

CONCEPÇÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA TEOLOGIA

RESUMO

O presente artigo objetiva refletir sobre as principais concepções a respeito do ensino de Teologia, mediante o levantamento histórico de sua trajetória, com a descrição do público-alvo dos cursos teológicos, adentrando também na sua sistematização assim como nas questões relevantes sobre o processo de ensino e aprendizagem. O método investigativo adotado é o bibliográfico, concentrado em documentos oficiais nacionais sobre educação, fundamentando-se também em estudiosos e comentadores da temática. A motivação para o presente estudo decorre da necessidade de oportunizar reflexões sobre a ação educativa, mais precisamente, nos cursos de teologia, contribuindo com os estudos e discussões na área e fomentando trabalhos vindouros na mesma linha de pesquisa.

Palavras-chave: Teologia. Educação. Ensino e aprendizagem.

CURRICULAR AND DIDACTIC CONCEPTIONS OF THE THEOLOGY TEACHING-LEARNING PROCESS

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the main conceptions regarding the teaching of theology, through a historical survey of its trajectory, with a description of the target audience of theological courses, also delving into its systematization as well as relevant questions about the teaching and learning process. The research method adopted is bibliographical, focusing on official national documents on education, and is also based on scholars and commentators on the subject. The motivation for this study stems from the need to provide an opportunity for reflection on educational action, specifically in theology courses, contributing to studies and discussions in the area and encouraging future work in the same line of research.

Keywords: Theology. Education. Teaching and learning.

Firmino Inácio de Souza



Centro Universitário Católica de
Quixadá, UniCatólica, Brasil
firmينو.iinacio@gmail.com

Dr. Antonio Marcos Chagas



Centro Universitário Católica de
Quixadá, UniCatólica, Brasil
pemarcos@unicatolicaquixada.edu.br



1 INTRODUÇÃO

A educação constitui-se um dos princípios norteadores da vida humana, sendo considerada como fator de humanização e socialização. As reflexões sobre o processo educacional atingem os mais diversos espaços, desde as mais simples casas até o Congresso Nacional (Martinez; Pulita; Bonin, 2016). Muito se tem discutido visando propor melhorias para o processo educacional, das séries iniciais aos cursos superiores, sendo consenso que muitos passos significativos foram dados. Não obstante, existe um considerável caminho a ser percorrido com o escopo de atingir um modelo de educação que atenda às necessidades das demandas da sociedade e as exigências atuais de um mundo em transformações rápidas e profundas. O ensino da teologia, no bojo de tais demandas, tem engajado homens e mulheres a colherem as riquezas inexauríveis da tão antiga e sempre nova “ciência de Deus”. Há que se ter presente, outrossim, os desafios que tocam a educação e dizem respeito à teologia, em prol de dirimir óbices inerentes a tudo quanto venha a comprometer seu processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, o presente artigo refletirá sobre as principais concepções referentes ao ensino da teologia e, para isso se buscará entender a sua organização ao longo da história, ao definir o público-alvo dos cursos teológicos, e apresentar a sua sistematização organizacional, enfatizando questões fundamentais do processo de ensino e aprendizagem, almejando sempre a promoção de sua qualidade.

O método utilizado é o de revisão bibliográfica, concentrado em documentos oficiais do Ministério da Educação e publicações de estudiosos dedicados da mesma linha ou de áreas afins, tais como: Aquino (1992); Buchweintz (2001); Andrade (2003); Masseto (2003); Moreira (2006); Moreira (2011); Libanio e Murad (2014); Rousseau (2014); Souza (2015); Martinez, Pulita e Bonin (2016); Brasil (2016); Aquino (2017); Cordão (2018); Costa (2018); Gandra e Baade (2018); Silva (2019); Chagas (2021); Novo (2021) e Souza (2021).

Esperar-se-á uma análise sobre a formação teológica focada na tomada de consciência da necessidade de um olhar mais acurado sobre a temática, principalmente por parte dos acadêmicos e docentes, uma vez que são eles os principais envolvidos no processo.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA TEOLOGIA

Ao analisar o contexto histórico de surgimento do cristianismo, é possível afirmar que, com ele, surgiu também a educação teológica, a fim de estudar os textos sagrados, catequisar e responder com maior embasamento às críticas direcionadas à nova religião. Assim, com a expansão das religiões cristãs pelas mais diversas partes do mundo, concomitantemente irradiou-se o ensino teológico (Silva, 2019).

Levando em consideração que o ensino da teologia nem sempre foi algo institucionalizado, pode-se ser ousado e afirmar que, no Brasil, está presente desde a chegada dos portugueses no século XVI, porém de forma mais organizada é datada entre o século XVIII e XIX. Por ocasião do Brasil república (1889), a formação teológica foi restringida ao ensino ministrado nos seminários (Gandra; Baade, 2018). Os cursos de teologia se encontravam fora do âmbito acadêmico e eram destinados tão somente àqueles que se encaminhavam para o sacerdócio ministerial. Além disso, “tinham as suas diretrizes curriculares ditadas unicamente pela autoridade eclesiástica. Por muito tempo era impensável que leigos frequentassem cursos dessa natureza” (Chagas, 2021, p. 223), de modo que as restrições do sistema republicano tolheram a possibilidade de a teologia participar do espaço acadêmico:

[Seu modelo estava ligado à perspectiva de] conciliar rotina de estudo, de devoção e, acima de tudo, de disciplina, pois o objetivo não era somente desenvolver a formação intelectual, mas também a formação disciplinar clerical. Com isso, o interesse pelos

estudos teológicos restringia-se somente aos que se sentiam vocacionados para tal tarefa, distinguindo assim, o clero e o leigo. (Gandra; Baade, 2018, p. 170-171).

Sabe-se que em relação à Igreja, após o Concílio Vaticano II, os leigos ganharam maior protagonismo, valorizando principalmente uma participação ativa e frutuosa. Com isso, o conhecimento sobre teologia tornou-se algo de maior utilidade e suscitou interesse, seja através das catequeses, de estudos individuais ou através dos conhecidos “cursos livres”, ou seja, não oficialmente reconhecido como graduação por parte das instâncias governamentais. Somente após uma ampla discussão e criteriosa análise, em 1999, o Ministério da Educação (MEC) possibilitou o credenciamento de autorização e reconhecimento dos cursos de Teologia, tendo a obrigação de atender às exigências estabelecidas para cursos superiores. Essa abertura possibilitou e representou um grande avanço para a educação teológica, não só para aqueles que desejavam cursar, mas também para aqueles que anteriormente tinham cursado na modalidade “livre”. Conforme Gandra e Baade (2018, p. 170):

Em 15 de março de 1999, a Câmara de Educação Superior do MEC apresentou o parecer CNE/CES n. 241/99, abrindo a possibilidade para que fosse possível a oferta de Cursos Superiores de Teologia. O referido parecer foi homologado pelo então Ministro da Educação e publicado no Diário Oficial da União de 05 de julho de 1999. Posteriormente, por intermédio do parecer n. 63/2004, homologado em 31 de março de 2004, foi dada a oportunidade de integralização de créditos para os que possuíam diploma de Teologia em Cursos Superiores de Teologia na modalidade livre, devendo as Instituições de Ensino Superior atentarem para as normativas do parecer n. 63/2004. Assim, muitas instituições seminarísticas se enquadraram nas exigências do MEC para que seus Cursos de Teologia passassem com êxito pelo processo de credenciamento, autorização e reconhecimento. Por outro lado, houve também o interesse por parte de muitas instituições privadas, pois percebiam a demanda pelo Curso de Teologia.

O reconhecimento do curso de teologia serviu de incentivo para que muitos leigos buscassem a formação acadêmica tendo em vista o fortalecimento da fé e uma ação pastoral mais qualificada. Porém os desafios inerentes ao ensino de teologia não cessaram, de modo a ensejar um aprimoramento das estruturas, da contribuição de um corpo docente qualificado, um aprimoramento acadêmico capaz de abranger uma proposta curricular atendível, com metodologia eficaz, infraestrutura condizente de modo a propiciar além do ensino, também o incentivo à pesquisa, às iniciativas de extensão, mormente nas atividades evangelizadoras, missionárias e pastorais empreendidas pela Igreja. Enseja-se uma comunidade acadêmica voltadas para produzir conhecimento, saberes e competências, no tripé da vida universitária, a saber, ensino, pesquisa e extensão.

3 A MUDANÇA DO PÚBLICO DOS CURSOS TEOLÓGICOS

Os cursos de teologia a princípio eram frequentados apenas por jovens encaminhados para o ministério sacerdotal, por fazer parte do currículo formativo. Posteriormente, com a abertura para os leigos, passaram a receber alunos advindos das atividades pastorais e dos serviços sociais, com o intuito de melhor conhecer a própria fé e atuar com mais consciência na pastoral. “Há aqueles em que a problemática gira mais em torno do sentido da vida, de cunho vivencial. E a teologia é esperada como uma resposta às suas angústias e interrogações existenciais” (Libanio; Murad, 2014, p. 48). Pode-se afirmar assim que todos buscam na teologia respostas para si, para as suas inquietações pessoais e/ou vocacionais.

A partir da perspectiva apresentada anteriormente, não diferente dos outros cursos superiores, ao curso de teologia é incumbida a missão de atender as expectativas dos diversos grupos que a procuram. A esse respeito Libanio e Murad (2014, p. 49) comentam:

A topografia atual de muitos institutos teológicos sofrerá transformações significativas a fim de adequar-se a essa nova conjuntura, se não quiserem ilhar-se num mundo estritamente clerical. Para tanto, sentir-se-ão forçados a ministrar uma teologia que responda simultaneamente às exigências da fé, à preparação para o futuro ministerial sacerdotal e à atividade plural dos estudantes leigos.

Se amplas são as motivações para a procura pelos cursos de teologia e heterogênea é a comunidade acadêmica que adentra nas faculdades, o desafio, portanto, é organizar um currículo que atenda as expectativas e os anseios daqueles que compõem os cursos teológicos. Na tentativa de abranger essa temática se debruçará o próximo tópico.

4 SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO TEOLÓGICO

Devido às demandas contemporâneas, os sistemas de ensino superior têm se tornado mais complexos. Isso vem ocorrendo em todas as partes, e em todos os campos, não obstante também nos teológicos. A oferta de diretrizes nacionais para cursos de teologia (DCN) é uma demanda desafiadora, porém essencial para o desenvolvimento da definição organização dos cursos. O governo brasileiro, através do Ministério da Educação deu um contributo importante na organização de cursos de graduação em teologia, bacharelado estabelecendo componentes curriculares, as quais abrangerão:

[...] projeto pedagógico e matriz curricular, linhas de formação, articulação teórico-prática, processo de atualização, carga horária total, trabalhos de conclusão de curso, descrição de competências gerais e específicas, habilidades e perfil desejado para o futuro profissional, conteúdos curriculares, estágio curricular supervisionado, acompanhamento e avaliação, e atividades complementares, [...]. (Brasil, 2016).

As Diretrizes Curriculares devem ser valorizadas no seu potencial de estruturar as bases dos cursos, seguindo parâmetros pensados e avaliados para a realidade particular brasileira. Seu ensejo é a elevação da qualidade do ensino teológico e da sua aprendizagem, com escopo de oferecer “maior clareza às instituições que buscam o reconhecimento oficial, devendo também levar em conta cursos que buscam reconhecimento oficial sem observar os mínimos requisitos formais e de qualidade” (Brasil, 2010, p. 3). Ou seja, esta qualidade que o documento afirma estar em falta nos remete ao fato mesmo as deficiências estruturais, metodológicas, a amplitude da vida acadêmica em suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão, com foco numa aprendizagem significativa condizente com as reais exigências deste patamar formativo. Neste sentido, é oportuno trazer à baila o que as Diretrizes Curriculares pensam a estruturação dos cursos como um todo, desde a entrada até os desdobramentos da conclusão, no quesito de formação:

Os conteúdos curriculares do curso de graduação de Teologia deverão ser organizados em quatro eixos temático complementares entre si:

- I – Eixo de formação fundamental;
- II – Eixo de formação interdisciplinar;
- III – Eixo de formação teórico-prática; e
- IV – Eixo de formação complementar. (Brasil, 2016).

Tendo presente como os cursos superiores eram pensados anteriormente, vislumbra-se um horizonte mais amplo para o teólogo o qual é formado com a missão de dialogar com as demais áreas. Além disso, a formação deve ser pensada na perspectiva de ultrapassar a ideia de uma conduta meramente teórica, necessitando avançar para o campo da prática, para o fazer teologia, seja na esfera pastoral e evangelizadora, seja na elaboração e produção de material teológico para estudo, é preciso “conectar as informações abordadas em aula com as vivências pastorais, em seus mais variados âmbitos e modalidades operacionais. Também os

estágios e atividades complementares se prestam a este escopo” (Chagas, 2021, p. 264). Por fim, a formação não deve encerrar com a conclusão do curso superior, pois o teólogo deve buscar a atualização do saber, principalmente frente aos desenfreios avanços da globalização. As Diretrizes Curriculares Nacionais não podem ser vistas enquanto um código de leis rígidas a serem observadas, mas são o direcionamento de parametrização com foco na construção curricular a fim de articular e operacionalizar o processo ensino-aprendizagem, o qual também se serve da pesquisa e da extensão, conforme os padrões do nível superior. A formação de um profissional competente e eticamente responsável, comprometido com uma consciência social, cidadã, política é o que se pretende em tal itinerário que é proposto:

[...] quanto aos paradigmas das Diretrizes Curriculares Nacionais, cumpre, de logo, destacar que eles objetivam servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Ademais, devem também induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definir múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que refletem a heterogeneidade das demandas sociais. (Brasil, 2010, p. 5).

Isso posto, a partir dessa flexibilidade, cada instituição pode usar da sua criatividade para elaboração de suas propostas curriculares, levando sempre em consideração a responsabilidade e o compromisso com o que é preconizado pelo MEC, contemplando obrigatoriamente os seguintes pontos: Perfil do formando/egresso/profissional; Competência/habilidades/atitudes; Habilitações e ênfase; Conteúdos curriculares; Organização do curso; Estágios e atividades complementares e Acompanhamento e Avaliação (Brasil, 2010).

Mesmo sendo uma exigência do MEC, Cordão (2013) assevera que nem sempre as DCNs são implementadas como deveriam nas Instituições de ensino, principalmente devido a resistência por parte daqueles que estão na base do processo. Existe também um certo tabu em que muitos acreditam que as diretrizes curriculares inibem a autonomia dos professores, os discentes também por vezes não estão abertos para o processo preconizado; então a revisão da estruturação das diretrizes é sempre imprescindível, fortalecendo o seu compromisso maior, que é a geração de uma educação de qualidade.

É possível conceber que as Diretrizes Curriculares estão vinculadas à parte normativa que rege o curso, orientando os planejamentos das instituições de ensino, principalmente no que tange os seus sistemas de ensino, auxiliando na parte organizacional, na articulação, no desenvolvimento e em suas propostas pedagógicas. A partir dessa estruturação, entra em campo a figura do profissional, do docente, que é um dos principais responsáveis pelo processo educativo.

4.1 Qualificação dos docentes

Por muito tempo, seguindo um modelo tradicional de ensino, o professor era considerado como artífice do conhecimento ou como aquele que o monopoliza, de modo a transmitir conteúdos, sem tanto interesse em averiguar os impactos e as aplicações concretas no que tange às reais necessidades dos alunos. Em tantos casos, uma certa verticalidade na relação educativa colocava os discentes numa situação de consumidores do conhecimento, acolhendo-o de forma passiva, memorizando ou assimilando dentro de uma dinâmica pouco ou nada significativa (Souza, 2021). É de supor que o interesse exclusivo ou majoritário pela nota obtida no processo de avaliação se sobreponha ao saber adquirido, se é que essa aquisição passou a fazer parte do patrimônio intelectual de saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes do alunado. Tenha-se presente também a importância de valorizar os conhecimentos

prévios dos estudantes, de modo a articular o conteúdo científico ao contexto social, como preconizam as Diretrizes Curriculares da Teologia (Souza, 2021).

As mudanças oriundas das novas percepções no processo ensino-aprendizagem, em função das novas conjunturas culturais, sociais, ensejou uma conscientização sobre o papel do discente enquanto protagonista de seu processo formativo, mediante o interesse pelo conhecimento mediante a curiosidade em saber, formando um senso crítico que lhe permita posicionar-se ante as alienações ou das narrativas falaciosas expressas como verdades a serem assimiladas (Rousseau, 2014). Complementando, de acordo com Chagas (2021, p. 266): “Há que se favorecer o grande protagonismo discente na dinâmica da própria aprendizagem e, conseqüentemente, o docente fará as vezes de um facilitador”. Sobre essa concepção do aluno, sujeito do processo de sua própria aprendizagem, afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais: “Os cursos deverão proporcionar a garantia de autonomia do aluno, em face do seu próprio processo de aprendizagem e produção de conhecimento e de integração entre as diversas áreas das ciências humanas e com outros campos do saber” (Brasil, 2016).

Isso dito, ocorre não descartar a ação docente no desenvolvimento da educação, enquanto facilitador da aprendizagem enquanto aprendizagem significativa e no compromisso de tornar o discente um ator e autor da construção do saber, mas de forma inteligente, ou seja, permitindo a aplicação de tais saberes e conhecimentos na vida concreta. Aprendizagem inteligente é também conectar informações, dados, com o escopo de vir ao encontro das várias situações da vida profissional e pessoal. O docente é um profissional que deve se qualificar no ensino e em suas metodologias a fim de que os conteúdos sejam assumidos, mediante um “diálogo” entre as disciplinas haja vista que o currículo é chamado a ser uma proposta em que as várias unidades curriculares interajam numa dinâmica orgânica. A informação distribuída e descentralizada, sobretudo através da capilaridade da internet, tem permitido uma checagem em tempo real de informações. Se o alunado não assumir uma postura apática e indiferente, haverá de ser um público exigente e com mais senso crítico no que tange às informações que lhes são disponibilizadas. O que se sabe, o que se deve ensinar e como deve ensinar está na pauta do cotidiano da prática docente. A esse respeito Masseto (2003, p. 27-28) afirma:

É importante o professor ter clareza sobre o que significa aprender, quais são seus princípios básicos, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia e maior fixação, quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende no ensino superior, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas e que estejam valendo para alunos do ensino superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes e como aprender a aprender permanentemente.

Masseto (2003) acrescenta que a docência superior exige muito além do que domínio e a transmissão de conhecimentos, pois as instituições são locais de uma prática pedagógica intencional a qual, ao longo dos tempos, necessita de profissionais adequados e qualificados, capacitados e competentes para uma adequada inserção nos novos contextos e suas exigências sempre mais sofisticadas, técnicas e em constante processo de atualização. Isso nos dá a entender que o perfil docente se dá em um contexto plural, heterogêneo, mutável, e, com menor previsibilidade, de modo a exigir maior flexibilidade e adaptabilidade. As instituições no arcabouço de seus elementos político, social, cultural, formam e formulam uma formação com maiores e melhores capacitações, habilitações, com forte apelo a que se tenha atitude, ante os novos cenários (Silva, 2019). A história de cada professor é escrita através das experiências vivenciadas no dia a dia, cabe-lhe tirar um percurso ou singrar mares antes nunca navegados por ele, impelindo-lhe a aventurar-se no agir concreto de sua prática docente, atualizando-se constantemente. Enfim, o mestre aprende e ensina, obedece e orienta, tendo em vista que a sua trajetória é comunitária. O sucesso e o fracasso são possibilidades e meios de aprendizagem. Imbernón defende que o professor é chamado a protagonizar a pesquisa

enquanto elemento qualificante do processo ensino-aprendizagem, de modo que o docente-pesquisador assuma “uma atitude de investigação que considere tanto a perspectiva teórica como prática, a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social, a aprendizagem alternativa por estudos de casos, simulações e dramatizações” (Imbernón, 2004, p. 61).

Como já mencionado o professor é responsável pela mediação do conhecimento, cabe a ele através das diversas metodologias fazer com que o saber alcance a maior abrangência possível, e isso será abordado no subtópico seguinte.

4.2. As metodologias do ensino teológico e a promoção da aprendizagem significativa

Recentemente, o curso de teologia foi regulamentado pelo MEC, com escopo de enquadrar os conteúdos utilizados no processo de ensino-aprendizagem dentro de padrões acadêmicos de rigor metodológico, como também dos grandes princípios norteadores que devem reger um curso como este. Ademais, está igualmente em voga a exigência de atenção às mudanças profundas associadas à globalização, sendo esta catapultada pelas ferramentas tecnológicas e seu potencial de disseminar a comunicação descentralizada e distribuída. Novos cenários, novas necessidades e exigências estão a requerer um olhar diferenciado e práticas também adequadas e adaptadas.

Por mais que a teologia tenha seus tantos séculos de existência e tenda a ter métodos expositivos marcados pelas práticas que se conservam, uma nova compreensão do que se ensina e aprende passou a ser uma necessidade, requerendo sempre mais um envolvimento do alunado em termos de estudo, aprendizagem, onde não há lugar para exclusividade da aula expositiva. Há que existir também o incentivo à pesquisa, produção de trabalhos monográficos, leituras complementares, realização de sínteses, resumos, trabalhos de grupo e de campo (conforme a natureza da disciplina), dentre outros. As inovações tecnológicas, especialmente as TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação), deverão encontrar seu lugar e ter seu espaço neste processo. Uma vez que todos, especialmente os jovens e adolescentes, se encontram familiarizados com estes meios e a vida moderna se encontra, na prática, condicionada pelo uso destes meios, ocorre colher as possibilidades e chances de ganhos consideráveis que lhes estão associados. Some-se a estes fatores, como defende Silva (2019), os baixos custos, a interatividade dos recursos, maior leveza, amplitude de recursos didáticos, portabilidade, acessibilidade, dentre outros. Sobretudo com relação aos docentes – ainda mais dos cursos de teologia – existem os desafios inerentes à passagem – sempre mais obrigatória – de um sistema convencional, tradicional para o tecnológico. Importa também detectar alguns riscos concretos de acomodação provindos das facilidades de tais recursos virtuais, tais como as facilidades excessivas das pesquisas, especialmente em obter “produtos prontos”, respostas imediatas e simplórias, o individualismo, suscitando uma perigosa preguiça intelectual, a dispersão, a incapacidade de lidar com o esforço da leitura mais complexa, os déficits de atenção, a superficialidade, a baixa capacidade de assimilação e de sistematizar informações, dentre outros fatores problemáticos.

Seguindo a argumentação de Chagas (2021), em vista destes desafios, seria oportuno enfatizar a necessidade de estabelecer um certo perfil para o aluno ingressante no curso de teologia. O concurso vestibular deveria ser eficiente para realizar esta seleção de candidatos ao ensino superior, de forma criteriosa para que ingressem no curso estudantes aptos à vida acadêmica, com foco na aprendizagem, protagonizando seu próprio itinerário formativo. Supõem-se algumas características, a saber: que o ingressante seja um católico ou cristão em condições de frequentar o curso de teologia oferecido pela Igreja cristã, cuja fé essa teologia ensinada estuda, candidatos a um engajamento efetivo e, no caso católico, candidatos ao sacerdócio, à vida religiosa, ao laicato engajado. Requer que sejam pessoas com base intelectual e revelem capacidades de leitura, escrita, sejam dotados de inteligência especulativa básica,

conhecimentos humanos gerais, disposição para o estudo e a pesquisa, busquem o que a teologia tem como foco: a fé revelada e seus impactos na realidade e as possibilidades interdisciplinares para tal estudo, realizado com método e disciplina pessoal.

Em contrapartida, candidatos sem reunir as condições básicas para um estudo sistemático, sem interesse ou inteligência em grau atendível para tal esforço intelectual, apresentam riscos de reprovações ou com resultados pífios e risíveis. As aprovações de alunos, efetivamente sem possibilidade para tal, significaria deixar ir adiante acadêmicos sem qualidade e desprovidos de conhecimento, sem capacidades e habilidades para o mister teológico, vindo a portar um diploma de graduado sem sê-lo na efetividade operacional do termo.

Sendo assim, o educando deve estar envolvido em todo o seu processo de formação teológica, nessa dinâmica, tendo presente o seu perfil e seus fatores, tais como: idade, condições sociais, culturais, econômicas, psicológicas, físicas, experiência de fé, níveis intelectuais etc. Tais fatores devem ser levados em conta e contextualizados no âmbito das exigências formativas de um teólogo de modo a capacitá-lo a responder “às exigências da fé, à preparação para o futuro ministério sacerdotal e à atividade plural dos estudantes leigos” (Libanio; Murad, 2014, p. 49). Ocorre frisar que a meta da aprendizagem significativa deve ter seu lugar de destaque do ensino. Este termo foi forjado no bojo de uma teoria criada por David Ausubel que defendia uma aprendizagem a ser operacionalizada por um processo dinâmico pelo qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo (Moreira, 2006).

Na visão ausubeliana, na dinâmica do ensino a nova informação se articula com uma estrutura de conhecimento específica, a qual ele define de conceitos subsunçores ou simplesmente subsunçores, que dizem respeito a uma espécie de conhecimento presentes na cognição de alguém, de modo que este é capaz de oferecer significados a novos conhecimentos. Tem-se uma ideia-âncora para um novo conhecimento, sendo que ele próprio se modifica, adquirindo novos conhecimentos, confirmando significados já existentes. Porém ocorre frisar também que na aprendizagem significativa a interação entre o novo conhecimento não interage com qualquer ideia prévia, mais sim com aquela ideia relevante na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (Moreira, 2011). A instrução, na visão de Ausubel (1968), deve acontecer enquanto processo onde se realiza uma diferenciação da ideia central na qual “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; descubra isso e ensine-o de acordo” (Ausubel, 1968, p. 78). Urge que o professor trabalhe com as metodologias adequadas, que visem um envolvimento ativo e consciente dos discentes de modo articulado com as novas informações (Buchweitz, 2001). As metodologias ativas, advindas da tentativa de se repensar o ensino tradicional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizam sobremaneira o protagonismo do estudante na construção do seu conhecimento. Para que isso aconteça é preciso o surgimento de métodos que auxiliem nesse processo, evitando modelos “antiquados”, e ineficazes. Chagas (2021, p. 266) argumenta:

As metodologias ativas deverão propiciar esse processo marcado pelo dinamismo da participação consciente, livre, responsável, onde as conexões com a vida concreta serão feitas com a devida atenção e conhecimento de causas, bem como pela busca de soluções e no itinerário dos princípios da razoabilidade, de modo a harmonizar um sadio realismo e a busca dos ideais a serem encarnados.

Para ilustrar melhor essa concepção, o termo “ensinagem” parece ser oportuno, pois dá a entender uma situação de ensino que se rege pela interação entre docente e discentes na dinâmica de adquirir conhecimento, na concepção de sujeitos em ação a construir momentos formativos. Portanto, difere dos passos a serem dados de forma sequenciada que é o conceito e o escopo da aprendizagem convencional. Na “ensinagem”, inexistem momentos isolados, separados da dinâmica processual, nem muito menos não se trata de acumular conhecimentos a serem memorizados sem dar-lhe um valor, nem ter sobre eles o real entendimento de seu

valor e serventia. Descarta-se o automatismo frio de aquisição de conhecimentos que se desconecta de um grupo mais alargado de saberes pertencentes ao patrimônio cognitivo do estudante. Risível é o acumular informações com finalidades redutivas de uma aprovação com boas notas. Na análise de Masetto (2003, p. 35), ensinar significa sinalizar, ou seja, mostrar, guiar, orientar. Anastasiou (1998, p.214-218) foi a criadora do silogismo “ensinagem”, o qual, segundo a autora, aponta para a confluência sinérgica própria de uma aprendizagem, cujos significados são construídos passo a passo com a construção do conhecimento.

No caso específico da teologia, esse protagonismo dos alunos já foi defendido por Santo Tomás na sua obra de *Veritate* (1992, q. 11) o qual afirmava que o mestre é um colaborador que ajuda na tarefa da aprendizagem, a fim de evitar que o aprendiz evite obstáculos e desvio, de modo que o estudante use corajosa e corretamente a própria inteligência. Uma vez que não é o professor quem produz ciência, nem é o guia espiritual quem faz surgir a virtude, quem ensina desperta os princípios interiores do saber, portados pelo próprio estudante o qual o possui em potência para desenvolvê-lo conforme o esforço e oportunidades. O Aquinate reverbera tais princípios com os seguintes dizeres: “A ciência já preexiste no estudante de maneira ativa e não apenas passiva” e os autodidatas o comprovam, pois, do contrário, “homem algum poderia adquirir a ciência por si mesmo” (Aquino, 2017, p. 11.). O estudante é de fato, o grande protagonista da própria formação. Argumenta Chagas (2021, p. 394) que é razoável afirmar que, por mais favorecido que tenha sido um aluno para sua aprendizagem, com ótimos professores e excelente ambiente, material didático, dentre outros, pouco progredirá em seu aprendizado se ele for relapso no seu papel de aprendiz. Ocorre necessariamente que ele se empenhe e use de liberdade responsável. A respeito da aprendizagem, Masetto apresenta a sala aula como espaço e ambiente para fazer acontecer o curso, enquanto construção conjunta, mediante o encontro entre os atores do processo da aprendizagem, sob a coordenação do professor que assume o papel de mediador. A esse respeito o mesmo autor assegura: “Há necessidade de o aluno deixar sua passividade e o professor deixar de ser o centro do processo. Ambos precisam trabalhar juntos, construir juntos” (Masetto, 2003, p. 79). A aula, então, pode assumir um itinerário com diversas metodologias: “leituras, exposições, debates, momentos de sínteses, diálogos e descobertas” (Masetto, 2003, p. 78). Urge usar metodologias adequadas, onde não somente a interatividade seja aplicada enquanto método, mas o estatuto epistemológico da ciência em questão seja respeitado. Com efeito a ciência teológica lida com um quadro doutrinal em termos de fé e de moral, além de leis canônicas, um aparato celebrativo construído em base a regras que estão contidas na prática litúrgica. Isso requer particular atenção aos critérios a serem utilizados no discernimento a respeito do que fazer da prática educativa.

Em base a isso, ocorre ao professor discernir a aplicabilidade metodológica em prol de uma aula que seja de proveito ao processo do ensino-aprendizagem dos estudantes. Assim, por exemplo, disciplinas mais técnicas como Sagrada Escritura, os idiomas instrumentais, como hebraico, grego, latim, as unidades curriculares de cunho mais sistemático, como aquelas de natureza dogmática, tais disciplinas dotadas de tecnicidade e amplitude argumentativa exigem uma exposição mais fundamentada, e sistematizada, com solidez, no âmbito da aula magistral. Confiar aos alunos a exposição de tal conteúdo pode ser um prejuízo para eles mesmos, podendo se reverter em prejuízo para eles mesmos. O professor deve usar de bom senso e usar de critérios abalizados para escolher a esse respeito, levando em conta a própria capacidade dos alunos, o nível de comprometimento e que o risco de baixo rendimento seja remoto, dentre outros aspectos a se considerar. Sobre a importância da diversificação de técnicas, o professor Marcos Tarcísio assevera:

Como no processo de aprendizagem trabalhamos com vários objetivos (de conhecimento, de habilidades e competências, afetivo-emocionais e de atitudes ou valores), é lógico que tenhamos de usar múltiplas técnicas. Ou, em outras palavras, não é possível querermos ajudar os alunos a conseguirem tantos objetivos usando apenas

uma ou duas técnicas. Há necessidade do conhecimento das diferentes técnicas que sejam mais adaptadas a este ou àquele objetivo. (Masetto, 2010, p. 96).

Algumas disciplinas de cunho especificamente pastoral (teologia pastoral, catequética) oferecem muitas oportunidades para um trabalho interativo, em função de serem portadoras de situações que exigem atitude, capacidade de articular numa dinâmica interdisciplinar ante os desafios da realidade. Muitas situações de estudo de caso que podem ser trazidas à baila em disciplinas como Direito Canônico, Ecumenismo, Administração dos Bens Eclesiásticos, as unidades curriculares relacionadas à moral cristã além de outras questões concretas e por vezes controversas em explanar assuntos de fé que chamam em causa as disciplinas sistemáticas (Teologia Trinitária, Cristologia, Eclesiologia, Antropologia Teológica e Escatologia, Mariologia). Assim, o professor, nestes casos, pode fazer uso de recursos interativos, de metodologias ativas como seminário, painel, estudo de caso, dramatização, além da gama de possibilidades que os recursos virtuais oferecem.

Entra em cena também a escolha do material didático a ser utilizado, as fontes bibliográficas que mesmo estando delimitadas na organização curricular, merecem ser ampliadas, objetivando a formulação de um conhecimento mais fundamentado.

De acordo com Moreira (2011), duas condições são indispensáveis para a aprendizagem significativa: a primeira é que o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo, ou seja, o material de aprendizagem deve ter significado organizacional lógico, sendo relacionável a determinados conhecimentos e o aprendiz deve ter esses conhecimentos prévios necessários para fazer esse relacionamento. A segunda condição é que o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender, o sujeito que aprende deve se predispor a relacionar interativamente os novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva prévia, modificando-a, enriquecendo-a, elaborando-a e dando significados a esses conhecimentos.

Dessa maneira, em síntese, fica claro, que a construção da verdadeira aprendizagem está ancorada a diversos fatores, envolvendo todo o sistema de organização do curso, a atuação docente, os materiais disponíveis e, sobretudo a propensão discente para o conhecimento, o querer não ficar à margem do que é ensinado, mas adentrar no mundo teológico, a fim de absorver a sua essência para os seus fins próprios.

Claramente falou-se da importância do conhecimento prévio dos discentes, conhecimentos estes advindos das suas experiências com o meio externo ao campo acadêmico, sendo interessante notar que posteriormente o profissional formado advindo das mais diversas realidades, retornará para contribuir nas mais multiformes esferas a qual é enviado. Para favorecer a progressiva inserção do egresso na vida profissional, os especialistas propuseram a implementação da atividade estagiária na maioria dos cursos superiores, por ser esta uma experiência de suma importância para o formando, aliando o conhecimento teórico com a prática, de modo a integrar a instituição acadêmica, o campo estagiário e a comunidade.

O discente ao chegar ao curso superior se depara com o conhecimento teórico, porém muitas das vezes, é difícil fazer o devido relacionamento com a realidade concreta se não vivenciar na pele o contexto da atividade. Mesmo às vezes com desafios, rejeições e frustrações, o estágio representa um profícuo canal de aproximar o formando da sua futura área de atuação, apresentando desde já as suas luzes e as suas trevas, preparando-o melhor para o serviço (Andrade, 2003).

No curso de teologia, a proposta de Estágio Curricular Supervisionado também está inserida, e é uma obrigação que deverá se fazer presente no projeto pedagógico. A publicação da CNBB menciona, na perspectiva da integração entre teoria e prática, a integração entre estudos teológicos e experiência pastoral. Com este fim, sugere-se: “Experiências e estágios pastorais dever ser dispostos segundo um plano progressivo, que acompanhe o progresso dos estudos” (CNBB, 1987, p. 80). As Diretrizes Curriculares para cursos de Teologia (DCN) determinam que o estágio supervisionado seja efetivado enquanto componente curricular obrigatório (Art. 9), com carga horária de no mínimo duzentas horas de atividades

regulamentadas (Art 9, §2) e visa “assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas” e seu conteúdo é composto por um “conjunto de atividades de formação programado” (Art 9, §2, Inc. I). Um dos pontos de excelência desta operacionalidade dos estágios é que o formando possa contatar com “situações, contextos e instituições” com a finalidade de que “conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais” com uma recomendação de estratégia pedagógica: “que suas atividades sejam distribuídas ao longo do curso” (Art 9, §2, Inc. II).

Os cursos superiores devem aplicar três peculiares especialidades indissociáveis, o ensino, a pesquisa e a extensão, apontando para uma formação comprometida com as questões relacionadas com a sociedade contemporânea. Os três eixos quando articulados de maneira comprometida formam profissionais com competências e habilidades voltadas para diversas áreas, alcançando um perfil desejado e que se destaca no mundo de atuação (Costa, 2018). Assim como na maioria dos âmbitos educacionais, a efetivação do ensino, pesquisa e extensão se constitui como um desafio, onde Novo (2021, p. 74) afirma que:

Nem todas as instituições de Ensino Superior realizam essas três atividades, o que cria um extraordinário custo para que se cumpra o modelo – ou se burle a legislação. O sistema de gestão das universidades públicas não oferece estímulos para que sejam eficientes. A gestão das instituições privadas é sujeita a um emaranhado regulatório de altíssimo custo e que em nada contribui para aumentar a competição, reduzir custos ou melhorar a qualidade.

Mesmo diante de grandes desafios é preciso audácia para se levar a diante a proposta de inserção dos três eixos acima citados no processo educacional, na teologia pode ser visto como meta auspiciosa, indo ao encontro das comunidades, enriquecendo-as com os frutos da teologia, e impregnando no sujeito em formação atitudes ainda mais cristãs e humanistas. Além do ensino é mister existirem “atividades de pesquisa e extensão que promovam o aprofundamento do conhecimento da área de Teologia, bem como do relacionamento da Instituição de Educação Superior com os vários setores da sociedade”. Além de ensino, pesquisa e extensão, importa haver “condições adequadas ao acompanhamento de estágios” e, no que diz respeito ao acervo bibliográfico, haja “suprimento permanente de títulos atualizados (livros, periódicos e mídias digitais) nas bibliotecas e acesso a bases de dados científicas” (Brasil, 2016).

São diversas as possibilidades de vertentes que se podem adentrar a respeito do ensino de Teologia, talvez pela amplitude da sua temática e da sua importância para a formação do homem; as principais foram mencionadas e meditadas, não se pretende encerrar o assunto, mas contribuir para a abertura para novas reflexões na área, investigando o que deixou de ser dito e ampliando as concepções, contribuindo para que os cursos teológicos sejam respeitados em sua identidade e missão.

5 CONCLUSÃO

A história da educação teológica é marcada por mudanças, almejando sempre fornecer novas bases para o seu processo formativo. As alterações são visíveis, porém a literatura e as experiências pessoais apontam que ainda existe um caminho com foco na formação de teólogos bem inseridos e comprometidos em responder aos apelos do tempo presente. É preciso destacar que um dos mais importantes avanços foi o do reconhecimento dos cursos de teologia pelo MEC, abrindo espaço para uma maior valorização da graduação, o que fomentou de certa forma uma experiência de pertença ao mundo acadêmico institucionalizado e regulamento. Não somente isso, mas também as Diretrizes Curriculares para cursos de Teologia foi um passo importante neste sentido dar à “Ciência de Deus”, uma adequada cidadania no hall das ciências e um lugar condigno na academia.

Também foi louvável a ampliação para um público mais diversificado nos cursos de teologia, oportunizando que outros indivíduos pudessem beber das grandes fontes dos conhecimentos teológicos, servindo também de uma melhor preparação dos leigos para o serviço nos diversificados ambientes da sociedade, os quais uma vez orientados por uma base sólida, oferecerão seu contributo, inestimável e de forma qualificada em meio às realidades seculares, como é seu mister e sua vocação específica.

Para que sejam produzidos os frutos esperados, no âmbito da profissionalização teológica, é indispensável um comprometido planejamento, a fim de que o curso de teologia alcance os objetivos propostos em base ao que preconizam Diretrizes Curriculares Nacionais e as orientações da Igreja Católica.

Além da adequada estruturação curricular se faz necessário o esforço em prol da execução das metas e tarefas propostas no Projeto Pedagógico de cada curso de Teologia, priorizando a qualidade acadêmica, mormente com a qualificação docente, uma adequada infraestrutura, para que seja exitoso o processo de ensino e aprendizagem que seja significativa. Outrossim, haja adequada sintonia entre ensino, extensão e pesquisa, que assim como o estágio que aproxima a teoria com prática, faz o incisivo encontro da comunidade acadêmica com a sociedade.

Por fim, é salutar ressaltar que a partir das reflexões feitas, é observável que o ensino da teologia é um campo de grandes amplitudes para estudos, carecendo de novas pesquisas, a fim de alargar a significação do seu processo. Que outros trabalhos nessa linha sejam desenvolvidos por educadores e acadêmicos, fomentando frutuosas reflexões e contributos substantivos para que a educação teológica avance e seja valorizada de forma devida.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANDRADE, A. M. A. **O Estágio Supervisionado e a Práxis**. São Paulo: Cortez, 2003.

AQUINO, T. **De Magistro**. São Paulo: Kirion, 2017.

AQUINO, T. **Le Questioni Disputate**: La Verità. Vol. I, Questioni 1-9. Bologna: Edizioni Studio Domenicano, 1992.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BRASIL. **Diretrizes curriculares para os cursos de Teologia**. Brasília, 2010.

BRASIL. Resolução nº 4, de 16 de setembro de 2016. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Teologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 set. 2016.

BUCHWEITZ, B. Aprendizagem Significativa: Ideias de Estudantes Concluintes de Curso Superior. **Investigação em Ensino**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-10, 2001.

CHAGAS, A. M. **Currículo do curso de Teologia numa Instituição de Ensino Superior do Estado do Ceará**. 2021. Tese (Doutorado em Teologia) – Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Orientações para os estudos filosóficos e teológicos**. Brasília: Edições CNBB, 1987.

CORDÃO, F. A. Desafios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional. **Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro**, v. 39, n. 2, p. 26-47, maio/ago. 2013.

COSTA, J. F. A. Articulação entre pesquisa, ensino e extensão: Um desafio que permanece. **Revista Ciências em Extensão**, v. 14, n. 2, p. 9-19, 2018.

GANDRA, V. R.; BAADE, J. H. Os desafios da Educação a Distância nos cursos de teologia reconhecidos pelo Ministério da Educação – MEC. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 44, n. 1, p. 165-179, jan./jun. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNIO, J. B.; MURAD, A. **Introdução à Teologia**: Perfil, Enfoques, Tarefas. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

MARTINEZ, H. L.; PULITA, E. J.; BONIN, J. C. Um diálogo entre a filosofia, a educação e a política: limiares entre a moral, o legal e a retificação. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 133-162, fev./maio. 2016.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MOREIRA, M. A. **A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua Implementação em Sala de Aula**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria Editora da Física, 2011.

NOVO, B. N. Os Desafios da Educação no Brasil. **Revista SÍNTESE Responsabilidade Pública**, v. 183, p. 73-85, 2021.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SILVA, A. O. A educação teológica no Brasil: novos desafios na era da educação a distância. **Revista Batista Pioneira**, Ijuí, v. 8, n. 2, p. 369-382, 2019.

SOUZA, F. I. **A filosofia da educação na obra Emílio ou da Educação, de Jean-Jacques Rousseau**. 2021. Monografia (Graduação em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras-FAFIC, Cajazeiras, 2021.

SOUZA, F. I. **A instrumentalização no ensino de ciências como estratégia metodológica facilitadora de aprendizagem**. 2015. 92 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2015.