



Repensando o Bacharelado Cristão em Teologia

Rethinking the Christian Baccalaureate in Theology

Julio Paulo Tavares Zabatiero*

Resumo

Este artigo apresenta uma leitura crítica do Parecer CNE-CES 60, de 2014, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Teologia. Na primeira seção, discute o pano-de-fundo teórico do Parecer, questionando o viés iluminista do mesmo (especialmente o primado da teoria sobre a prática) e a pedagogia conteudista subjacente. Procura mostrar a presença de dois paradigmas pedagógicos conflitantes no Parecer, que se define, em termos práticos, pelo iluminista-conteudista, apesar de usar a linguagem de um paradigma construtivista-pragmatista do ensino-aprendizado. Enfim, questiona o Perfil do Egresso que, em seu conjunto, revela ausências indispensáveis na formação de teólogos. Na segunda seção, oferece um exemplo de como interpretar o Parecer com vistas à construção de um Bacharelado cristão em Teologia que supere o paradigma iluminista-conteudista do mesmo e possibilite, com maior eficiência, a concretização do projeto pedagógico construtivista, mediante a discussão de dois temas específicos: o currículo oculto e a articulação dos processos de ensino-aprendizado.

Palavras-chave: diretrizes curriculares; bacharelado em teologia; construtivismo; currículo oculto; currículo integrado.

Abstract

This article provides a critical reading of the 'Parecer CNE-CES 60, de 2014', from the Ministry of education, Brazil, which defines the curriculum guidelines for courses of Baccalaureate in Theology. In its first section it discusses the theoretical background of the 'Parecer', questioning its illuminist orientation (specially the preeminence of theory over practice), as well as its pedagogical theory focused on contents and not on the students activities. It aims to show that are two opposed educational paradigms in the 'Parecer', the illuminist and the constructivist, although the illuminist is the dominant one. It also question the view of the theologian present in the 'Parecer', marked by significant absences from the professional field of religious work. In the second section, the article presents a sample of particular interpretation of the 'Parecer', indicating the guidelines of a curriculum based on the constructivist paradigm. It dedicates special attention to the occult dimension of the curriculum and to an articulation of the student's activities in relationship to the disciplines of the course.

Keywords: curriculum guidelines; baccalaureate in theology; constructivism; hidden curriculum; integrated curriculum

Artigo recebido em 03 de agosto de 2015 e aprovado em 21 de dezembro de 2015.

* Doutor em Teologia (EST, 2000), professor da Faculdade Teológica Sul-Americana e da Faculdade Unida de Vitória. País de origem: Brasil. E-mail: jzabatiero@uol.com.br.

Introdução

O Parecer CNE-CES 60 de 2014 instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Teologia”, documento que está sendo seguido pelas Faculdades credenciadas que ofertam bacharelados em teologia, bem como pelas comissões de avaliação do INEP que atendem processos de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de Teologia. O percurso seguido para a definição dessas Diretrizes já foi amplamente discutido e, conquanto a discussão não se tenha esgotado, evito voltar à mesma neste artigo¹. Meu foco recai sobre o conteúdo do Parecer propriamente dito.

Neste artigo apresentarei uma série de críticas às conclusões do Parecer em relação ao currículo dos Bacharelados em Teologia, mas de antemão expresso que, apesar dos problemas elencados, a formulação do Parecer – pelo menos por ora – atende, a meu ver, as necessidades dos cursos de Bacharelado. O Parecer permite que as instituições de ensino superior elaborem seus currículos de Bacharelado com uma razoável dose de liberdade e criatividade – dependendo da interpretação que a IES fizer dos detalhes do Parecer.² A ressalva institucional a se fazer é a ausência de homologação do Parecer, mais de um ano depois de sua aprovação pelo CNE, ausência esta que torna ambígua a situação legal dos cursos³.

¹ Faço referência específica a meu texto, mas o livro do qual ele faz parte apresenta a contribuição de outros colegas, indispensável para a compreensão do referido processo: ZABATIERO, J. P. T. “O estatuto acadêmico da teologia à luz do Parecer 118/09 do CNE/CES”. In: LIGÓRIO SOARES, A. M.; PASSOS, J. D. (Org.). *Teologia Pública: reflexões sobre uma área de conhecimento e sua cidadania acadêmica*. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 37-51.

² O lugar teórico a partir do qual apresento esta contribuição mereceria espaço mais amplo do que o aqui dedicado, mas acredito que a breve articulação oferecida é suficiente para que a leitora e o leitor sintam-se à vontade para a interpretação e crítica do texto. Do ponto de vista pedagógico, sigo a corrente educacional que pode ser chamada de ‘progressista’, a partir de três autores em especial: John Dewey, Paulo Freire e Henry A. Giroux; vinculada à visão ‘construtivista’ do conhecimento a partir dos estudos de Piaget e Vygotsky; e levo em consideração as pesquisas sobre as ‘inteligências múltiplas’ (Howard Gardner e outros) e sobre os ‘estilos de aprendizagem’. Do ponto de vista didático, sigo uma abordagem problematizadora² que pode ser encontrada em autores como Phillipe Meirieu, Antoni Zabala, Ilma Veiga, Juan Bordenave, Philippe Perrenoud. Do ponto de vista das “humanidades”, os principais teóricos com quem dialogo têm sido Jürgen Habermas, Michel Foucault, Charles Taylor, Algirdas J. Greimas, Gianni Vattimo e Robert Brandom. Do ponto de vista da teologia, situo-me no amplo espectro da chamada “Teologia Pública”, que considero um nome apropriado, no momento, para teologias “militantes”, como as geradas na América Latina no quarto final do século XX, como a Teologia da Missão Integral e a Teologia da Libertação, com espírito evangélico ecumênico.

³ A situação jurídica é complexa. O Parecer não foi ainda homologado pelo Ministro da Educação, desta forma, também não foi emitida Resolução que normatize os procedimentos definidos pelo Parecer. Assim, tecnicamente, pode-se considerar que o Parecer não tem valor legal, apenas orientativo.

1 Reflexão Crítica sobre o Parecer

O Parecer⁴ segue uma linguagem que tem se tornado padrão nos textos normativos na órbita do MEC e CNE, sejam Pareceres e Resoluções oficiais, sejam Projetos Pedagógicos de cursos dos mais variados lugares sociais, econômicos, acadêmicos e teóricos. Essa linguagem, como podemos depreender de uma leitura atenta dos itens 7.1 em diante, proporciona uma série de inconsistências e contradições. Podemos questionar, por exemplo: (a) por que a descrição das ‘competências e habilidades’ do estudante não faz parte do ‘perfil *geral* do egresso’, se há evidente repetição e superposição entre essas duas seções?; (b) por que não são usados, na descrição dos eixos fundamental e interdisciplinar, os termos ‘competências e habilidades’, enquanto nos dois demais eixos usa-se a palavra ‘competências’, mas não ‘habilidades’ para o da formação teórico-prática, e os dois termos para o eixo de formação complementar?; (c) por que a linguagem do item 7.1 é tão distinta da do item 7.2?

Entendo essas inconsistências e contradições como fruto de duas concepções da educação superior e da relação teoria-prática no Parecer: uma de cunho predominantemente ‘moderno’⁵, ‘iluminista’, que subordina a prática à teoria; e outra, de cunho predominantemente ‘tardo-moderno’ e ‘neo-pragmatista’, que subordina a teoria à prática. De fato, a própria terminologia ‘teórico-prática’ para nomear um dos eixos já é reveladora dessa concepção dual da relação entre

⁴ A equipe que elaborou o Parecer certamente teve de seguir normativas do MEC e CNE para o seu trabalho. Assim, considero que o resultado final representa não a opinião e a visão pedagógica dos membros da equipe propriamente ditos, mas o resultado possível de um debate realizado institucionalmente. Por isso, sempre me refiro ao *Parecer* de modo institucional e não pessoal. Vejo-o como um documento do MEC-CNE e não dos seus elaboradores.

⁵ Os termos marcados são evidentemente ambíguos e não devem ser tomados como uma descrição exata da filiação filosófica dos conceitos presentes no Parecer, mas muito mais como nome de atitudes diante da vida. O que chamo de ‘neo-pragmatista’ não só tem a ver com a filosofia norte-americana assim designada, mas pode ser visto na concepção epistêmica de Martin Heidegger, por exemplo, que, em *Ser e Tempo*, ao descrever a estrutura existencial da *compreensão*, questiona o primado moderno (cartesiano-kantiano-hegeliano) da teoria. Uma síntese da noção de estudante, em Heidegger, foi assim formulada: “Ao contrário, ser um estudante, no relato heideggeriano, é aprender como estar no mundo de uma certa maneira, por exemplo, como um físico ou como um filósofo, onde quem a pessoa é e o que ela faz são inseparáveis”. HOY, D. C., 1993, p. 177. Ver, para uma discussão fundamental e básica da relação teoria-prática em perspectiva neo-pragmatista: HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico*: Estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990; & IDEM: “The relationship between theory and practice revisited”. In: HABERMAS, Jürgen. *Truth and justification*. Cambridge: MIT Press, 2003, p.277-292. Uma discussão mais recente da relação teoria-prática, que também pode ser vista como de atitude ‘pragmatista’, é a de Peter Sloterdijk e seu conceito de prática e/ou de antropotécnica. Dois de seus livros se dedicam mais especificamente a este tema: SLOTERDIJK, P. *The Art of Philosophy: wisdom as a practice*. New York: Columbia University Press, 2012 (original de 2010), e IDEM. *You Must Change Your Life*. Cambridge: Polity Press, 2013 (original de 2009).

teoria e prática. Desse dualismo epistêmico decorre outro dualismo, desta vez metodológico: por que distinguir entre formação ‘fundamental’ e formação ‘teórico-prática’ – a ‘fundamental’ é exclusivamente ‘teórica’? Metodologicamente, a visão ‘iluminista’ estrutura o aprendizado a partir de *disciplinas*⁶, que são sínteses do estado-de-arte do saber especializado e, por natureza, devem ser estudadas separadamente umas das outras e se articulam na forma de um currículo centrado em conteúdos ministrados pelos docentes e na analiticidade: deve ser organizado como uma ‘grade’ de disciplinas – pelo que a demanda de interdisciplinaridade presente no Parecer, que se configura, porém, apenas como a oferta de disciplinas não ‘teológicas’⁷. Já a visão neo-pragmatista, embora não elimine as disciplinas, nem os conteúdos, considera mais fundamental as *ações* do estudante no aprendizado e demanda que o aprendizado seja estruturado a partir de ‘competências e habilidades’, implicando em um modelo sintético ou integrado de distribuição das atividades de ensino-aprendizado, que não se esgotam nas disciplinas⁸ (o eixo ‘formação complementar’ em parte tenta dar conta desta demanda, mas ainda o faz sob a lógica iluminista e sob o modelo analítico de currículo), mas dão sentido prático-teórico às disciplinas estudadas.

Na descrição dos eixos, por outro lado, encontramos também uma visão dual do processo pedagógico. Essa dualidade se manifesta na denominação dos eixos e no elenco de seus componentes: os três primeiros eixos são nomeados a partir dos conteúdos curriculares e representam a visão *iluminista*; o final é nomeado a partir de atividades do estudante fora dos limites da ‘sala de aula’ e

⁶ Segundo Foucault, “no interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber. O exterior de uma ciência é mais e menos povoado do que se crê ... [de modo que uma proposição] antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, 'no verdadeiro'.” FOUCAULT, M., 1996, p. 34.

⁷ Neste caso, o problema concreto tem a ver com a dificuldade de aprendizado de uma ciência a partir de uma ‘disciplina’ do currículo. Em geral, os cursos de Teologia oferecem de dois a oito créditos de disciplinas não-teológicas, como Sociologia, Antropologia, Psicologia, Filosofia. Esse volume de créditos é insuficiente para sequer se começar a descobrir o que é a sociologia, a antropologia, etc. Dessa forma, a demanda por interdisciplinaridade não pode ser cumprida apenas mediante a oferta de ‘disciplinas’ não-teológicas.

⁸ “Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas”, PERRENOUD, P. “Construindo competências”. In: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html Acesso em 15.07.2015. Pode-se consultar também, para mais detalhes e contextualização ao setor universitário, BARNÉS, J. C. & PERRENOUD, P. *El debate sobre las competencias em la enseñanza universitaria*. Barcelona: Octaedro, 2008.

representa a visão *construtivista*. Por que tais atividades são ‘complementares’, enquanto o TCC é ‘fundamental’ (está inserido na carga horária destinada às ‘disciplinas’ do curso)? Novamente, a dualidade de concepções da relação teoria-prática e do processo pedagógico. Por que o eixo da ‘formação complementar’, embora preveja atividades de extensão e ação comunitária, não inclui o Estágio obrigatório? Aliás, em que eixo se enquadra o ‘estágio’ – que representa ainda a antiga visão da prática subordinada à teoria, em que, após o estudo teórico, o discente aplicará os conhecimentos em uma situação ‘prática’ ou, melhor, profissional.

Feitas essas considerações genéricas, passo a analisar alguns detalhes do texto do Parecer.

1.1 Do Perfil do Egresso

“Considerando o disposto no art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em que se prevê como objetivo da Educação o pleno desenvolvimento da pessoa, a formação para a convivência cidadã e a qualificação adequada para o trabalho, e o espírito que subjaz ao art. 43 da LDB, no que diz respeito à Educação Superior, um Curso de Graduação em Teologia visa formar pessoas que tenham a *capacidade* de”. Em itálico destaque o termo capacidade, pois embora ele pertença ao campo semântico dos termos ‘competências e habilidades’, pressupõe a visão iluminista da pessoa e da educação, com sua ênfase na *unidade* do sujeito cognoscente, uma pessoa ‘capaz’ de, hábil para realizar diversas atividades ao mesmo tempo, mas desprovida de corpo, sentimentos, valores e individualidade⁹. Vê-se, ainda, a capacidade como uma *posse* e não como um processo, como uma entidade algo *metafísica*, pois, supostamente, ao final de um curso formal, o egresso já estará *capacitado* – quando, de fato, as ações que

⁹ Destaco com o termo ‘individualidade’ o fato de que nenhum estudante aprende da mesma forma que outro, de modo que nossos currículos e processos de ensino, ao formularem modelos *uniformes* de ensino-aprendizado, criam obstáculos de monta ao efetivo aprendizado e formação.

descrevem a ‘capacidade’ aqui proposta demandam um tempo de maturação, concretizam-se como um *processo* e não como um *produto*, e somente se solidificam ao longo da carreira profissional.

A seguir, apresento e questiono aspectos de cada uma das ações que descrevem a capacidade do egresso dos cursos de Teologia. São treze diferentes dimensões da ‘capacidade’: (1) nove tem a ver com a aquisição de conhecimentos e quatro com o exercício da profissão; (2) mesmo no âmbito cognitivo, se seguirmos a taxionomia de objetivos educacionais de Bloom, estão ausentes os de maior abstração: aplicação, avaliação e síntese, e ‘analisar’ só aparece uma vez. O verbo ‘compreender’ é usado cinco vezes nesta lista de treze itens, um verbo que expressa um domínio básico do campo cognitivo, mais apropriado para os ensinamentos fundamental e médio do que para o superior, que é (ou, pelo menos, deveria ser) centrado na produção de saber e resolução de problemas¹⁰; (3) estão ausentes os domínios psicomotor e afetivo. Em parte, estes problemas serão mitigados pela descrição das ‘competências e habilidades’ – mas isso nos faz questionar a pertinência da distinção feita no Parecer entre o ‘perfil geral’ e as ‘competências e habilidades’ do egresso. Apresento apenas os itens aos quais teço alguma crítica.

“a. compreender os conceitos pertinentes ao campo específico do saber teológico, segundo sua Tradição, e ser capaz de estabelecer as devidas correlações entre estes e as situações práticas da vida”. Positivamente, destaca-se aqui a relação teoria-prática. Entretanto, a formulação ‘estabelecer as devidas correlações entre estes e as situações práticas da vida’, permanece na concepção iluminista de relação entre teoria e prática, acreditando que é possível aprender ‘fora’ das ‘situações práticas da vida’ e, mais tarde, elaborar as relações teórico-práticas.

“b. integrar várias áreas do conhecimento teológico, para elaborar modelos, analisar questões e interpretar dados em harmonia com o objeto teológico de seu estudo”. A proposta é interessante em sua visão de integração de saberes disciplinares, mas não me parece muito plausível de ser praticada com um

¹⁰ Podemos, porém, interpretar o verbo ‘compreender’, no Parecer, não no sentido da taxionomia de Bloom, mas em um sentido mais ‘filosófico’, abrangendo todo o campo cognitivo.

currículo analítico que prioriza o saber sobre a prática vivida. Ademais, vê a Teologia como uma ‘ciência’, capaz de ‘elaborar modelos’ – analíticos, suponho – e interpretar ‘dados’ – que tipo de ‘dados’ podem ser interpretados “em harmonia com o objeto teológico de seu estudo”? A formulação faz da Teologia, prioritariamente, uma ciência analítica que deveria seguir o modelo epistemológico das ciências ‘naturais’¹¹. Ademais, a formulação também se funda no primado da teoria sobre a prática, pois as ações de ‘analisar questões’ e ‘interpretar dados’ somente se aprendem *na prática* ou no exercício da ‘profissão’ teológica.

“c. compreender a *construção* do fenômeno humano e religioso sob a óptica da contribuição teológica, considerando o ser humano em todas as suas dimensões, e refletir criticamente sobre a questão do sentido da vida”. No conjunto, a proposta é valiosa, na medida em que orienta o curso em uma perspectiva mais ampla do que a ‘confessional’ ou ‘tradicional’, mas por que compreender apenas a ‘construção’ do fenômeno e não o fenômeno em sua integralidade? E por que somente ‘sob a óptica da contribuição teológica’ e não interdisciplinar?

“d. analisar, refletir, compreender e descrever criticamente os fenômenos religiosos, articulando a religião e outras manifestações culturais, apontando a diversidade dos fenômenos religiosos em relação ao processo histórico-social”. A repetição da questão do fenômeno religioso (letra ‘c’) pode ser explicada pelo detalhamento que este item oferece em relação ao mesmo. Mas por que não se prevê, por exemplo, a *interação* com os fenômenos religiosos, restringindo a formação teológica – neste caso – à perspectiva de terceira pessoa? Por que somente ‘apontar’ a diversidade dos fenômenos religiosos, algo evidente por si só, e não refletir ou agir em relação à diversidade religiosa no âmbito da vida social?

¹¹ Obviamente, aqui, pressuponho uma visão do estatuto epistêmico da Teologia que não é a predominante em nosso campo de estudos no Brasil. Ver: ZABATIERO, J. P. T. “Do estatuto acadêmico da teologia: Pistas para a solução de um problema complexo”. In: *Estudos Teológicos* v. 47. São Leopoldo: EST, 2007, p. 67-87.]

Mais uma vez, a formulação revela seu viés iluminista de um saber desengajado da ação na sociedade.

“f. compreender a dimensão da transcendência como capacidade humana de ir além dos limites que se experimentam na existência”. A proposta é, de novo, valiosa, mas apresenta uma concepção restrita de *transcendência* – vista somente como uma ‘capacidade’ humana, e não como uma efetiva ‘dimensão’ da realidade. A formulação pode, ao mesmo tempo, ser questionada em sua viabilidade: se é uma capacidade humana, como tal capacidade pode conduzir um ser humano ‘além’ dos limites existenciais? Uma existência paralela ou alternativa? Ademais, mantendo o padrão iluminista, a ‘capacidade’ proposta é meramente intelectual: ‘compreender’. Por que não se propõe ‘experimentar’ ou ‘vivenciar’ a dimensão da transcendência?

“g. exercer presença pública, interferindo construtivamente na sociedade na perspectiva da transformação da realidade e na valorização e promoção do ser humano”. A proposta é, mais uma vez, valiosa, entretanto, o verbo ‘interferir’ não é compatível, na medida em que supõe que o estudante de teologia está ‘fora’ da sociedade e pode nela ‘entrar e agir’ a partir de sua individualidade. A construção é retoricamente viável, mas, na prática, desconsidera o estado atual das discussões sobre a transformação social e sobre o papel das religiões na vida pública.

“h. assessorar e participar de instituições confessionais, interconfessionais, educacionais, assistenciais e promocionais, tanto na perspectiva teórica, quanto na prática”. Aqui o texto passa das habilidades intelectuais e sociais para o exercício específico da profissão do egresso dos cursos de Teologia e, inevitavelmente, teve de ser formulada em termos muito gerais devido à não-uniformidade da profissão ‘teológica’. Mesmo assim, sua visão do lugar de trabalho dos egressos é de viés cristão – por que o egresso não pode participar de instituições *religiosas* não confessionais? Por que restringir o exercício da profissão à ‘assessoria’ e à ‘participação’? A crítica mais importante, porém, é o destaque de uma ausência: a função ‘sacerdotal’ ou ‘ministerial’ ou de ‘liderança’ da instituição ou comunidade

religiosa (ou de outro tipo). A maioria dos estudantes de Teologia faz o curso se preparando para exercer função ‘sacerdotal’ específica de sua religião, de modo que a ausência dela na descrição da ‘capacidade’ do egresso é negativamente significativa. Enfim, a formulação mais uma vez revela a visão iluminista da relação teoria-prática, na medida em que o egresso realizará a sua profissão ‘tanto na perspectiva teórica, quanto na prática’. Por que vê-las como duas perspectivas, ao invés de reconhecê-las como duas dimensões da mesma perspectiva, a *prática* (por exemplo)?

“i. elaborar e desenvolver projetos de pesquisa dentro das exigências acadêmicas”. Por que a restrição a ‘projetos de pesquisa’? Por que não incluir ‘projetos de ação’, ‘materiais didáticos’, ‘procedimentos técnicos’, ‘textos’, etc.?

“l. Perceber as dinâmicas socioculturais, tendo em vista interpretar as demandas dos diversos tipos de organizações sociais e religiosas e dos diferentes públicos”. Em termos práticos, esta ‘capacidade’ é quase que infinita, e não delimita, portanto, o papel específico do egresso de um curso de Teologia na vida social. Ademais, o verbo ‘perceber’ é bastante limitador do ponto de vista da ação envolvida e não serve de base epistêmica suficiente para ‘interpretar as demandas’.

“m. Compreender as problemáticas contemporâneas decorrentes da globalização, das tecnologias do desenvolvimento sustentável, necessárias ao planejamento das ações sociais”. Este item pode ser visto como uma especificação e, ao mesmo tempo, ampliação do item “l”. De novo, porém, não deixa claro o papel do egresso do curso de Teologia, além de restringir o escopo dos objetos a serem compreendidos, como se eles fossem necessários apenas ao ‘planejamento das ações sociais’ – aliás, em que consistiria esta ação, tendo como sujeito um teólogo ou teóloga?

Mais reveladoras, porém, são as ausências, em parte já constatadas: (a) de termos pedagógicos indispensáveis em uma visão educacional holística, por exemplo: no domínio *cognitivo*: construir, atuar, inovar, criar, dissertar, etc.; no

domínio *afetivo*: servir, relacionar-se, cuidar, trabalhar em equipe, interagir, comprometer-se, etc.; (b) de *sujeitos* concretos, pessoas corpóreas, religiosas ou não, a serem servidas pelos egressos do curso, cujo Perfil descreve um exercício profissional institucionalizado e impessoal – seja qual for a religião do egresso, a pessoa que atua na liderança, sacerdotal ou não, é alguém que *cuida* de outras pessoas; (c) Finalmente, falta qualquer menção à natureza e às artes em geral (plásticas, música, performáticas, literatura, visuais, etc.), modos fundamentais de acesso à ‘transcendência’, se vemos as religiões com olhos não iluministas, e se prestamos atenção ao modo como, em diversas religiões, natureza e artes são elementos indispensáveis.

Essas ausências, juntamente com a distinção entre o perfil ‘geral’ e as ‘competências e habilidades’ (que seriam, então, estes 13 itens? Conhecimentos? Objetivos?), mostra a adoção da terminologia da teoria das competências sem a sua efetiva discussão e apropriação¹².

1.2 Das Competências e Habilidades

As ‘competências e habilidades’ fazem parte do Perfil do Egresso, mas, como já mencionado, não faz sentido a distinção entre elas e o ‘perfil geral’, pois a lógica da noção de competências e habilidades na educação tem a ver exatamente com o processo de formação e com o perfil do egresso, que não podem ser entendidos nem descritos de modo dualista, mas integrado e complexo. Devemos destacar, também, o fato de que na lógica desta visão educacional, ‘competências’ são distinguidas de ‘habilidades’, o que não é feito no Parecer, que trata essas duas

¹² Em boa medida isso acontece porque o MEC adotou a linguagem das competências e habilidades em seu discurso oficial, mas é uma linguagem que não faz parte do cotidiano universitário. Esse descompasso entre adoção de ‘teorias pedagógicas’ e a realidade escolar é notório, e não só no âmbito do ensino superior. Mudanças no ensino superior, neste caso, só seriam possíveis se os programas acadêmicos de mestrado e doutorado não ficassem restritos ao domínio da ‘pesquisa’, mas se ocupassem, com semelhante intensidade, ao domínio do ‘agir pedagógico’.

realidades distintas como se fossem uma só¹³. Ademais, e o que é ainda mais importante, a lógica da teoria que centra a educação em competências e habilidades demanda que elas sejam discutidas pelos articuladores do Projeto Pedagógico, de modo que as Diretrizes Curriculares deveriam ser menos detalhadas neste ponto, restringindo-se às competências mais genéricas. Também se pode questionar a distinção entre ‘gerais’ e ‘específicas’. Por que ‘desenvolver espírito científico e pensamento reflexivo’ é ‘específico’ e não ‘geral’? Qual é a diferença real entre a competência geral ‘a’ e a específica ‘f’?

Cito e comento as ‘competências e habilidades’ elencadas no Parecer, tecendo comentários particulares quanto às ‘gerais’, e uma crítica genérica às ‘específicas’.

Gerais:

“a) Articular de forma interdisciplinar as interfaces existentes nas diferentes áreas das ciências humanas, da Teologia e de outros campos do saber, promovendo a integração teórico-prática”. Que noção de *interdisciplinaridade* está presente aqui? Aparentemente, uma em que as disciplinas são vistas como blocos estanques que podem, porém, ser interligados mediante ‘interfaces’. Onde encontrar tais interfaces, se o eixo interdisciplinar é, ele mesmo, composto por disciplinas, as quais se espera que sejam ensinadas por especialistas das mesmas¹⁴? A formulação não leva em consideração a ‘multidisciplinaridade’ própria da Teologia, especialmente no caso das Igrejas Cristãs, que sempre se fez em diálogo com outros saberes, formalizados ou não. Outra questão a se levantar em relação a esta ‘competência’ é a expectativa de que tal articulação promova a integração teórico-

¹³ A distinção, embora feita nas definições, não é clara nas listagens de competências e habilidades, de modo que o Parecer, neste caso, não está sozinho. Mais uma vez, porém, percebe-se que o que ocorre aqui é algo que Perrenoud e outros criticam na adoção da teoria em diferentes países e instituições: a utilização retórica de termos, sem uma efetiva mudança de visão e prática educacional.

¹⁴ Em Documento sobre o ensino médio, esta maneira de conceber a interdisciplinaridade é questionada: “Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino–pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula”. (BRASIL, 2002, p. 21).

prática. Embora essa expectativa esteja na base de várias das discussões sobre interdisciplinaridade que se têm feito desde os anos 1970, a experiência educacional e profissional mostra que é mais adequada a expectativa contrária: a ação na sociedade, na comunidade, na organização ou instituição – religiosa ou não – é que promove a integração entre teoria e prática e, inevitavelmente, demanda a interdisciplinaridade. Assim, a interdisciplinaridade não pode ser vista apenas como uma ‘conversa’ ou ‘troca’ entre docentes de diferentes disciplinas (algo que sempre é bom de acontecer), mas como um eixo de organização da própria estrutura e forma de apresentação dos conteúdos disciplinares e das ações pedagógicas – a partir da prática concreta na qual se teoriza.

“b) Atuar em consonância com os princípios éticos de ação para a cidadania, considerando as questões contemporâneas sobre temas ligados aos direitos humanos, meio ambiente, educação étnico-racial, educação indígena e sustentabilidade”. Um problema é a restrição dos princípios éticos: por que somente ‘os princípios éticos *de ação para a cidadania*’? A atividade profissional do egresso de um curso de Teologia não se restringe à ação em prol da cidadania, é mais abrangente, de modo que uma ‘competência geral’ deveria levar em consideração essa abrangência. Também a lista de ‘questões contemporâneas’ poderia ser formulada de modo menos restritivo, pois há várias questões contemporâneas (ligadas à cidadania, por exemplo) que não são tratadas aqui, como consumismo, intolerância religiosa, honestidade, inteligência política, etc. Uma simples expressão como ‘tais como’ resolveria este problema.

“c) Produzir conhecimento científico no campo da Teologia e na área das ciências humanas”. Finalmente, temos um verbo ‘construtivista’ – *produzir*, mas restrito a um conhecimento ‘científico’ nos domínios da teologia e das ciências humanas - o que nos faz pensar sobre (a) de modo mais pragmático, como classificar ciências emergentes como os ‘estudos cognitivos’, por exemplo, que integram ciências ‘humanas’ e ‘biológicas’? E por que somente conhecimento *científico*, se o egresso irá atuar em instituições, organizações e comunidades ‘religiosas’, que se nutrem de conhecimentos míticos, intersubjetivos, narrativos?;

(b) de modo mais epistêmico, por que continuar a manter a distinção entre ciências “humanas” e ‘não-humanas’? Aqui poderíamos, por exemplo, transitar no trilho aberto por Heidegger:

Assim, ao invés de pensar que a ciência é um domínio separado do conhecimento e, então, discutir enigmaticamente se a história e a literatura deveriam contar como conhecimento, Heidegger oferece um relato do entendimento humano que acomodará essas diferentes disciplinas como subespécies. Assim, ele não as vê nem como questões não-relacionadas, nem como uma família em que as humanidades são o primo pobre das ciências naturais.¹⁵

Ou, podemos ainda evocar as noções de *complexidade* e *emergência*, que compõem um dos novos paradigmas do conhecimento científico global¹⁶.

No caso das competências específicas, dois comentários breves: (a) a lista é, inevitavelmente, incompleta, não só pela amplitude de como se espera que o egresso do curso de teologia seja competente e hábil para agir, como também pela ausência de competências fundamentais na maioria das instituições e comunidades religiosas – por exemplo: não há qualquer competência relativa à performance ritual, ao ensino, à captação de recursos, à espiritualidade, à comunicação da ‘fé’, à resolução de conflitos, à liderança e organização da vida em comum, etc.; (b) as competências elencadas são importantes para o egresso do curso em Teologia, mas não delineiam a atividade de um líder religioso, de modo que não questiono o que está presente, mas o que está ausente. As ausências revelam, mais uma vez, a visão iluminista do sujeito e do processo educacional, separando as competências ‘cognitivas’ (a-f) das ‘práticas’ (g-k). Finalmente, está ausente toda e qualquer menção às tecnologias de informação, redes sociais online, etc., que são o meio cultural-tecnológico em que os egressos vivem e viverão, de modo que a ausência das mesmas no Perfil é preocupante.

¹⁵ HOY, D. C., *op. cit.*, p. 185.

¹⁶ Para um exemplo da tematização do ensino superior à luz desse novo paradigma, veja-se a conferência de DEMO, Pedro. “Ensino Superior no Século XXI: Direito de Aprender”. In: <http://www.pucrs.br/reflexoes/encontro/2004-1/documentos/04-Ensino-Superior-no-Seculo-XXI-Pedro-Demo.pdf> Acesso em 15.07.2015.

Para finalizar esta seção, um exercício crítico de imaginação. Ao terminar a leitura do ‘perfil do egresso’, pode-se fechar os olhos e imaginar: que tipo de pessoa é essa? que ela faz? qual é seu ambiente de trabalho? E o resultado do exercício é: não vejo aqui uma pastora, um padre, uma mãe-de-santo, um médium, etc. Vejo um professor de teologia. Não vejo uma igreja, ou um centro espírita, ou um terreiro, ou um centro comunitário, etc., vejo uma universidade. Não vejo aqui uma pessoa comprometida com a sua própria religião, orando, participando do ritual, convivendo com outras pessoas que também levam a sério seu compromisso religioso, debatendo com os críticos das religiões, ajudando pessoas em sofrimento. Vejo o intelectual ‘fenomenólogo’, que trata a religião como um objeto a ser compreendido, mas do qual não pode participar, a não ser na perspectiva da terceira pessoa (do cientista) – em um exercício anacrônico de *epoché*.

1.3 Da Seleção e Organização de Conteúdos

A inconsistência entre a visão ‘iluminista’ e a das ‘competências e habilidades’ se manifesta, mais uma vez, na continuação do Parecer. Aqui, ressalta o próprio título da seção: ‘da seleção e organização de *conteúdos*’. O currículo é reduzido a uma ‘grade’ disciplinar, estruturada em ‘eixos’ – e mesmo o eixo de ‘formação complementar’, descrito em termos mais de ‘atividades’ do que de ‘conteúdos’, é subordinado à visão conteudista do processo de formação, conforme determina o Parecer: “Será indicado para *cada eixo um conjunto de conteúdos básicos* que podem ser contemplados em diversas atividades didáticas, tais como disciplinas, oficinas, atividades, discussões temáticas, seminários etc.” (p. 37). E mesmo assim, o que consta dos três primeiros eixos são apenas ‘disciplinas’. Esta seção, para mostrar coerência com o ‘projeto pedagógico do curso de teologia’, deveria ser nomeada como ‘... conteúdos, valores, atividades ...’.

O mesmo conteudismo está presente na formulação de abertura da seção: “Os conteúdos curriculares do curso de Teologia deverão ser organizados em

quatro grandes eixos *temáticos*: (1) Eixo de formação fundamental; (2) Eixo de formação interdisciplinar; (3) Eixo de formação teórico-prática; e (4) Eixo de formação complementar” (p. 36). Os eixos da formação não são *práticos*, mas *temáticos*, centrados não no fazer (pedagógico, ou seja, o ensinar-aprender), mas no conhecer. Ou seja, a descrição do ‘currículo’, em sentido estrito, é coerente com a visão iluminista da formação, mas fechada à visão das ‘competências e habilidades’, que recebe algum espaço na descrição do quarto eixo mas, mesmo assim, sob o viés ‘iluminista’ do foco no primado da teoria. Dentro dessa coerência, a descrição dos três primeiros eixos é centrada em *disciplinas* e *conteúdos*, palavras que ocorrem oito (8) vezes em três parágrafos, sem contar os termos conexos, e.g.: conhecimento, campo do saber. Os dois termos somente não aparecem no quarto eixo, que permite a presença da visão das competências e habilidades, mas de forma cuja integração com os demais eixos é, tipicamente, de subordinação – pelo próprio título do eixo: as *atividades* não são fundamentais, ou essenciais, mas *complementares*¹⁷.

Farei três comentários críticos que se aplicam ao conjunto dos quatro eixos.

Em primeiro lugar, a nomenclatura de cada eixo revela o primado da teoria sobre a prática. Primeiramente, a formação *fundamental*, mediante a qual espera-se que o estudante adquira o domínio do saber especificamente teológico; seguida da formação interdisciplinar, que deverá fornecer ao estudante conteúdos de outras ciências para que, de alguma forma, a interdisciplinaridade ocorra; em terceiro lugar, vem o eixo da formação teórico-prática (mesmo aqui não se abandona a palavra teoria, para frisar bem que a prática a ela está subordinada), que “deverá contemplar *conteúdos de domínios conexos* que são importantes para a construção do perfil e das competências pretendidas [...] que têm a função de ampliar a formação do egresso concedendo-lhe condições para a *aquisição* de

¹⁷ As três primeiras definições da palavra no dicionário Houaiss são reveladoras: “1 elemento que se integra a um todo para completá-lo ou aperfeiçoá-lo [...] 2 elemento oposto necessário para completar algo; uma de duas partes que mutuamente se completam; contraparte [...] 3 elemento que se acrescenta para completar ou aperfeiçoar algo com fins de atavio ou ornamento; acessório”. Citado da edição da web: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=complemento> Acesso em 15.7.2015.

atitudes pretendidas com o curso” (p. 37) – como se nos eixos anteriores não se estivesse tratando do perfil e das competências pretendidas (note a dualidade), de modo que a prática tenha a ver com *domínios conexos* e que visem *ampliar* a formação, para a *aquisição* (atitudes não se adquirem, elas se formam, desenvolvem e internalizam). Por fim, a formação ‘complementar’, que pode se dar “inclusive fora do ambiente acadêmico”, mas que jamais menciona a atuação do estudante em sua própria instituição ou comunidade religiosa, de modo compatível com o profissional ‘imaginado’ no Perfil do Egresso¹⁸.

Em segundo lugar, a descrição dos eixos nos faz, mais uma vez, pensar sobre a real possibilidade de *interdisciplinaridade*, tão desejada, mas, a meu ver, impossibilitada na prática pelo modo como o currículo é articulado. A determinação de um eixo de formação interdisciplinar, por si só, é um entrave à interdisciplinaridade, na medida em que a supõe simplesmente como uma troca de conteúdos entre disciplinas estudadas de modo estanque, ao invés de um diálogo que já se inicia na própria elaboração do saber. Se pensarmos na tradição cristã, por exemplo, lembramos que é impossível pensar em uma teologia que já não faça esse diálogo em sua própria elaboração – seja na exegese, seja na história da tradição, seja na elaboração conceitual, seja na reflexão sobre as práticas ministeriais, etc. Ademais, a formulação dual do eixo também apresenta entraves à interdisciplinaridade, na medida em que a descreve como um conjunto de disciplinas constituídas por um saber ‘aplicado’ (quais disciplinas seriam essas e quais não fariam parte do eixo teórico-prático, é difícil decidir), mas que permitiria, também, a aquisição de *conteúdos gerais* de outras áreas ou campos do saber. Na visão apresentada pelo Parecer, a única possibilidade de um efetivo diálogo interdisciplinar irá depender radicalmente da disposição de cada docente em ensinar sua *disciplina* de modo interdisciplinar¹⁹.

¹⁸ Não discutirei os ‘conteúdos’ específicos de cada eixo, pois o que vejo como problemático, além das três críticas aqui apresentadas, são as ausências e não as presenças – valores, atividades tipicamente ‘sacerdotais’, cuidado do próximo, etc.

¹⁹ Uma visão mais apropriada articula a interdisciplinaridade de modo orgânico e não analítico: “Follari (1995a) toma o conceito de organicidade para afirmar que a interdisciplinaridade é uma conceituação comum, orgânica, entre as várias disciplinas. No que diz respeito ao ensino, em todos os níveis, é possível adaptar os currículos a uma organização interdisciplinar. É neste sentido que vem sendo discutida a proposta de núcleos temáticos, nos currículos de graduação em algumas instituições de ensino superior e a proposta de eixos transversais interdisciplinares, no ensino fundamental e médio. Apesar das dificuldades para a construção do trabalho

Em terceiro e último lugar, a descrição dos eixos dá novamente testemunho de uma visão do egresso do curso como uma pessoa sem corpo, emoções, individualidade e comprometimento religioso pessoal. Os eixos dão a antever um profissional sem vínculo com comunidades religiosas concretas, visto apenas como o membro de uma *Tradição* (ou instituição), capazes de perpetuar essa *Tradição* (e seus conteúdos), mas sem ‘capacidade’ efetiva de exercer um ‘sacerdócio’ abrangente, corpóreo, situado no contexto, intersubjetivo. Vê-se um profissional ‘racionalista’, cuja atividade fundamental é a de *adquirir* conhecimentos e demais conteúdos – mesmo as *atitudes* são descritas como objeto de aquisição. Não há qualquer menção a saberes, habilidades, atividades ou valores ligados, por exemplo, à dimensão estética da vida, à sensibilidade para com a dor do próximo, à abertura ao ‘mistério’ ou aos seres sobre-humanos que se crê serem a razão de ser desta ou daquela religião. É um profissional de uma teologia ‘pura’, que se deverá aplicar aqui e acolá em relação tensa com a secularidade, sem paixão pelo modo de vida religioso específico da ‘Tradição’ própria do estudante (ou do curso). Neste sentido, é coerente com o profissional imaginado no Perfil do Egresso – muito mais um professor universitário do que um pastor, médium, pastora, padre, freira, etc.

Uma última nota sobre o Parecer se aplica à distribuição da carga horária total do curso. A distribuição da carga horária, que equivale à média aproximada na maioria dos cursos de graduação na área das humanidades em geral, é consistente com a visão ‘iluminista’ da formação. Oitenta e seis por cento da carga horária total do curso se destinam às *disciplinas* dos três eixos essenciais da formação. Sete por cento se destinam às chamadas ‘atividades complementares’ e outros sete por cento se destinam ao ‘estágio supervisionado’. O primado da teoria sobre a prática, do conteúdo sobre a ação é, mais uma vez, reafirmado no Parecer, que reforça uma pedagogia de cunho conteudista, centrada na atividade docente e

interdisciplinar numa estrutura de ensino como a nossa, estas propostas merecem ser analisadas, na perspectiva da especificidade de cada nível e cada curso, como uma possibilidade de viabilizar a construção do ensino interdisciplinar em nossas escolas”. PIRES, M. F. de C., 1998, p. 178.

não na discente. Das horas destinadas às disciplinas, setenta e seis por cento são distribuídos entre os eixos fundamental e teórico-prático, restando vinte e quatro por cento para o eixo interdisciplinar – uma distribuição que, na prática das ‘grades’ curriculares tradicionalmente em vigor, parece ser pertinente. A lógica dessa distribuição de ‘horas’ é evidente: duas mil e quatrocentas horas dedicadas às ‘disciplinas’ (mais cem horas relativas ao TCC) possibilitam que os cursos se organizem em três ou quatro anos letivos – conforme a proposta de cada IES, um semestre letivo teria trezentas ou quatrocentas horas. Isso permite às IES que enfrentam maiores problemas com a ‘competição’ no mercado de formação em nível superior ofereçam seus cursos com três anos de duração, uma tendência que se pode notar em escolas de diferentes tradições e regiões do país.

A normativa continua no paradigma ‘iluminista’ e pode ser colocada sob uma crítica mais genérica ao ensino superior atual:

Apesar da necessidade que vem sendo sentida de integração entre as disciplinas, a realidade do ensino no Brasil, em todos os níveis, é a convivência cotidiana com uma organização de ensino fragmentada e desarticulada, em que os currículos escolares são constituídos por compartimentos estanques e incommunicáveis, que produzem uma formação humana e profissional de alunos e professores insuficiente para o enfrentamento das práticas sociais que exigem formação mais crítica e competente.²⁰

Para finalizar esta seção, eu não poderia deixar de notar a inconsistência entre a as seções 7.1.2 (Perfil do Egresso), 7.1.3 (Da seleção e organização de conteúdos) e a seção 7.1.1. (Projeto Pedagógico) do Parecer, na medida em que no item 7.1.1., a linguagem das ‘competências e habilidades’ é predominante, a proposta pedagógica não é conteudista, e o estudante do curso é visto de um modo mais integral como pessoa, com sentimentos e valores que integram o seu perfil acadêmico e profissional, não um mero apêndice à sua ‘racionalidade’. Tomo esta seção (7.1.1.) como a principal diretriz para o que proponho a seguir, buscando incorporar não só os aspectos positivos das seções criticadas do Parecer, mas, especialmente, a minha experiência como docente nestas quatro últimas décadas

²⁰ PIRES, M. F. de C. *op. cit.*, p. 174.

de transição paradigmática no campo dos saberes e da estruturação social em geral.

2. Rumo a um Bacharelado em Teologia Apaixonante

Nesta seção, o ensaio torna-se propositivo e se apresenta como uma proposta de leitura do Parecer para um bacharelado cristão em Teologia. Não se trata de propor uma alternativa ao Parecer, mas de oferecer uma interpretação possível do Parecer a partir da paixão. Paixão por Deus, sem o qual a Teologia não seria necessária, nem faria qualquer sentido. Paixão pelo mundo criado por Deus, por quem Ele morreu, e no qual nos colocou e enviou para servir e amar como Ele mesmo serviu e amou. Paixão pelo povo que reconhece Deus como seu Senhor e sustenta igrejas e instituições de ensino teológico. Paixão pela própria Teologia, um saber rigoroso, disciplinado, acadêmico, quem sabe até mesmo científico, mas, certamente, um saber apaixonado e apaixonante. Pode não ser apropriado, em um documento oficial do MEC, ter a paixão como núcleo organizador do sentido, mas certamente, não é apropriado para um curso de Teologia abrir mão desta paixão, paixão de Deus, paixão que está em nós e nos faz filhas e filhos de Deus. Devido ao limite de espaço de um artigo, focarei em apenas dois aspectos do Currículo do curso: (a) o chamado currículo *oculto*; e (b) o modo de organização das atividades de ensino-aprendizado.

2.1 O Currículo ‘Oculto’

Nos anos 1970-1990 se discutiu com alguma intensidade a noção do currículo ‘oculto’, que se refere, basicamente, ao ambiente escolar como um todo, não-explicitado no currículo explícito – e consiste nos modos de relacionamento, nas relações espaço-temporais da escola, nas normas de comportamento, nas

atitudes e ideologias dos participantes, na estrutura de poder e disciplina da instituição. Geralmente, esta dimensão da vida escolar é negligenciada nas discussões técnicas sobre currículo na perspectiva iluminista ou moderna, em função, principalmente, da crença na objetividade do conhecimento científico que se sustenta sobre uma noção de sujeito ‘objetivo’ produtor de conhecimento. Algumas questões genéricas podem ser abordadas.

Começo com o *espaço* escolar. Nossos prédios são relativamente padronizados: salas de aula (retangulares ou quadradas, paredes sem cor, carteiras escolares, quadro negro ou branco, eventualmente uma tela com data-show e caixas de som), corredores, biblioteca, secretaria, etc. Nos critérios de avaliação institucional de um curso, vários fatores do espaço escolar são avaliados pelo INEP, de modo que não me aterei a esses itens. Duas coisas me chamam mais a atenção e creio que merecem ser notadas aqui: (a) a ausência de cor e arte nas instituições escolares. As salas de aula, geralmente brancas ou gelo, ou cinza, não convidam os seus usuários à reflexão, ao estudo, ao prazer de ficar no ambiente. Semelhantemente, a ausência de arte nos prédios, em geral, cria um ambiente asséptico, quase que ‘hospitalar’ ou ‘laboratorial’, em que a corporeidade, as emoções e os valores não conseguem espaço para expressão adequada – de modo que se reproduz, assim, o ‘sujeito’ iluminista a partir do qual se pensa e pratica o curso. (b) Os equipamentos das salas de aula (carteiras, lousas e ‘telas’) são organizados de forma tal que comunicam a mesma lição: o professor ‘sabe’, domina a situação, é ativo e tem autoridade; estudantes não ‘sabem’, são dirigidos, exercem passividade controlada e não interagem entre si, nem com equipamentos tecnológicos²¹.

As salas de aula de um programa de graduação, na atual situação cultural do século XXI, deveriam ser organizadas de modo a permitir: (a) o prazer de nelas ficar, e aqui as cores desempenham um papel fundamental, devendo ser dada

²¹ A não ser, como já tem se tornado relativamente comum em cursos superiores, que estudantes usam seus notebooks e tablets para atividades não ligadas diretamente à aula. Uma situação algo diferente é encontrada em salas de aula de pós-graduação *stricto sensu*, em que ao invés de carteiras se encontram mesas e os participantes formam uma espécie de círculo em que se espera maior participação.

preferência a tons ocres ou terrosos sem muita intensidade; (b) interação entre todos os participantes e não só entre docente e discentes, o que implica em uso de mesas ao invés de carteiras; (c) uso competente e ético das tecnologias de informação e de equipamentos multimidiáticos, permitindo acesso à internet, a softwares necessários para o aprendizado; uso de vídeos, filmes, música, etc.; e (d) o acesso a meios de comunicação que favoreçam os diferentes estilos de aprendizagem. Em suma, as salas de aula precisam comunicar que o saber é construído mediante a interação de todos os participantes, especialmente mediante a ação dos estudantes, sob a coordenação do ou da docente²²; que a construção do saber é um processo complexo, trabalhoso, disciplinado, interativo, mas, acima de tudo, prazeroso.

Passo, em segundo lugar, à *temporalidade* do ensino-aprendizado. Em função das demandas de um curso de Teologia, e contando com as possibilidades tecnológicas à disposição, o *tempo* do ensino-aprendizado não pode mais ser pensado como gasto predominantemente em sala de aula e biblioteca (eventualmente). A escola precisa integrar os espaços da vida cotidiana, da vida religiosa, os espaços públicos, ao espaço privado da instituição, de seu prédio, de modo que a tão sonhada relação teoria-prática possa, de fato, ocorrer. Neste caso, também, deve se repensar a relação temporal entre prática e teoria, não mais como a primeira ocorrendo após a segunda, mas como processos simultâneos, o que pode ocorrer de diferentes modos: (a) início do estágio no primeiro semestre do curso, com o aproveitamento de diferentes tipos de estágio: observacional, inquisitivo, participativo, ativo; (b) ‘laboratórios’ práticos de liturgia, aconselhamento, exegese, etc.; (c) atividades de extensão e serviço às comunidades religiosas, à comunidade geográfica da instituição, etc. – convênios com instituições religiosas podem ser feitos, de modo que a participação de discentes

²² Isto supõe, como veremos mais adiante, que docentes sejam capazes de utilizar adequadamente essas tecnologias, que se vejam como produtores de saber que não se comunica apenas através de artigos acadêmicos, preleções e livros, mas também através de redes sociais, blogs, vlogs e outras formas hipertextuais.

nas mesas possa ser filmada e compartilhada em grupos e avaliada pela comunidade acadêmica, por exemplo. Deve-se também trabalhar com estudantes de tal forma que percebam que o fim do curso de graduação não é o fim do tempo de estudo formal – mediante atividades de iniciação científica e pesquisa integradas às aulas e outras atividades laboratoriais, estudantes devem ser estimulados a continuar sua educação formal em programas de pós-graduação *stricto sensu* (profissionais ou acadêmicos, conforme a vocação de cada estudante) ou, pelo menos, em cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Um terceiro e último item a ser discutido aqui é o das relações entre a instituição de ensino e as instituições religiosas de origem dos estudantes (ou outras instituições religiosas, eclesiásticas ou não). É relativamente comum, no caso de instituições confessionais ou denominacionais de ensino, que as relações com a Igreja sejam, no mínimo, precárias ou tensas. Faz parte da tarefa da instituição de ensino quebrar as barreiras que separam igrejas de faculdades, que rompam com o preconceito contra a teologia como um saber herético, academicista, que forma estudantes incapazes de atuar bem nos ministérios ou sacerdócios. Cultivar boas relações, de apoio e aprendizado mútuo, com as igrejas e outras instituições religiosas é indispensável para que o corpo discente valorize a dimensão ética e interativa da formação teológica, valorize o compromisso com o serviço à instituição religiosa e à sociedade em geral.

Em síntese, a atenção à dimensão *oculta* do currículo possibilita que o mesmo seja visto de modo distinto, não mais como uma coleção de disciplinas, mas como um processo organizador das relações de ensino-aprendizado, que não só transcendem a sala de aula, mas as próprias fronteiras da instituição de ensino. Sem mudanças nesta dimensão, quaisquer mudanças nos conteúdos ensinados, ou nos documentos normativos do curso, não surtirão os efeitos desejados.

2.2. Do Currículo Analítico ao Currículo Integrado²³

A primeira e mais importante característica de um currículo integrado é que ele não é estruturado ao redor de conteúdos e/ou disciplinas, mas ao redor das grandes práticas para as quais o curso forma seu corpo discente. Neste caso, cabe à escola selecionar os grandes eixos *práticos* que articularão a formação teológica e aos quais os ‘eixos’ do Parecer sejam subordinados, de modo que as disciplinas previstas sejam incorporadas em um processo mais amplo e complexo de ensino-aprendizado. Assim, a visão construtivista do ensino (que inclui a questão das competências) pode ser melhor implementada. Há várias possibilidades de seleção desses eixos e aqui apresento *uma* delas, pensada a partir da integração teoria-prática e compromisso de fé: (a) Conhecendo e Amando a Deus, e (b) Conhecendo e Amando o Ser Humano no Mundo de Deus²⁴.

Eixo (a): inicialmente, o estudo das Escrituras Cristãs. A organização das disciplinas deve ser sintético-integrada e isso pode ser feito mediante a organização modular – ou seja, em cada semestre seriam oferecidas disciplinas ‘bíblicas’ afins entre si, permitindo ao estudante a interação entre elas. As disciplinas deveriam, também, ser revistas em sua configuração. Por exemplo, não há motivos pedagógicos para manter a separação entre as disciplinas de ‘introdução’ (ou história), as metodológicas e as de ‘exegese’. No caso do Antigo Testamento, as disciplinas poderiam ser: Pentateuco: Introdução e Exegese; Profetas: Introdução e Exegese; e Escritos: Introdução e Exegese. No caso do Novo, poderiam ser: Literatura Sinótica e Atos: Introdução e Exegese; Literatura Paulina: Introdução e Exegese; Literatura Joanina: Introdução e Exegese. Em cada disciplina, seriam tratados os aspectos históricos, socioculturais e literários referentes ao conjunto canônico em estudo; bem como seriam discutidos os

²³ Na literatura acadêmica brasileira recente sobre o tema do currículo ‘integrado’, duas acepções do termo estão presentes com frequência: (a) ‘integrado’ no sentido de integração entre os currículos de ensino médio e superior – acepção que não é usada neste artigo; e (b) ‘integrado’ no sentido de não-analítico, em que os saberes estão integrados em temas ou eixos que norteiam a articular da matriz curricular do curso – acepção usada aqui.

²⁴ Estes ‘eixos’ não substituem, mas incorporam e articulam, os eixos do Parecer.

fundamentos teóricos da exegese a ser praticada na disciplina (em cada disciplina poderiam ser focados métodos distintos, ou aspectos distintos do mesmo método). No caso das línguas bíblicas, além da oferta de uma disciplina para cada idioma, aspectos do aprendizado dessas línguas deveriam ser contemplados nas disciplinas de ‘introdução e exegese’ e de teologia. Como síntese final do estudo de cada Testamento, poderíamos incluir as disciplinas, ou a disciplina, de Teologia Bíblica, totalizando de oito a dez disciplinas, ofertadas em módulos de duas disciplinas no semestre. Assim, seria respeitado o ‘estado-de-arte’ do campo, bem como, inevitavelmente, a interdisciplinaridade terá de ocorrer, pois a prática exegética demanda conhecimentos históricos, hermenêuticos, linguísticos e socioculturais.

Além da oferta modular-integrada das disciplinas, um ‘pacote’ comum de leituras deveria ser pensado para o conjunto das disciplinas, de modo que mediante a soma das leituras, uma visão geral do campo pudesse ser construída pelo estudante, uma na qual o diálogo com outras áreas do curso deveria estar presente. Além das disciplinas, os estudantes poderiam (deveriam) ter acesso a um ‘laboratório’²⁵ de exegese, no qual eles mesmos desenvolveriam a exegese de textos sob a orientação de docentes e que deveria abranger o processo de elaboração do TCC (juntamente com os laboratórios dos demais módulos). Finalmente, a integração destas disciplinas com as disciplinas ‘práticas’ poderia ser feita mediante o diálogo entre estas e as disciplinas ligadas à pregação e educação cristã – com ‘laboratórios’ de pregação e ensino, nos quais parte das atividades seria a comunicação dos resultados das exegeses realizadas pelos estudantes.

Passo ao estudo da ‘teologia’ em sentido estrito. As disciplinas seriam agrupadas em módulos que fariam a integração entre ‘teologia’, ‘história do cristianismo’ e ‘ciências da religião’: Introdução às Ciências da Religião e Teologia I e II (que abrangeriam a história, o estado-de-arte e a epistemologia dessas áreas de estudo); História do Cristianismo I, II, III e IV – que deveriam incluir o estudo histórico de outras religiões; Teologia I, II, III e IV – que deveriam abranger todo o

²⁵ Se a IES usar os 20% permitidos da carga horária em regime semipresencial, poderá ter um dia letivo por semana sem aulas, no qual funcionariam os diversos ‘laboratórios’ práticos de seu currículo. É claro que a carga horária das semipresenciais terá de ser integralizada pelos discentes fora do período de ‘aulas’.

escopo das chamadas teologia sistemática, histórica e ética teológica. Aqui, uma especificação mais detalhada se torna inviável, tendo em vista as diferentes formas de organização do campo nas diferentes confissões cristãs, completando dez disciplinas. A integração com as demais áreas do currículo seria feita por meio de ‘laboratórios’ para produção de teologia, do conjunto de leituras, e da inclusão, no Estágio, da supervisão e avaliação dos conteúdos comunicados por discentes.

Eixo (b): o estudo específico da ação eclesial, com dois focos: a ação em sociedade e a ação em comunidade eclesial. As disciplinas poderiam ser: Cristianismo, Sociedade e Democracia; Cristianismo, Ética e Cidadania; Cristianismo, Cultura e Pluralismo Religioso; Cristianismo, Solidariedade e Terceiro Setor, que seriam ofertadas em módulo com disciplinas da ação eclesial, que poderiam ser: Teologia da Missão e dos Carismas; Teologia e Cuidado Pastoral Integral; Teologia da Comunicação e Educação; Teologia da Espiritualidade e Subjetividade Humana. Aqui, a interdisciplinaridade ficaria fortemente marcada, pois nas ementas das disciplinas deveriam ser incluídas categorias das ciências que são indispensáveis para os conhecimentos e práticas a serem construídos, e.g., sociologia, antropologia, psicologia, ciência política, economia, comunicação, estudos ecológicos. Ademais, essas disciplinas deverão estar integradas com o Estágio Supervisionado, que seria distribuído no decorrer do curso nos mesmos semestres em que fossem oferecidos os módulos deste campo curricular. As disciplinas e o estágio estariam, enfim, integrados com os ‘laboratórios’ deste campo, que poderiam ser dois, um para cada área, ou laboratórios mais específicos, e.g., ‘laboratório de liturgia e pregação’, ‘laboratório de cuidado e aconselhamento’, etc. Esses laboratórios, por sua vez, fariam também a integração com os laboratórios de outras áreas do currículo, como já exemplificado no caso dos estudos bíblicos.

Teríamos, assim, um total de vinte e oito disciplinas que, em um curso de três anos, seriam completadas com duas disciplinas de apoio à leitura e pesquisa, tendo em vista os limites decorrentes do processo de formação anterior e as

necessidades de aperfeiçoamento da leitura e do aprendizado de metodologia de pesquisa adequada ao nível superior. Assim, seriam ofertadas cinco disciplinas por semestre, em dois ou três módulos por semestre, que possibilitariam abranger o conjunto dos conteúdos, de forma interdisciplinar e com estreita ligação entre prática e teoria. A chave, então, estará na preparação docente e nas ementas de cada disciplina, que deveriam garantir a visão geral, a interdisciplinaridade e a vinculação entre os domínios cognitivo e afetivo do aprendizado.

Conclusão

Muito mais deveria ser dito e discutido, especialmente na seção propositiva, mas os limites de um artigo nos impedem de fazê-lo. Entretanto, o objetivo do artigo é a continuação da discussão de nossa tarefa pedagógica, de modo que a sua incompletude não deixa de ser uma virtude. Considero que o aspecto mais importante que devemos focar na trajetória dos bacharelados em teologia, no âmbito cristão, é a superação do modelo 'iluminista' de formação, começando a construir, efetivamente, um modelo 'construtivista' de educação teológica de nível superior. Um requisito para esse processo é a criação de espaços para diálogo e intercâmbio entre as IES, aproveitando as organizações já existentes em nosso campo e, quem sabe, mediante a criação de uma associação ou fórum de programas de bacharelado em teologia, que transcenda os limites 'confessionais' das organizações já existentes. Por fim, é indispensável, também, que os programas de pós-graduação *stricto sensu* incorporem em suas discussões a natureza e a tarefa da educação teológica, oferecendo, em especial, espaço-tempos de discussão e atuação de seus discentes nos cursos superiores de teologia.

REFERÊNCIAS

- BARNÉS, J. C. & PERRENOUD, P. **El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria**. Barcelona: Octaedro, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- DEMO, Pedro. “**Ensino Superior no Século XXI: Direito de Aprender**”. Disponível em <<http://www.pucrs.br/reflexoes/encontro/2004-1/documentos/04-Ensino-Superior-no-Seculo-XXI-Pedro-Demo.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- HABERMAS, J. The relationship between theory and practice revisited. In: HABERMAS, Jürgen. **Truth and justification**. Cambridge: MIT Press, p.277-292, 2003.
- HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: Estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HOY, D. C. Heidegger and the hermeneutic turn. In: GUIGNON, C. B. (ed.). **The Cambridge Companion to Heidegger**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- PERRENOUD, P. **Construindo competências**. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- PIRES, M. F. de C. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação** v. 2, n.2. Botucatu, p.178, 1998.
- SLOTERDIJK, P. **The Art of Philosophy: wisdom as a practice**. New York: Columbia University Press, 2012.
- SLOTERDIJK, P. **You Must Change Your Life**. Cambridge: Polity Press, 2013.
- ZABATIERO, J. P. T. Do estatuto acadêmico da teologia: Pistas para a solução de um problema complexo. In: **Estudos Teológicos**, São Leopoldo: EST, v. 47, n.2, p. 67-87, 2007.
- ZABATIERO, J. P. T. O estatuto acadêmico da teologia à luz do Parecer 118/09 do CNE/CES. In: LIGÓRIO SOARES, A. M.; PASSOS, J. D. (Orgs.). **Teologia Pública: reflexões sobre uma área de conhecimento e sua cidadania acadêmica**. São Paulo: Paulinas. p. 37-51, 2011.