle E. **O cristianismo através dos séculos: uma história da igreja cristã**. São Paulo: Vida Nova, 1995.

CORREIA, Rosa Lydia T. **Sobre a permanência de práticas pedagógicas ao longo do tempo histórico**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba , v. 5, n. 14 , p. 135-145, jan. / abr. 2005.

DEFREYN, Vanderlei. **A tradição escolar luterana: sobre Lutero, educação e a história das escolas luteranas até a Guerra dos Trinta Anos**. São Leopoldo; Canoas: Sinodal, ULBRA, 2005.

DREHER, Martin. **A história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil**. In: BRAKEMEIER, Gottfried (ed). **Presença luterana: 1990**. São Leopoldo, 1989, p 93-104.

_____. **Igreja e germanidade**: estudo crítico da história da igreja evangélica de confissão luterana no Brasil. 2ed. São Leopoldo: Sinodal, 2003.

DUCHROW, Ulrich. **Os dois reinos**. São Leopoldo: Sinodal, 1987.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1999.

EBELING, Gerhard. **O pensamento de Lutero**. São Leopoldo: Sinodal, 1988.

FERNADES, Cleoni Maria B. **Formação do professor universitário**: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos. (Org). **Docência na universidade**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2003, pp 95 - 112.

FISCHER, Joachim H. **Breve história da faculdade de teologia**. In: HOCH, Lothar (ed). **Formação teológica em terra brasileira**. São Leopoldo: Sinodal, 1986, pp. 18 – 32.

_____. **Introdução**. In: SPENER, Philip J. **Mudança para o futuro**: Pia desideria. Curitiba; São Bernardo do Campo: Encontro; Ciências da Religião, 1996.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GEORGE, Timothy. **Teologia dos Reformadores**. São Paulo: Vida Nova, 1994.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Parte I. 11 ed. Petrópolis, 2002.

HOCH, Lothar (ed). **Formação teológica em terra brasileira**. São Leopoldo: Sinodal, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53 - 79.

LIENHARD, Marc. **Martim Lutero**: tempo, vida e mensagem. São Leopoldo: Sinodal, 1998.

LINDBERG, Carter. **As reformas na Europa**. São Leopoldo: Sinodal, 2001.

LUTERO, Martin. **Debate sobre a teologia escolástica**. In: KAYSER. Ilson (ed)**Obras selecionadas**. v.1. São Leopoldo; Porto Alegre: Sinodal; Concórdia, 1987, p. 13 - 20.

_____. **Debate a cerca da justificação.** In: KAYSER. Ilson. (ed) **Obras selecionadas.** v.3. São Leopoldo; Porto Alegre: Sinodal; Concórdia, 1992, p. 201 - 243.

_____. **Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas.** In: KAYSER. Ilson. (ed). **Obras selecionadas.** v.5. São Leopoldo; Porto Alegre: Sinodal; Concórdia, 1995, p. 302 - 325.

_____. **Uma prédica para que se mandem os filhos à escola.** In: KAYSER. Ilson. (ed). **Obras selecionadas.** v.5. São Leopoldo; Porto Alegre: Sinodal; Concórdia, 1995, p. 326 – 363.

_____. **Discurso do Dr. Martin Lutero perante o imperador e os príncipes na Assembléia de Worms.** In: KAYSER. Ilson. (ed) **Obras selecionadas.** v.6. São Leopoldo; Porto Alegre: Sinodal; Concórdia, 1996, p. 121-126.

_____. **Catecismo maior.** In: KAYSER. Ilson. **Obras selecionadas.** v.7. São Leopoldo; Porto Alegre: Sinodal; Concórdia, 2000, p. 325 - 446.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores.** Porto: Porto, 1999.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação.** São Paulo: Moraes, 1983.

MASETTO, Marcos. (Org). **Docência na universidade.** 6 ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Professor Universitário:** um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos. (Org). **Docência na universidade.** 6 ed. Campinas: Papirus, 2003, p 9 – 26.

MASINI, Elcie.F.S. **Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação.** In: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Ciências do homem e fenomenologia.** São Paulo: Saraiva, 1973.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. A. **Analyse des données qualitatives.** 2. ed. Bruchellis: DE BOECK Université, 2003.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: _____. (Coord.) Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão professor.** (org). 2 ed. Porto: Porto, 1995a.

PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: _____; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 17 - 52.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Lucíola L. C. P. **Formação de professores e saberes docentes.** In: SHIGUNOV NETO; Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2002, p. 89-102.

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador.** In: BICUDO, M.A.V. ; SILVA JUNIOR, C.A. **Formação do educador.** São Paulo: Unesp, 1996.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** New York: Basic Books, 1983.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Paulo N.P; SILVA, Eurides B. **Como entender e aplicar a nova LDB.** São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

SPENER, Philip J. **Mudança para o futuro: Pia desideria.** Curitiba; São Bernardo do Campo: Encontro; Ciências da Religião, 1996.

STRECK. Gisela I.W. **Escola comunitária: fundamentos e identidade.** Série Teses e Dissertações. v.25. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____; GAUTHIER, Clermont. **O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento?** In: PERRENOUD, Philippe et al (org). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2 ed, 2001, p. 177 – 201.

THERRIEN, Jacques. **O saber do trabalho docente e a formação do professor.** In: SHIGUNOV NETO; Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2002, p. 89-102.

TILLICH, Paul. **História do pensamento cristão.** São Paulo: ASTE, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, v.1, 7ed, 2000.

ZAGHENI, Guido. **A idade moderna**: curso de história da igreja III. São Paulo: Paulus, 1999.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA FEITA COM OS PROFESSORES	127
APÊNDICE B – PERFIL DO PROFESSOR 01.....	128
APÊNDICE C – PERFIL DO PROFESSOR 02	129
APÊNDICE D – PERFIL DO PROFESSOR 03	130
APÊNDICE E – PERFIL DO PROFESSOR 04.....	131
APÊNDICE F – PERFIL DO PROFESSOR 05.....	132
APÊNDICE G – PERFIL DO PROFESSOR 06	133
APÊNDICE H – PERFIL DO PROFESSOR 07	134
APÊNDICE I – PERFIL DO PROFESSOR 08.....	135
APÊNDICE J – PERFIL DO PROFESSOR 09	136
APÊNDICE L – PERFIL DO PROFESSOR 10.....	137
APÊNDICE M – PERFIL DO PROFESSOR 11	138

APÊNDICE A - ENTREVISTA FEITA COM OS PROFESSORES**Projeto Saberes Docentes****Faculdade de Teologia****Professor**

1. Como se deu sua formação escolar?
2. Como começou sua carreira docente?
3. O que você detecta na sua formação que o ajuda em sua atuação docente?
4. Se você tivesse que listar os saberes fundamentais para a docência da teologia, quais seriam eles?
5. Para você, qual o papel da pesquisa na profissão docente?

APÊNDICE B – PERFIL DO PROFESSOR 01

APÊNDICE C – PERFIL DO PROFESSOR 02

APÊNDICE D – PERFIL DO PROFESSOR 03

APÊNDICE E – PERFIL DO PROFESSOR 04

APÊNDICE F – PERFIL DO PROFESSOR 05

APÊNDICE G – PERFIL DO PROFESSOR 06

APÊNDICE H – PERFIL DO PROFESSOR 07

APÊNDICE I – PERFIL DO PROFESSOR 08

APÊNDICE J – PERFIL DO PROFESSOR 09

APÊNDICE L – PERFIL DO PROFESSOR 10

APÊNDICE M – PERFIL DO PROFESSOR 11

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO	142
ANEXO B - PERFIL DA FORMAÇÃO TEOLÓGICA DE UM OBREIRO DA IECLB	143
151	

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG nº _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: “Os saberes docentes dos professores de Teologia das instituições teológicas da IECLB”, cujo objetivo é “identificar os saberes dos professores, construídos na sua formação, que inferem no ensino da teologia e na formação dos futuros professores de teologia”.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei a uma entrevista semi-estruturada, elaborada pela pesquisadora, com questões referentes a experiência pessoal como professor/professora do curso de teologia.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é, RACHEL DE MORAIS BORGES PEROBELLI, com quem poderei manter contacto pelos telefones: 41 3353 3967 ou 41 3352 5030.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Curitiba _____ de _____ de 2007.

ANEXO B - PERFIL DA FORMAÇÃO TEOLÓGICA DE UM OBREIRO DA IECLB

Perfil da formação teológica de um obreiro da IECLB

1. Perfil da formação teológica de um obreiro da IECLB

Na definição do perfil da formação teológica de um obreiro da IECLB, são considerados os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a Educação: saber ser; saber fazer; saber aprender; saber conviver.

Há consciência de que esta divisão tem sua razão didática, já que estes saberes se entrecruzam. É necessário, quando se faz esta divisão, não perder de vista o conceito libertador e holístico do saber.

Convém destacar que estes pilares não se referem apenas à fase em que um futuro obreiro se encontra num centro de formação, no período de formação em residência. A partir do momento em que conclui um curso em um centro de formação reconhecido pela IECLB, cada candidato a obreiro passa a estar sob a responsabilidade direta da IECLB, em termos de formação. Para tal, a IECLB cria o Período Prático de Habilitação ao Ministério (PPHM), com as devidas adaptações a cada um dos ministérios específicos. Também cada obreiro deve saber-se sob a responsabilidade direta da IECLB, em termos de formação. Para tal, a Igreja deve zelar pelo planejamento da formação continuada de seus obreiros.

A IECLB exige dos centros de formação por ela reconhecidos que ofereçam em seus cursos, aos futuros obreiros da Igreja, os seguintes pilares/saberes, que estão presentes de forma transversal no decorrer do curso: confessionalidade; espiritualidade; fé vivenciada (articulação da Palavra); ética pessoal e profissional; relacionamento intra e interpessoal; competência profissional; acompanhamento vocacional; habilidade de relacionamento intercultural; amplitude de inserção comunitária; postura dialógica; capacidade crítica / reflexiva (autocrítica e auto-reflexiva).

2. “Pano de fundo” - autonomia dos centros de formação teológica X “ingerência” da Igreja

Nos últimos anos, com a busca dos centros de formação teológica por autorização e reconhecimento de seus cursos junto ao MEC, cria-se uma nova

realidade no seu relacionamento com os órgãos diretivos da IECLB. Constatase que passam a atuar com mais autonomia em relação à Igreja, devido ao próprio cumprimento da legislação de ensino superior. Daí a necessidade, já verificada na reunião da Comissão de Formação e Educação (CFE), em abril de 2001, de que a IECLB defina o perfil da formação que pressupõe para seus obreiros e obreiras, em cada ministério específico. O bloco “Formação de Obreiros”, tendo recebido do Conselho da Igreja a tarefa de aprofundar os estudos em torno desta questão e apresentar oportunamente uma proposta à CFE, apresenta as seguintes ponderações.

2.1 - Os centros de formação teológica atuam com autonomia em relação a algumas questões.

2.1.1 - Definem os currículos de seus cursos, conforme as normas dos pareceres do Conselho Nacional de Educação e da legislação de ensino (LDB).

2.1.2 - Contratam e avaliam os docentes, de acordo com o projeto político-pedagógico dos cursos e da entidade mantenedora.

2.1.3 - Sentem cada vez mais a necessidade de atuarem na captação e no gerenciamento de recursos, com responsabilidade própria. Nos últimos anos, por exemplo, a IECLB não repassa mais diretamente de seu orçamento geral os subsídios para a Escola Superior de Teologia (EST). Ela dá bolsa de gratuidade referente a cerca de dois terços dos custos do estudo àqueles estudantes (da Faculdade de Teologia - FT, do Instituto de Educação Cristã - IEC e do Instituto de Formação Diaconal - IFD) que comprovam necessidade de receber esta bolsa. E concede crédito educativo, através do Fundo de Crédito para Formação Teológica, para quem solicita este empréstimo e se compromete a reembolsá-lo posteriormente de forma integral e corrigida. Este sistema está para ser implantado no semestre em curso nos demais institutos da EST e no CPM. Cabe, a partir daí, a cada centro de formação calcular o custo do estudo, nos mínimos detalhes, a apresentá-lo a seus estudantes. É provável que no futuro este procedimento passe pelo recém criado Serviço de Projetos de Desenvolvimento em Educação (SPDEduc), que foi criado para gerenciar e captar as verbas da IECLB na área da Formação e da Educação.

O mesmo, em forma de gráfico, pode ser colocado nos seguintes termos:

antes - orçamento geral da IECLB □ centro de formação

agora - orçamento geral da IECLB □ estudante (gratuidade) □ centro de

formação

orçamento geral da IECLB □ estudante (crédito educativo) □ centro de formação

2.1.4 - Desejam ver definida a política salarial para seus docentes, já que o MEC exige que apresentem um plano de carreira. Percebe-se, neste contexto, o conflito entre remunerar, por um lado, com base na SBO aqueles docentes que são obreiros da IECLB e, por outro lado, pelas regras da CLT aqueles docentes que não são obreiros. O conflito se dá por não ser possível ter duas ou mais formas diferenciadas de remuneração, num plano de carreira, para docentes da mesma instituição. O conflito não se dá, unicamente, pela falta de uniformidade interna, mas principalmente por uma questão trabalhista e de norma sindical. Neste aspecto percebe-se a força que as leis do mercado, que se regem em grande parte por oferta e procura, exercem sobre a instituição. O bloco recomenda que a IECLB procure: a) entender a necessidade de flexibilizar os seus parâmetros, dando mais autonomia aos centros de formação quanto à política salarial; b) estudar a consequência de uma flexibilização neste sentido.

2.2 - Os centros de formação atuam de forma integrada à IECLB (isto é: há uma certa “ingerência” da IECLB nos centros de formação) em relação a algumas questões.

2.2.1 - A política educacional da IECLB serve como princípio norteador para os centros de formação teológica por ela reconhecidos. Até 1999, as decisões em relação à EST (exceto em relação a algumas decisões ligadas ao IEPG, por este ser ecumênico) eram tomadas em última análise pelo Conselho Diretor e, nos últimos anos, pelo Conselho da Igreja, depois de terem sido apreciadas por diversas instâncias internas na EST. Conforme a legislação de ensino, não pode haver outra instância decisória acima do Conselho Curador. Desta forma, decisões referendadas ou reformuladas pelo Conselho Diretor feriam a legislação de ensino.

2.2.2 - Em relação à composição dos Conselhos Curadores (= Curatórios), a legislação de ensino brasileira exige que a maioria seja de pessoas que não estão ligadas à instituição. Esta colocação vai ao encontro do desejo da IECLB, de poder nomear para estes órgãos decisórios a maioria de seus integrantes.

2.2.3 - Como na atualidade a última palavra num centro de formação teológica não cabe mais ao Conselho da Igreja, mas ao respectivo Conselho Curador, é necessário que na composição dos mesmos a “ingerência” da IECLB possa estar devidamente

cristalizada.

2.2.4 - Os membros nomeados pelo Conselho da Igreja devem zelar para que os objetivos e as diretrizes educacionais estabelecidas pela IECLB em relação à formação de seus futuros obreiros sejam observados pelos centros de formação.

2.2.5 - Devem ser nomeadas, portanto, pessoas com saber e experiência na área da Educação, identificadas com a filosofia da educação luterana, com conhecimento na área do Ensino Superior, membros da IECLB com atuação reconhecida e com visão de Comunidade. Para que não se adotem pesos e medidas diferentes nas decisões tomadas pelos Conselhos Curadores, algumas pessoas nomeadas pelo Conselho da Igreja deveriam estar presentes em todos os órgãos deste gênero.

2.2.6 - Em relação à contratação e avaliação de docentes, o Conselho Curador deve levar em consideração a política e o planejamento do respectivo centro de formação teológica. Neste sentido, recomenda-se a elaboração de um sistema objetivo de avaliação e que considere as características próprias dos cursos (por exemplo: a pós-graduação) e as exigências dos órgãos de ensino, que venha a ser definido num regulamento submetido à aprovação do Conselho Curador.

3. Critérios para que um centro de formação teológica seja reconhecido pela IECLB

3.1 - Para que um centro de formação teológica seja reconhecido pela IECLB, a maioria dos integrantes de seu Conselho Curador deve ser nomeada pelo Conselho da Igreja, tomando em consideração uma lista múltipla que contenha nomes apresentados pelo próprio centro de formação teológica e/ou por sua mantenedora.

3.2 - No centro de formação teológica reconhecido pela IECLB:

- as pessoas nele formadas podem habilitar-se a um dos ministérios reconhecidos pela IECLB, desde que preparados para o ministério específico ao qual se candidatam;
- deve ser adotado, em seu currículo teológico, o perfil de obreiro definido pela IECLB.

3.3 - O centro de formação teológica reconhecido pela IECLB tem direito a ter um representante seu no bloco “Formação de Obreiros” (é necessária, a partir daí, a participação de um representante do CETEOL?).

3.4 - Estudantes de um centro de formação teológica reconhecido pela IECLB têm acesso a bolsa de gratuidade e a crédito educativo para o custeio de parte de seus estudos dependendo da disponibilidade financeira das instituições que as concedem.

3.5 - No caso de um centro de formação teológica não ser reconhecido pela IECLB, mas estar apenas ligado a ela, é necessário que os detalhes a respeito desta ligação sejam definidos em um convênio.

3.6 - O centro de formação teológica reconhecido pela IECLB orienta seu currículo conforme as diretrizes estabelecidas pelo Conselho da Igreja.

4. Currículo

4.1 - Grade curricular

Parte-se do pressuposto de que a formação que habilita a cada um dos ministérios específicos reconhecidos pela IECLB deve ser em nível de Ensino Superior.

Os detalhes da composição da grade curricular e a responsabilidade pelo encaminhamento da autorização e do reconhecimento dos cursos junto ao MEC ficam aos cuidados de cada centro de formação.

A legislação do MEC coloca os seguintes limites, em termos de créditos: exige que o currículo tenha no mínimo 160 créditos; recomenda que vá até 200 créditos.

Destes: 40% são obrigatórios; 20% são auxiliares; 20% são eletivos ou optativos; 20% se encontram em uma margem de flexibilidade.

O curso de bacharelado em Teologia com ênfases em pastorado, diaconia e educação cristã, da EST, recém encaminhado ao MEC para reconhecimento, por exemplo, têm 212 créditos. Destes: 50% são obrigatórios; 20% são auxiliares; 30% são eletivos.

A sugestão do bloco temático é a de que a proposta da IECLB aos centros de formação teológica por ela reconhecidos apresente a seguinte distribuição de créditos: 40% são obrigatórios □ temas comuns; 20% são auxiliares □ optativo para o centro de formação e que corresponde à formação básica universitária; 20% são eletivos □ temas específicos, o qual determinará a formação para o ministério específico; 20% se encontram em uma margem de flexibilidade □ optativo para o

centro de formação e/ou para o estudante.

Cada centro de formação teológica define se quer trabalhar com o mínimo estabelecido pelo MEC (160 créditos) ou ampliar a sua proposta de curso. O histórico escolar deverá comprovar a carga horária cursada pelo estudante. Este histórico deverá integrar a documentação pessoal do futuro obreiro e será analisado no Exame de Admissão ao PPHM.

4.2 - Projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico de cada centro de formação teológica deve contemplar: os quatro pilares acima mencionados (cf. item 1); serviço à Igreja e ao mundo; ênfase na confessionalidade (é condição; não opção!); a hermenêutica (é opção); contextualização (é condição; considerando o momento e o espaço - “kairós” - tanto do país como da IECLB); no perfil do corpo docente devem estar contemplados os quatro pilares/competências; domínio de conhecimento, postura ética, capacidade didática e investimento na pesquisa; no núcleo de seu corpo docente, o centro de formação teológica deve contar com docentes que tenham titulação na área específica dos cursos que oferece; temas confessionais devem ser dados por docente com vínculo confessional.

4.3- Temas curriculares comuns

3.1 - História e Sistemática: Reforma - Teologia e História; Cremos e confissões; Igreja Antiga - História e Pais da Igreja; Correntes teológicas - modernidade e contemporâneo; América Latina - História e Teologia; Ecumenismo - diálogo inter-religioso; Ética cristã.

4.3.2 - Área Bíblica: Textos bíblicos - capacidade de compreensão e interpretação; Bíblia – conhecimento; Bíblia - história e contexto; Teologia do Antigo Testamento e do Novo Testamento.

4.3.3 - Teologia Prática: Missiologia – noções; Ministério Compartilhado; Desenvolvimento de Comunidade; Fundamentos da Teologia Prática; Culto e celebrações; Pregação e ensino públicos; Sacramentos; Aconselhamento; Relação entre Teologia e Pedagogia; Evangelho e cultura; Espiritualidade.

4.4- Temas curriculares específicos

4.4.1 - Ministério pastoral: Aprofundamento bíblico-teológico; Exegese - crítica e

reflexiva; Clínica Pastoral; Culto e Liturgia; Estágio na ênfase;

4.4.2 - Ministério catequético: Aprofundamento pedagógico-teológico; Conhecimento de teorias pedagógicas e da psicologia da aprendizagem; Planejamento e coordenação educacional comunitária e institucional; Contextos da Educação Cristã; Estágio na ênfase.

4.4.3 - Ministério diaconal: Aprofundamento diaconal-teológico; Planejamento e coordenação diaconal comunitária e institucional; Acompanhamento a pessoas em situação especial; Estágio na ênfase.

4.4.4 - Ministério missionário: Aprofundamento missionário-teológico; Evangelização - Teologia e Metodologia; Discipulado - Teologia e Metodologia; Missão transcultural; Estágio na ênfase.

4.5- Ciências auxiliares: Filosofia; Psicologia; Antropologia; Sociologia; Pedagogia.

5. Admissão de candidatos que estudaram em outros centros de formação

É necessário formular critérios para a admissão, ao quadro de obreiros da IECLB, de pastores e pastoras de outras igrejas e de candidatos que estudaram em outros centros de formação teológica. Candidatos a um dos ministérios ordenados na IECLB, provindos de outros centros de formação teológica, deverão submeter seu currículo à avaliação de um centro de formação teológica reconhecido pela IECLB (com base no histórico escolar e na descrição do conteúdo programático das disciplinas cursadas). Quando forem comparados os dois currículos - o reconhecido como parâmetro pela IECLB e o efetivamente cursado pelo proponente - não devem ser verificadas apenas as disciplinas que faltam, mas as áreas de saber que estão (ou não) contempladas. No parecer fornecido pelo centro de formação teológica deve constar a complementação de estudos que o candidato fará antes de ser admitido ao exame de admissão ao respectivo PPHM.

5.1 - A passagem de estudantes de um curso a outro, entre centros de formação teológica reconhecidos pela IECLB, é regida pelo regimento interno de cada instituição, que assume a responsabilidade pelas disciplinas que reconhece. Para que esta transição seja qualificada, deve contemplar a formação específica exigida para cada ministério.

5.2 - Para bacharéis em Teologia, que tenham feito seu curso de Teologia em outro centro de formação, continua o mesmo sistema que até aqui tem sido adotado (cf. descrição acima, no caput deste item).

5.3 - Obreiros ordenados, vindos de outras igrejas, devem enviar todos os documentos que são exigidos de quem se candidata a um dos períodos práticos de habilitação ao ministério. Submetem-se também ao exame de admissão ao quadro de obreiros, no qual a avaliação curricular deve receber o devido destaque. Tendo sido aprovado, deve-se criar a possibilidade de que possa investir na devida complementação na área confessional.

6. Admissão de estudantes nos centros de formação e sua relação com a IECLB

6.1 - O processo de admissão de estudantes a um centro de formação reconhecido pela IECLB está aos cuidados de cada instituição. Seu ingresso se dá por critério acadêmico.

6.2 - A concessão de uma bolsa de gratuidade se dá por interesse da IECLB. A decisão é tomada a partir de documentos enviados pelo estudante: filiação a uma comunidade da IECLB, ficha sócio-econômica e carta de recomendação (do obreiro, da Comunidade, do Sínodo).

6.3 - Para a renovação da bolsa, propõe-se que a decisão seja tomada com base em informações obtidas da seguinte forma: atualização da ficha sócio-econômica (enviada pelo estudante); cartas de recomendação (enviadas pela Comunidade - inclusive a Comunidade em que se encontra regularmente inserido; pelo obreiro que atua nesta Comunidade; pelo Sínodo); relatório histórico-escolar, no qual comente seu rendimento acadêmico (enviado pelo estudante); documento em que constem as disciplinas cursadas e o aproveitamento obtido (fornecido pela Secretaria Acadêmica); parecer descritivo (enviado pelo respectivo centro de formação); acompanhamento vocacional.

7. Encaminhamentos

Tendo sido aprovado este perfil, os seguintes encaminhamentos devem ser dados:

- comunicação deste perfil aos centros de formação teológica reconhecidos pela IECLB e aos centros de formação teológica a ela ligados, para que iniciem as negociações no sentido de implementar as necessárias alterações ou adaptações;
- comunicação deste perfil ao bloco temático “Planejamento de Pessoal” (em especial o item 5), para as necessárias (re)formulações das diretrizes em vigor;
- continuação dos estudos por parte do bloco temático “Formação de Obreiros”, considerando este perfil, no sentido de (re)definir o Período Prático de Habilitação ao Ministério, em seus desdobramentos.

Porto Alegre, 21/10/2001

Boletim Informativo 174, 16/11/2001