

**PARA UMA TEOLOGIA PRÁTICA DE ENSINO TEOLÓGICO:
CAMINHOS DE REFLEXÃO PARA INTEGRAÇÃO DE TEOLOGIA E PRÁTICA
EM PROFESSORES DE SEMINÁRIOS EVANGÉLICOS EM SÃO PAULO, BRASIL**

por

PAUL ALLAN CLARK

UNA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR en Teología

en el

SOUTH AFRICAN THEOLOGICAL SEMINARY

Las opiniones contenidas en esta tesis no necesariamente reflejan la posición de SATS.

en

Agosto, 2017

SUPERVISOR: Dr. Antonio Carlos Barro

DECLARACIÓN / DECLARAÇÃO

Doy fe de que el trabajo contenido en esta tesis es resultado de mi propio y original trabajo, y que no ha sido sometido, ni parcial ni totalmente, a ninguna otra institución educativa para la obtención de algún grado académico.

Paul Allan Clark

16 de agosto de 2017

Dou fé de que o trabalho nesta tese é o resultado de meu próprio e original trabalho, e que não tem sido submetido, nem parcial nem totalmente, a nenhuma outra instituição educativa para a obtenção de algum grau acadêmico.

Paul Allan Clark

16 de agosto de 2017

RECONOCIMIENTOS / RECONHECIMENTOS

Às minhas esposas - Beverly, que acreditou em mim durante 34 anos e me incentivou a começar a buscar uma teologia prática para meu próprio ensino teológico. Ela não viu o final desta minha corrida, pois a sua, terminou antecipadamente. E Karen, que pegou o bastão de encorajadora, para minha vida e prática, e que em sua fidelidade me ajudou a terminar essa corrida. Há outras corridas, pois a vida continua, e há mais para aprender e estudar, e assim, escrever. Este feito, representado por esta tese de doutorado, fez-se através do apoio destas duas mulheres, nossos cinco filhos e suas famílias. Sem esse apoio, nunca teria terminado.

Aos meus tutores, mentores e colegas de jugo - há uma turma de homens e mulheres que fazem parte do PRODOLA, o Programa Doutoral Latino-Americano, que participaram da formação de minha prática de reflexão e pesquisa e me desafiaram a ir mais afundo em todo e qualquer assunto. Drs. Carlos van Engen, Haroldo e Nancy Thomas, Enrique Guang, Sônia Abarca, Antonio Carlos Barro, Alberto Roldan, Mariano Ávila, Pablo Deiros, César Marques Lopes e Wander de Lara Proença. Cada um destes servos me influenciou por sua maneira de refletir sobre o contexto latino-americano, bem como sobre o lugar da teologia neste contexto.

Aos meus apoiadores - durante a primeira parte da jornada, a Aliança Cristã e Missionária, organização missionária na qual servi durante 25 anos no Brasil, deu-me tempo e uma pequena ajuda para custear meus estudos. Mas o apoio maior foi a oportunidade de praticar o que estava aprendendo e de ser desafiado a praticar mais rigorosamente minha aprendizagem, no âmbito das Igrejas da Aliança Brasileira e do Seminário Bíblico Aliança. Na última volta desta corrida, a Overseas Council vem me concedendo apoio também com tempo e um apoio financeiro.

Agradeço a estes servos do Senhor Jesus Cristo, que manifestaram a fidelidade e amor de Deus Pai, e à constância do Espírito Santo, para que em cada momento meus olhos e minha confiança fossem fixados no meu Todo-Poderoso Pai, Deus Yahweh. Obrigado! A Ele seja toda a glória!

Paul Allan Clark

16 de agosto de 2017

RESUMO

A presente investigação em forma de estudo de caso focalizou a questão da integração da teologia e da prática de instrução por parte dos professores de teologia em seminários teológicos evangélicos no município de São Paulo, Brasil. Uma abordagem de investigação qualitativa forneceu perspectivas de sua antropologia teológica e de sua prática de instrução na docência teológica. Tal investigação demonstrou o padrão e os caminhos de integração desses professores, e também o modo com o qual estes podem contribuir para a formação de uma teologia praxiológica da educação teológica, a fim de nortear a prática de ensino.

Entrevistas qualitativas e semiestruturadas foram conduzidas em seis seminários teológicos afiliados à AETAL-Brasil, na cidade de São Paulo, realizadas com treze professores de teologia. O roteiro de perguntas foi utilizado de maneira a ouvir dos entrevistados relatos sobre sua experiência, educação, antropologia teológica, prática de ensino e padrão de integração. Somente dois desses professores articularam seu processo de integração, ao passo que outros oito demonstraram indícios de aspectos de integração em suas respostas, ainda que não conseguissem articular seu processo de integração.

A partir dessas entrevistas, uma investigação mais aprofundada nas áreas de teologia de educação teológica, filosofia de educação de adultos e antropologia teológica deu origem a fundamentos para uma teologia praxiológica de educação teológica. As perspectivas da antropologia teológica sobre o ser humano, de Wolfhart Pannenberg e Alfonso Garcia Rúbio, deram alicerce para uma teologia de desenvolvimento humano baseada na relacionalidade. As práticas educativas de educação de adultos foram organizadas em torno da ideia central de agência humana, proposta por Albert Bandura, dando um padrão praxiológico para o desenvolvimento humano. As entrevistas forneceram

elementos para propor uma integração dessas perspectivas da antropologia teológica e da educação de adultos de modo a formar uma teologia prática da educação teológica para a prática de ensino.

A conclusão da investigação aponta a importância de formação em áreas de filosofia e práticas educativas, de abordagens multidisciplinares de aprendizagem e de comunidades de aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento contínuo de uma teologia prática de educação teológica através da integração de perspectivas teológicas e práticas de educação de adultos. A combinação da reflexão pessoal com a comunitária reforçou este processo de integração de teologia e prática, numa teologia prática para orientar a prática de ensino em educação teológica.

ABSTRACT

This case study investigation focused on the question of the integration of theology and teaching practice by professors of theology in evangelical theological seminaries in São Paulo, Brazil. An appreciative inquiry approach provided perspectives on their theology of man and their approach to teaching practice in their theological teaching. The investigation showed the frameworks and pathways of integration these professors used, and how these may contribute to the formation of a practical theology of theological education to orient teaching practice.

Interviews that were qualitative and semi-structured, were conducted in six theological seminaries affiliated with AETAL-Brazil in the city of São Paulo, with thirteen theology professors. The question guide was used to ascertain the experience, education, theological anthropology, teaching practices and integrational framework. Only two of the professors articulated their process of integration, while another eight expressed aspects of integration in their responses, even though not able to articulate their process of integration.

Growing from this inquiry, further investigation into the areas of theology of theological education, philosophy of adult education, and theological anthropology yielded grounds for proposing foundations of a praxeological theology of theological education. The theological anthropologies of Wolfhart Pannenberg and Alfonso Garcia Rúbio gave foundations for a theology of human development based on relationality. The educational practices of adult education were organized around the central idea of human agency, proposed by Albert Bandura, giving a praxeological framework for human development. The insights from the interviews provided grounds for proposing an integration of these perspectives of theological anthropology and adult education, into a practical theology of theological education for teaching practice.

The investigation concluded pointing to the importance of formation in the areas of educational philosophy and practices, of multidisciplinary approaches to learning, and of communities of learning, in order to promote the ongoing development of a practical theology of theological education through the integration of theological perspectives and adult education practices. The combination of personal and community reflection reinforced this process, for the integration of theology and practice into a practical theology to orient teaching practice in theological education.

CONTEÚDO

DECLARACIÓN / DECLARAÇÃO.....	i
RECONOCIMIENTOS / RECONHECIMENTOS	ii
RESUMO	iv
ABSTRACT.....	vi
CONTEÚDO	viii
LISTA DE FIGURAS E TABELAS.....	xiii
CAPÍTULO 1	1
Introdução	1
1.1. -- Caminhos Pessoais para uma Teologia Prática de Ensino Teológico .	1
1.2. - Material de Introdução à Tese de Doutorado	3
PARTE 1	12
Vozes do Contexto Brasileiro: Uma investigação qualitativa	12
Caso para Focalizar Professores e sua Prática de Instrução	12
Capítulos da Primeira Parte	14
CAPÍTULO 2.....	15
Uma Visão de Contexto: Professores como peças ativas no ecossistema do Seminário Teológico Evangélico em São Paulo, Brasil	15
2.1. - Professores como necessidade de acordo com a filosofia de ensino .	15
2.2. - De acordo com um modelo de ecossistema do seminário teológico ...	25
2.3. - Conclusão - Os Professores são uma Parte Ativa no Ensino do Seminário Teológico	42
CAPÍTULO 3.....	44
Uma Voz do Contexto: Professores e suas Experiências de Ensino Teológico em Seminários Teológicos Evangélicos em São Paulo, Brasil.....	44
3.1. - Literatura sobre a prática de ensino	44

3.2. - A Pesquisa Qualitativa	53
3.3. - Resultados e Descobertas nesta Investigação	60
3.4. - Conclusão Geral - Professores demonstram uma variedade de níveis e tipos de integração de sua teologia e sua prática de ensino	71
CAPÍTULO 4.....	74
Contexto como Influência sobre professores em Seminários Teológicos Evangélicos em São Paulo, Brasil.....	74
4.1. - A Influência Contextual (PEST+1) - Macrocontexto.....	75
4.2. - Influências Institucionais sobre Professores de Educação Teológica - Microcontexto	98
4.3. - Conclusão - O professor é uma peça-chave, porém, sob muita influência	108
CAPÍTULO 5.....	110
Professores como Pessoas em Desenvolvimento no Contexto do Seminário Teológico Evangélico em São Paulo, Brasil.....	110
5.1. - Professores como Pessoas sob Influências Formadoras	110
5.2. - Professores como Pessoas de Influência ao Seminário Teológico e no Seminário Teológico.....	122
PARTE 2.....	133
Vozes da Teologia: A partir da Teologia Sistemática para uma Teologia Prática de Ensino Teológico	133
A Escolha de Antropologia Teológica	133
Um Ponto de Partida.....	134
CAPÍTULO 6.....	136
Desde a Imago Dei até a Imagem de Cristo: Caminhos a uma teologia prática de ensino teológico à base de uma teologia de desenvolvimento pessoal	136
6.1. - O Conceito de <i>Imago Dei</i> a partir do seu contexto bíblico	137
6.2. - Classificação dos Conceitos de <i>Imago Dei</i>	156
6.3 - Quadro de Classificação de Posições sobre a <i>Imago Dei</i>	161
6.4. - Avaliação dos Conceitos de <i>Imago Dei</i>	162
6.5. - Conclusão	164

CAPÍTULO 7.....	167
Imago Dei e Relacionalidade através de uma Comparação Teológica: Wolfhart Pannenberg e Alfonso Garcia Rúbio	167
7.1. - Uma Comparação Teológica sobre a <i>Imago Dei</i>	167
7.2. - Natureza da <i>Imago Dei</i>	170
7.3. - Pecado e a <i>Imago Dei</i>	178
7.4. - Cristo e a <i>Imago Dei</i>	186
7.5. - Redenção e a <i>Imago Dei</i>	194
7.6. - Conclusão - <i>Imago Dei</i> em Comparação Teológica.....	199
7.7. - <i>Imago Dei</i> como meio para compreender o Desenvolvimento Pessoal.....	201
7.8. - Conclusão	205
CAPÍTULO 8.....	206
A imago Dei e as Dimensões de Relacionalidade: Uma dinâmica para uma teologia prática de ensino teológico	206
8.1. - Relacionalidade - a base de "autotranscendência" (Eixo Integrador)	206
8.2. - Espiritualidade - capacitado para relacionamento com Deus	213
8.3. - Integralidade - capacitado para relacionamento com ele mesmo.....	219
8.4. - Pessoalidade - capacitado para relacionamento com seres pessoais.....	228
8.5. - Vocacionalidade - capacitado para relacionamento com o mundo....	233
8.6. - Conclusão - O Ser Humano Capacitado para Relacionamentos.....	242
CAPÍTULO 9.....	244
Uma Antropologia Teológica de Desenvolvimento Pessoal: A base da imago Dei como relacionalidade em dimensões	244
9.1. - Quatro Fases do Ser Humano, à vista da Teologia Bíblica	246
9.2. - Processos de Formação nas Quatro Fases	248
9.3. - <i>Resumindo os processos em termos de Relacionalidade</i>	267
9.4. - <i>Conclusão</i>	269
PARTE 3.....	273
Vozes do Mundo Educacional: No caminho do desenvolvimento pessoal de adultos	273

CAPÍTULO 10.....	275
Agência humana: Educação de adultos em formação ministerial nos Seminários Teológicos Evangélicos em São Paulo, Brasil	275
10.1. - Albert Bandura e o Desenvolvimento do conceito de "Agência Humana"	275
10.2. - A Expressão da Agência Humana na Educação de Adultos	289
10.3. - Conclusão	304
<i>Tabela de Integração -- Agência Humana na Educação de Adultos</i>	308
CAPÍTULO 11.....	309
Agência Humana na Ação de Facilitadores de Educação de Adultos: o Papel do Professor como Agente de Aprendizagem.....	309
11.1 - Perspectivas sobre o Professor como Agente de Aprendizagem de Adultos	309
11.2. - Conceitos do Professor como Agente de Aprendizagem de Adultos.....	340
11.3. - Agência Humana em Educação Teológica - Vozes dos Professores.....	349
11.4. - Conclusão - O educador como agente de aprendizagem.....	352
PARTE 4.....	356
Conclusão: Caminhos de Reflexão para uma Teologia Prática de Educação Teológica	356
CAPÍTULO 12.....	361
Implicações desta Investigação para uma Teologia Prática de Ensino Teológico	361
12.1. - Elementos de Caminhos de Reflexão para Integração de Teologia e Prática, em direção de uma Teologia Prática de Ensino Teológico.	362
12.2. - Implicações para a Prática do Ensino Teológico.....	373
12.3. - Implicações para a Preparação de Docentes para Ensino Teológico.....	384
12.4. - Implicações para Uma Teologia Prática para Ensino Teológico.....	386
12.5. - Conclusão	389
POST-SCRIPTUM.....	392
Um Caminho Trilhado... e um caminho aberto à nossa frente... ..	392

BIBLIOGRAFIA.....	396
Apêndice A - Roteiro das Entrevistas.....	424
Apêndice B - Documento de Consentimento Informado.....	427
Apêndice C - Sugestões para Estudos no Futuro.....	428

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

<u>Número & Descrição</u>	<u>Página</u>
Ecosistema do Seminário (Scott Cunningham).....	27
Tabela: Comparação de Componentes de Filosofia de Educação.....	33
Microsistema da Esfera Educacional do Seminário	34
Tabela: Classificação de Posições (<i>Imago Dei</i>)	161
Tabela: Resumo das Dimensões do Ser Humano (Paulo Clark).....	243
Teoria Social Cognitiva de Bandura	277
Modelo de Aprendizado Experiencial de Kolb.....	300
Perspectivas de Educação de Adultos com Agência Humana	306
Tabela: Integração -- Agência Humana na Educação de Adultos	308
Modelo de Aprendizado Significante de Fink.....	330

CAPÍTULO 1

Introdução

Descobrir novos caminhos implica que não chegou, e que não tem certeza de como chegar. Também, há uma incerteza do destino, mas a certeza de uma aventura. É numa aventura assim, que embarquei a procura de caminhos de integração de teologia e prática para uma docência melhor na educação teológica. Convido você a embarcar comigo nesta busca, ao longo das páginas desta tese.

1.1. -- Caminhos Pessoais para uma Teologia Prática de Ensino Teológico

Durante a minha carreira de ministério eclesial, sempre me envolvi com os processos de formação de pessoas -- como discípulos, como líderes, como pessoas. Após alguns anos de ministério, encontrei-me frente a uma oportunidade de investir mais profundamente na vida de um grupo de seminaristas da minha denominação. No início, senti um grande prazer em preparar material para lecionar e para trabalhar esta formação ministerial e vivencial. Depois de pouco tempo, começaram a surgir as perguntas a respeito da eficácia dos processos que eu aplicava nas aulas do seminário.

Eficácia... como definir e como alcançar? Qual o alicerce para nossa prática de ensino teológico? Devo seguir uma indicação de educação universitária ou minha própria experiência como estudante? Qual o caminho de orientação como professor, como formador de vidas, e como praticante do ensino teológico? Estas perguntas e outras tantas passaram em minha mente.

A partir do momento em que as minhas experiências como aluno e como docente já não eram suficientes para me orientar na tarefa de ensinar, o meu primeiro passo foi buscar uma orientação em livros acerca da didática e das

metodologias de ensino. Esta busca me deu técnicas passíveis de serem aplicadas em minha prática de ensino. Contudo, uma pergunta teológica surgia com maior frequência, de modo que eu gostaria de encontrar um caminho que ligasse a minha teologia à minha prática de educação e, por conseguinte, que pudesse fortalecer uma teologia prática de ensino teológico.

Nesta busca inicial eu não encontrava uma abordagem integrada, nem um caminho integralizador. Durante este mesmo período, havia muita discussão sobre uma renovação de educação teológica, e um ponto-chave nessa literatura é incentivo a refletir teologicamente sobre a mesma. Encontrei muitos autores que escreveram sobre a educação de adultos como uma disciplina para formar nossa prática de ensino teológico; outros escreveram sobre a necessidade de formar uma base de compreensão de estudantes em seminários como adultos e líderes, mesmo que sejam líderes em formação.

Encontrei declarações como a de Paul Sanders, que assevera que "um dos problemas com a educação teológica é isto: nem é teológica, nem é educacional" (Shaw, 2014, p. 1). Deparei-me, nesta busca, com vozes da teologia que ressoavam em meu coração, tanto em relação ao lado educacional, quanto ao teológico -- estas clamavam que necessitamos de uma teologia prática de ensino teológico. Assim começou a minha reflexão, bem como a minha busca por respostas. Decidi entrevistar professores na cidade de São Paulo, que atuavam em seminários teológicos evangélicos. Questionei-os sobre sua prática de ensino teológico e o modo como se viam integrando sua teologia com sua prática de ensino e.

Este grupo de professores me mostrou que não há um caminho singular que os leva para uma teologia prática de ensino teológico. Não há um único caminho de integração, que é traçado por um eixo somente. Há alguns pontos que podem nos ajudar nesta busca por rotas de integração da teologia e prática. Na minha conclusão, há um processo de integração, um processo interior, um

processo em espiral -- uma dialética que envolve a experiência e a teologia, essa dialética que é a reflexão sobre ambas enquanto ensina e pratica a teologia, de modo conjunto.

1.2. - Material de Introdução à Tese de Doutorado

Este primeiro capítulo trata do desenvolvimento da Investigação e da Tese de Doutorado por meio dos seguintes assuntos: a abordagem do problema de investigação, a justificação, o propósito, a “grande pergunta”, as definições e as delimitações.

1.2.A. - A abordagem do problema de investigação:

Tenho-me envolvido com várias instituições que se propõem a formar líderes por meio de educação teológica. Com isso, frequentemente perguntava a mim mesmo acerca dos processos e da práxis concernentes à formação de líderes que ministrarão no contexto pluralista de um centro urbano como o município de São Paulo (ou em qualquer outra metrópole do mundo). Qual é a perspectiva por trás da atual práxis de educação teológica – em termos da teologia do ser humano, da perspectiva educacional, de filosofia de ensino e de desenvolvimento pessoal? Quais seriam as práticas essenciais de professores de educação teológica que realmente fossem capazes de formar homens e mulheres para serem líderes eclesiais e ministeriais num contexto urbano e pluralista como o de São Paulo? Como fundamentar a práxis educacional de professores através do uso da teologia, filosofia, psicologia e educação, de forma integrada e integralizadora? Qual seria o caminho para propor tais fundamentos, processos e programas visando a uma práxis integral e de desenvolvimento pessoal para a educação teológica evangélica na grande São Paulo?

Estas questões me motivaram a aproveitar esta oportunidade de investigação para propor a integração de perspectivas da teologia, psicologia, educação e ministério. Pensei que juntos poderão fundamentar uma teologia praxiológica de desenvolvimento e integração pessoal como fundamento para a educação teológica. Com este destino, poderemos compreender os caminhos que estes professores utilizaram para integrar esta perspectiva em sua práxis de educação teológica no contexto de São Paulo, Brasil.

1.2.B. - A justificação

Nos últimos anos, as organizações internacionais que incentivam a educação teológica evangélica têm feito um pedido para que haja mais estudo sobre o processo e a metodologia de instrução teológica. No 15º Congresso da ICETE (International Council of Evangelical Theological Education), em Chiang Mai, na Tailândia (2006), seu presidente, Ralph Enlow, chamou a atenção para este tema em seu discurso de encerramento:

Eu concluiria que ambas as nossas sessões plenárias e nosso programa de tarefas tinham mais a dizer sobre o que ensinamos (ex., os alvos, conteúdo e escopo do nosso currículo teológico) do que **como o ensinamos**. Ainda persiste, em minha opinião, uma separação (desconexão) que não é adequadamente reconhecida e nem profundamente examinada, entre nossas metodologias educacionais de padrão e a compreensão da nossa vocação educacional... Eu tenho sido desafiado, por esta consulta, a voltar a refletir criticamente se a própria modalidade de educação teológica, como a praticamos, não está irreparavelmente carregada da bagagem iluminista – promovendo a compartimentalização da razão e desligando nossas especulações individuais a respeito da verdade, da nossa vocação bíblica de nos tornarmos formados por, e conformados a, esta verdade em uma comunidade bíblica? (Enlow, 2006, p. 6; ênfase adicionada).

Segundo a AETAL (Associação Evangélica de Educação Teológica na América Latina), existem mais de 20 instituições evangélicas de educação

teológica na região metropolitana de São Paulo (AETAL, 2016). É notável a influência de algumas dessas instituições no país e no continente, haja vista o envio de seus egressos para ministério tanto na região metropolitana de São Paulo quanto para o continente e o mundo. A minha investigação recaiu sobre a práxis dos professores nessas instituições que se encontram inseridas na região metropolitana de São Paulo, Brasil.

Abordei essa investigação, sendo motivado por mais de 20 anos investidos em educação teológica, tanto em igrejas locais quanto em instituições evangélicas de ensino teológico em São Paulo, Brasil. Nesta realidade, encontrei-me investindo na formação de: (1) uma instituição evangélica de educação teológica (o Seminário Bíblico Aliança, em São Paulo – SEMIBA); (2) professores para esta e outras instituições evangélicas de educação teológica no Brasil; e (3) líderes para administrar instituições evangélicas de educação teológica – no contexto de São Paulo, Brasil. Neste tempo, também passei um período ensinando em um curso de preparação de missionários da Missão KAIRÓS, em São Paulo. Desde 2014, meu foco de ministério foi na coordenação do Instituto para Excelência do *Overseas Council*, baseado em Indianapolis, Indiana, nos EUA. O Instituto tem como foco os líderes de instituições evangélicas de educação teológica, visando à sua formação continuada nas áreas de administração, planejamento estratégico, e outros assuntos importantes para educação teológica e sua liderança.

Na interação com outros líderes na educação teológica brasileira, observava que a antropologia teológica predominante na educação teológica no Brasil liga a força motriz da formação à cognição, e raramente encontra-se uma perspectiva que envolve todo o ser humano no processo de formação. Observando a realidade paulistana, nota-se que muitas das instituições de educação teológica vêm de origens missionárias, e incorporaram uma perspectiva muito ocidental (e muito baseada em modelos norte-americano e europeu de ensino). Um dos meus propósitos nesta investigação é contribuir para a formação

de bases teológicas e teóricas que considerem esta questão na comunidade das instituições evangélicas de educação teológica em São Paulo. Eu quero ver esta renovação da educação teológica por meio de uma reflexão teológica e educacional.

1.2.C. - O propósito (objetivo geral):

Como resultado desta investigação, analisei o modo como os professores e as professoras – no contexto de instituições evangélicas de educação teológica na região metropolitana de São Paulo, Brasil – estão integrando as perspectivas de antropologia teológica e da educação de adultos à sua prática educacional de formação de líderes eclesiásticos e cristãos. Com base nesta investigação para ouvir a voz dos professores e as vozes da literatura de educação teológica, de teologia sistemática e de educação de adultos, surgiu um modelo para os caminhos de reflexão para uma teologia prática de educação teológica.

1.2.D. - A “grande pergunta”:

Como é que os professores e as professoras em instituições evangélicas de educação teológica em São Paulo integram a antropologia teológica à perspectiva de educação de adultos para desenvolvimento pessoal em sua práxis educacional?

1.2.E. - As delimitações:

O primeiro fator limitador que utilizei nesta investigação foi o contexto geográfico da região metropolitana de São Paulo, Brasil. Contudo, neste contexto, escolhi para a investigação um número limitado de seis instituições evangélicas de educação teológica. Assim, a cultura institucional será mais importante do que fatores socioculturais específicos do contexto maior. Essas

instituições são afiliadas à AETAL-Brasil, fator que ajudou a focalizar um escopo de instituições semelhantes em sua orientação teológica. Contato foi feito com todas as escolas afiliadas na cidade de São Paulo (totalizando doze unidades), destas, oito concederam autorização para proceder à investigação com professores integrantes de seu corpo docente. O fator de teologia evangélica dará oportunidade de poder avaliar sua perspectiva teológica como fator influente na formação dos fundamentos bíblico-teológicos da sua filosofia e prática de educação teológica.

Como amostragem destes seminários, foi necessário entrevistar um número adequado de professores a fim de obter dados e informações suficientes para validar a investigação, a qual focalizará professores das áreas de educação teológica, tais como teologia sistemática, estudos da Bíblia, teologia prática, teologia pastoral, educação cristã, aconselhamento e missões.

- Concluí a investigação que serviu de base à escritura desta tese de doutorado após finalizar os seguintes passos:
- Completei e analisei as entrevistas qualitativas com, no mínimo, doze professores de teologia, estudos bíblicos e ministeriais, em seminários teológicos evangélicos em São Paulo, Brasil;
- Descrevi as características-chave do ser humano, observadas em seu desenvolvimento pessoal; estas surgiram como base bíblico-teológica para a práxis dos professores nas entrevistas, derivadas de meus estudos aprofundados na antropologia teológica contemporânea.
- Descrevi as práticas educacionais dos professores a partir das entrevistas e investiguei sua integração com as práticas educacionais de adultos que apontam para o desenvolvimento pessoal e a agência humana.
- Sugeri alguns caminhos de reflexão que pudessem ter servido como bases para uma teologia prática destes professores de educação teológica em São Paulo, Brasil.

Com base nos resultados desta investigação, sugeri algumas implicações para a formação de docentes para a educação teológica em instituições evangélicas em São Paulo, que possam incentivar a integração da teologia e da prática numa teologia prática de educação teológica.

Para poder limitar a abrangência da investigação, ela foi restrita a três áreas teóricas. Estes limitadores por área de concentração da investigação são: Antropologia Teológica, Educação de Adultos e Desenvolvimento Pessoal. Segue aqui uma breve introdução para cada termo e área teórica, que será expandida ao longo da tese.

Antropologia Teológica: A Antropologia Teológica é apenas uma área da teologia sistemática; assim, foi limitado o foco de integração somente num ponto principal. Enquanto há muita discussão na antropologia contemporânea acerca de questões sobre a natureza da alma, esta investigação atual não busca resolver questões das ciências neurobiológicas, ou da filosofia, quanto à existência da alma.

Perspectivas Educacionais de Educação de Adultos: Limitando-me à busca por formas de integração do ser humano nas suas relações dentro do processo educacional, visando maior eficácia em ambiente pluralista, priorizei as perspectivas teóricas educacionais de adultos das últimas três décadas. Estas tratam das questões de transformação, integração e relacionalidade como parte do processo educacional. Paralelamente, foi necessário interagir com outros teóricos da área de educação de adultos, principalmente Freire, Knowles, Mezirow, Brookfield e Cranton.

Desenvolvimento Pessoal: Como o ponto central desta investigação é a práxis educacional em instituições evangélicas de educação teológica, o foco de desenvolvimento limitar-se-á às fases pós-adolescente, adulto jovem e meia-idade, principalmente. Não será o alvo desta investigação tratar de todas as

questões da formação do ser humano desde a infância, apesar das possíveis influências deste aspecto do desenvolvimento humano, de fases anteriores, sobre o desenvolvimento de adultos.

1.2.F. - A Estrutura desta tese

Esta tese se compõe de quatro partes, que desenvolve a metodologia da investigação qualitativa, dois grupos de literatura, e as conclusões. Aqui apresentamos estas partes em forma sumária e introdutória.

Parte 1 - Vozes do Contexto Brasileiro - Uma Investigação Qualitativa com Professores em São Paulo

Na primeira parte desta tese, ouvimos as vozes de professores de educação teológica em São Paulo. O Capítulo 2 descreve, por meio do modelo de ecossistema, o contexto em que os professores atuam. O Capítulo 3 dá amplitude às suas vozes por meio da investigação e dos resultados sumários, descobertos pelas entrevistas. Em seguida, no Capítulo 4, suas vozes ecoam em consonância com uma análise sociocultural da situação brasileira e paulistana em relação à educação teológica, apontando várias influências em suas formações e práticas como docentes. No final desta primeira parte, o Capítulo 5 permite que os professores indiquem seus caminhos escolhidos na trajetória de desenvolvimento para serem educadores teológicos. Ao término desta primeira parte, o leitor terá ouvido os professores em seu contexto sociocultural e educacional, e chegará à conclusão de que estes conhecem seu papel de influência em meio às pressões de influências contextuais, em constante luta para praticar com eficácia seu ministério de formação de líderes para a igreja brasileira através da educação teológica.

Parte 2 - Vozes da Teologia do Ser Humano - Uma Comparação em Relacionalidade e Desenvolvimento

Na segunda parte desta tese, ouvimos as vozes de alguns teólogos do final do século XX e início do século XXI que tratam da Antropologia Teológica. Primeiramente, no Capítulo 6, apresentamos uma perspectiva sobre o ser humano por meio do termo "*imago Dei*" e sua indicação acerca da essência do ser humano. Em especial, no Capítulo 7, exploramos as perspectivas sobre o ser humano a partir dos entendimentos de Wolfhart Pannenberg e Alfonso Garcia Rúbio. Surgindo desta comparação, no Capítulo 8, afirmamos que a relacionalidade é um conceito que nos ajuda a compreender o ser humano em seu desenvolvimento pessoal. No final desta segunda parte, no Capítulo 9, sugerimos uma teologia de desenvolvimento pessoal baseada na relacionalidade do ser humano em suas múltiplas dimensões.

Parte 3 - Vozes do Mundo Educacional - Em Caminho do Desenvolvimento da Agência Humana

Na terceira parte, escutamos as vozes do mundo educacional de modo a traçarmos uma integração de perspectivas sobre a educação de adultos em torno do conceito de agência humana. No Capítulo 10, partindo do pensamento de Bandura a respeito da agência humana, apontamos esta agência como meio de análise da educação de adultos e a necessidade da aprendizagem ativa. No Capítulo 11, desenvolvemos uma perspectiva sobre a pessoa e a ação do professor com base na agência humana. O foco especial dessa perspectiva educacional reside nas pessoas e nas ações dos docentes, atuando como facilitadores do aprendizado para que os formados se tornem mais eficazes como discípulos de Jesus, servos do Senhor e líderes para a igreja cumprir sua missão no mundo.

Parte 4 - Conclusão - Reflexão para Uma Teologia Prática da Educação Teológica

Na última parte, estas vozes de professores, de teólogos e de educadores interagem numa reflexão dialética sobre a experiência e a teoria, sobre a teologia e a prática e sobre a integração possível para formar bases para uma teologia prática de ensino teológico voltada a professores teológicos com legitimidade para as próximas décadas. Os professores falaram da importância de sua formação, especialmente que incluía a formação educacional, e a multidisciplinaridade. Os estudos da teologia e da educação de adultos apontaram o valor de ver os processos educacionais como parte de desenvolvimento. Integrando a formação com a prática envolve a necessidade de reflexão sobre sua experiência e prática, assim trazendo os resultados da reflexão para dentro de sua nova prática. Buscamos formar pessoas através de nossos cursos de ensino teológico, mas muitas vezes, deixamos a "pessoa" fora do processo. Sugiro que a combinação de formação educacional, com a perspectiva de desenvolvimento humano, ativada com a reflexão sobre a prática, pode trazer uma integração que surte um efeito transformador sobre a nossa prática do ensino teológico.

Ao darmos o primeiro passo nesse caminho de investigação, veremos um horizonte se abrir em nossa frente, e ele se abrirá cada vez mais com cada passo. Abertura esta que trará desafios, perspectivas, questionamentos, *insights*, dúvidas, e, talvez, um pouco de resolução. Caminhemos juntos, agora, para refletirmos sobre os caminhos para a integração da teologia e prática de ensino teológico, em busca de chaves para uma teologia prática de educação teológica.

PARTE 1

Vozes do Contexto Brasileiro: Uma investigação qualitativa

Quem pratica a educação teológica são os educadores, os professores e as professoras. Essas pessoas exercem sua função educacional dentro de instituições ou programas de ensino. Seus papéis são ativos, vitais e requerem um alicerce forte. Esses formadores de pessoas que servirão a Deus, sua Igreja e sua Missão, praticam a educação a partir de moldes que muitas vezes vêm de suas próprias experiências, que muitas vezes se sobrepõem a uma prática fundamentada na reflexão crítica e transformadora. Propomos ouvir as vozes destas pessoas, sobre seu pensamento, sua atividade e sua integração de teologia e prática, e formular, a partir destas próprias vozes ouvidas, algumas sugestões para uma teologia prática de ensino teológico.

Desde que nosso objetivo é conhecer os caminhos de integração entre a teologia e a prática de instrução dos professores, se tornou claro que a voz primária necessariamente seja dos próprios professores dos seminários teológicos em São Paulo. Este objetivo nos deu direção para a pesquisa qualitativa, que se tornou a base desta investigação. O local era o próprio seminário teológico, a amostragem era dos próprios professores e o método era uma entrevista aberta e semiestruturada. Os resultados que surgiram serão integrados ao longo desta primeira parte principalmente, mas surgirão ao longo da tese inteira quando norteiam nossa perspectiva sobre a integração de teologia e prática numa teologia prática de educação teológica.

Caso para Focalizar Professores e sua Prática de Instrução

Primeiramente, escolhemos focalizar professores e sua prática de instrução porque são uma parte ativa no processo de ensino teológico em

seminários. São os praticantes do ensino teológico - sujeitos ativos da ação educativa nos seminários teológicos. Estas pessoas exercem sua função e influenciam os processos de ensino-aprendizagem, que é o processo-chave para estas instituições educacionais. Ao longo do tempo investido nos alunos, estes professores trabalham para que os alunos adquiram conhecimentos, habilidades e atitudes e formem-se como pessoas, sobretudo no que se refere ao caráter, capacidade e perspectiva. Espera-se desses que sua prática de ensino tenha em foco o desenvolvimento nas áreas variadas da realidade do ser humano. Seus objetivos deveriam se alinhar para fomentar este desenvolvimento e criar as condições pessoais para um desenvolvimento continuado pelo resto de suas vidas.

Segundo, por serem pessoas, estes professores podem refletir sobre sua prática e podem informar não somente o que fazem, mas seu pensamento, sua reflexão, preparação, e ideais por trás de sua atividade educativa. Esses fatores possibilitam uma investigação sobre a integração e reflexão dos professores. Os professores se entendem como "em processo" ou "acabado"? Se veem como aprendizes ou como mestres com formação completa? Ainda buscam seu próprio desenvolvimento, sua própria integração? Como funciona este processo?

Terceiro, uma mudança no futuro que vise a renovar e melhorar a educação teológica necessita ser dirigida aos professores, como praticantes das atividades de instrução. Nesse caso, é necessário compreender seu pensamento para poder oferecer possíveis caminhos para reflexão e mudança. Sugerimos que esta reflexão sobre a integração de teologia e prática possa fornecer para educação teológica uma perspectiva sobre o desenvolvimento pessoal, que ajude o docente a trabalhar sua própria vida em desenvolvimento, que oriente a vida e ministério do professor, que norteie os alvos e objetivos da educação teológica e que possa guiar sua prática de ensino teológico. Enfim, nosso desejo é sugerir alguns caminhos para reflexão sobre uma teologia prática de ensino teológico.

Capítulos da Primeira Parte

Nos próximos capítulos, ouviremos as vozes destes professores de educação teológica em São Paulo. O Capítulo 2 descreve, por meio do modelo de ecossistema, o contexto em que os professores servem. O Capítulo 3 reverbera a voz desses professores através da investigação e dos resultados sumários. A partir disso, o Capítulo 4 faz ressoar essas vozes em concerto com uma análise sociocultural da situação brasileira e paulistana de educação teológica, apontando várias influências em sua formação e prática como docentes. No final desta primeira parte, o Capítulo 5 permite que os professores indiquem seus caminhos de desenvolvimento para serem educadores teológicos. Mais ao fim, ainda nesta primeira parte, o leitor terá ouvido os professores em seu contexto sociocultural, educacional e a conclusão que conhecem seu papel de influência, enquanto sofrem as pressões de influências contextuais, em sua luta para praticar com eficácia seu ministério de formação de líderes para a igreja brasileira através da educação teológica.

CAPÍTULO 2

Uma Visão de Contexto: Professores como peças ativas no ecossistema do Seminário Teológico Evangélico em São Paulo, Brasil

Quando uma instituição de ensino teológico se encontra em funcionamento, fica patente que os professores que compõem o corpo docente são peças-chave para o futuro desta escola. É difícil conceber uma instituição de ensino sem professores de boa qualidade. Mais ainda, é difícil conceber uma instituição de ensino teológico sem professores, que podem ser exemplos de vida e ministério e estudiosos em sua ação. Professores são uma peça necessária para uma escola. Contudo, mais importante que observar que são necessários, é o seu papel como peça ativa no ensino teológico desta instituição. Neste capítulo, queremos explorar dois pontos de apoio para este papel ativo dos professores - a filosofia de ensino do seminário teológico e a estrutura dele, na perspectiva mais ampla do ecossistema em que se insere.

2.1. - Professores como necessidade de acordo com a filosofia de ensino

Toda escola, seja qual for seu nível, tem uma filosofia de ensino. Mesmo que uma escola funcione sem uma filosofia de ensino explícita ou articulada, em seus regimentos, esta mesma escola terá uma filosofia de ensino oculta ou até mesmo vaga no seu funcionamento. Seja articulada ou subentendida, seja explícita ou oculta, esta filosofia reserva um lugar para os professores como peça ativa no ensino que caracteriza a vida da escola. Melhor seria que esta filosofia se tornasse cada vez mais explícita e articulada, para a melhor função educativa da escola, para que todos conhecessem como cumprir este papel ativo na educação dentro da escola, em relação à sua missão, em relacionamento com as outras partes da instituição e para o bem da sociedade na qual está inserida.

Em seminários teológicos, a mesma realidade é verificada, pois, estão inseridos em um contexto de uma missão educacional, com respeito aos alunos, às igrejas, e à comunidade ao redor. Com isso, na perspectiva geral da educação teológica, a filosofia de ensino aponta para um papel ativo dos professores. Robert Pazmiño (1992; 1997) e George Knight (1998) apontam para facetas de uma filosofia da educação no âmbito cristão, indicando o papel ativo dos professores. Aliás, quando estudamos alguns exemplos de seminários teológicos evangélicos em São Paulo, percebemos que o lugar dos professores e a explicação de seu papel no ensino teológico não se aparentam de modo fortemente destacado. Este contraste talvez indique, de maneira geral, uma dissonância filosófica dentro do ensino teológico. Examinaremos, assim, estes pontos nesta primeira parte deste capítulo.

2.1.A. - Perspectiva Geral na Literatura de Educação Teológica

Dr. Manfred Kohl, a respeito da educação teológica, afirma: "A igreja caminha à medida que o seminário caminha" (2004, p. 81). Em apoio a essa perspectiva, Kohl aponta que esse papel determinante da escola teológica sobre a igreja exista porque "as aulas e palestras dos professores, assim como os livros textos são o fundamento sobre o qual se baseiam a liderança das nossas igrejas e organizações cristãs" (2004, p. 81). Usando o marco do Pacto de Lausanne, de 1974, ele aponta como os professores têm um papel ativo no processo de formação teológica de pessoas para servir a Deus na Igreja de Cristo.

Robert Ferris (1990), chamou a comunidade da educação teológica para uma renovação de prática em torno do "ICETE Manifesto para a Renovação de

Educação Teológica" (June, 1983).¹ Através de exemplos de todas as regiões do mundo, Ferris aponta a prática necessária para esta renovação da educação teológica e, assim, uma renovação da formação de uma liderança adequada para a Igreja em escala mundial. Vários pontos deste Manifesto sinalizam para o papel ativo dos professores nesta renovação de educação teológica evangélica. O ponto sete, quando descreve a necessidade da área de integração no currículo, assinala: "Precisamos mesclar a prática e o espiritual com o acadêmico em nossos programas educacionais, e assim equipar o completo homem de Deus para serviço" (ICETE, 1991, #7). No ponto nove, explica-se a área de variedade de instrução, e conclui: "Nossos programas precisam tomar passos práticos para introduzir e treinar nosso corpo docente em novos métodos de instrução, num espírito de flexibilidade inovadora e de experimentação, sempre governado por padrões de eficácia" (ICETE, 1991, #9). No ponto 11, o Manifesto aponta para o desenvolvimento da mente Cristã: "Precisamos desenhar os requisitos acadêmicos para que estejamos equipando os membros do corpo docente, não somente a maneira de completar um curso, mas também para uma vida inteira de aprendizagem contínua e desenvolvimento e crescimento" (ICETE, 1991, #11). Nas décadas mais recentes, Ferris e seus colegas fundaram um ministério chamado GATE (*Global Associates for Theological Education*), com o propósito de treinar os professores nos seminários teológicos em meios de educação para melhorar seu empenho na educação teológica.

¹ ICETE representa "International Council for Evangelical Theological Education." Este Manifesto foi concluído em Junho de 1983. "As origens do Manifesto residem nas reuniões do International Council for Evangelical Theological Education (ICETE), em Chongoni, Malawi, em 1981. Como uma nova organização, conectando programas de educação teológica evangélica no mundo todo, o ICETE determinou escrever para a consideração pública, este "Manifesto on the Renewal of Evangelical Theological Education." Após ampla consulta e várias revisões, a declaração a seguir fora adotada unanimemente pelo ICETE em 1983 e foi publicada, posteriormente, na *Theological Education Today* 16:2 (April-June 1984) 1-6, e na *Evangelical Review of Theology* 8:1 (April 1984) 136-43. A edição atual (1990) incorpora mudanças pequenas na linguagem e formatação junto com este prefácio revisado." (Prefácio)

Dan Aleshire, enquanto presidente de ATS (*Association of Theological Schools*, nos EUA e no Canadá), escreveu sobre a situação de educação teológica, na questão dos professores e sua prática. Com todas as mudanças na cena mundial religiosa, a educação teológica para o século XXI terá que ser mais formacional:

O modelo formacional que estivera por detrás da cena está aparecendo cada vez mais. Seu centro para liderança religiosa não é tanto o profissional habilidoso e conhecedor, quanto uma pessoa que lidera a partir de um senso profundo e duradouro de fé -- uma pessoa que é, primeiramente e primordialmente, um ser humano autenticamente cristão... Educação teológica que é formacional inclui educar para captar as disciplinas teológicas e habilidade pastoral competente, contudo, que exerce este trabalho com mais atenção à humanidade autêntica, habilidade relacional, e maturidade espiritual, que havia sido o caso no modelo anterior e profissional (Aleshire, 2014, p. 8).

Aleshire concluiu que um dos resultados de uma educação teológica mais formacional virá por meio de uma mescla entre as disciplinas nas quais os professores se especializem, e que resultará em uma perspectiva de longo prazo dos processos de formação de um bom ministro – aliadas à importância do tempo e da experiência neste processo (2014, p. 9).

Bernhard Ott demonstrou em seu livro *Beyond Fragmentation* (2001), que ao longo da história dos institutos bíblicos e seminários teológicos na Alemanha, os professores mantiveram um grau de relevância por meio de seus diálogos com a realidade no contexto da Europa e, ao mesmo tempo, um diálogo com a missão holística da igreja inserida naquele ambiente. Para combater os vários fatores de fragmentação na educação teológica, Ott propôs um novo paradigma para educação teológica no século XXI, com as seguintes características: centrada na missão, andragógica em sua educação, reflexiva para juntar teoria e prática e integrada em seu currículo. Em conclusão, ele apontou que, a partir deste

paradigma, "os professores terão que aprender a cumprir um novo papel como facilitadores num processo de ação-reflexão, em que estes não são mais aqueles que sabem tudo, mas que se tornem aprendedores também" (2001, p. 243).

Nestes exemplos da literatura da educação teológica encontramos um lugar explícito destinado aos professores, porém, não há um caminho previamente traçado para definir sua prática como instrutores, "*lecturers*", facilitadores, guias ou gurus. Ainda surge a necessidade de descrever como chegar a esta prática de ensino para a educação teológica. Qual será, então, este caminho?

2.1.B. - Perspectivas de Freire, Pazmino e Knight a partir da Filosofia de Ensino

Paulo Freire, em todos os seus escritos sobre educação, apontava que o educador é uma peça ativa no processo de formação de educandos. Ele usou até mesmo de certo radicalismo ao dizer que o educador precisa se tornar educador-educando e o aluno se tornar educando-educador. Contudo, o papel reservado ao professor nunca esteve ausente da filosofia de ensino de Freire, pois ele desejava uma participação ativa e equilibrada para o professor em relação aos alunos. O mesmo pode ser dito sobre outros grandes escritores de educação: J. A. Comênio, John Dewey, Jean Piaget, entre outros. Porém, nossa pergunta tem a ver com a formulação de uma filosofia de ensino no âmbito cristão e teológico, a respeito dos professores.

Dois escritores que debatem a questão de filosofia de educação, dentro de uma perspectiva cristã, apontam para os componentes necessários para uma filosofia educacional. Robert Pazmiño (1992; 1997), seguindo uma lista de componentes de uma filosofia de ensino de Burgess (1975; 1996), destacou estes: propósitos e alvos, conteúdo, professor, estudante, ambiente e avaliação (Pazmiño, 1997, p. 103). É notável o lugar de destaque que o professor tem

dentro desta lista; na discussão do seu papel, aponta para uma interação entre o professor com todas as outras áreas de uma filosofia de educação. O professor conecta todas as outras partes da filosofia de ensino em sua ação educativa. De certo modo, o professor é um eixo integralizador para a filosofia de ensino cristão do Pazmiño.

George Knight aponta para as partes de uma filosofia de ensino partindo de uma perspectiva histórica de filosofia: a natureza do aluno, o papel do professor, a ênfase do currículo, as metodologias de ensino e a função social das instituições educacionais (1998, p. 33). Knight também aponta para o envolvimento ativo do professor dentro de uma boa filosofia de educação. O professor necessita considerar a natureza do estudante, a ênfase do currículo e a função social da escola ao escolher e utilizar suas metodologias de ensino para cumprir seu papel. Mais uma vez, percebe-se como o professor tem um papel ativo dentro da filosofia de educação de Knight.

É possível perceber a proximidade destas duas listas de componentes para termos uma boa filosofia de educação. Contudo, ambos os escritores, ainda que de perspectivas diferentes -- um de filosofia e outro de educação cristã -- traçam que o professor tem um papel essencial e precisa ser reconhecido como parte ativa na educação e na filosofia que a rege.

Michael Peterson descreve o ponto de partida de uma filosofia de educação cristã, em geral, é "a tendência inata e humana de buscar compreender seu mundo" (Peterson, 2005, p. 87). Construindo a partir desse desejo de conhecer, Lee Wanak (2013), um educador por formação e teólogo-ministro por prática, acrescenta a necessidade da Missão de Deus ser norteadas pelo Evangelho. Ele destaca os processos de formação em esferas do intelecto, do ministério e de atitudes. Aponta também a importância de nutrir uma cosmovisão cristã e bíblica, que inclui uma perspectiva holística do ser humano e da justiça, e um ambiente na escola que incorpore o espírito de caráter e moralidade cristã

(2013, p. 43-45). Como Wanak não incluiu os professores como componente, separadamente, dentro desta filosofia de educação teológica, ele explica que são os professores que recebem a incumbência de acionar esta filosofia, colocando-a em prática. Desta forma, os professores precisam ser ativos no exercício de sua docência.

Se procurássemos de modo mais abrangente, acharíamos mais exemplos de como os professores são vistos como peças-chave e essencialmente ativos numa filosofia de ensino, especialmente em sua atividade em uma instituição de educação teológica. Esta é uma percepção que subjaz à educação teológica, mas, na faceta pública, será que há um reconhecimento deste papel ativo dos professores nos seminários teológicos? Será que acharemos evidência desta realidade filosófica?

2.1.C. - *Perspectiva de Material na Internet a respeito de Seminários Teológicos*

Instituições educacionais exibem suas prioridades e valores de várias maneiras. Geralmente, esta exibição acontece em algum documento, seja em manuais de alunos ou professores, em declarações de política interna ou em materiais publicitários ou eletrônicos. Atualmente, a primeira visão de uma escola é sua página na *internet*, seu *website*. Pensando nos seminários teológicos que colocaram professores à disposição para participar desta investigação, fizemos uma busca nas páginas digitais de cada instituição.

Nosso objetivo era observar como cada seminário promovia seu corpo docente e apresentava o papel dos professores dentro do seu programa de educação teológica. Nossa hipótese fora a seguinte: o material disponível nos *websites* destes seminários poderia indicar, em parte, como apresentam o espaço reservado aos professores no contexto de sua filosofia de ensino.

Aplicamos, para tanto, um método simples. Primeiro, visitamos os *websites* de cada seminário que cooperaram com professores para as entrevistas. Segundo, localizamos as referências aos professores e corpo docente nas páginas dos *websites*. Terceiro, buscamos por referências a uma filosofia de educação. Tentamos encontrar a maneira com que os professores entrevistados são vistos pelos seminários em que servem como mestres e como estes seminários apresentam o papel dos professores. No fim, após esta investigação de páginas na *internet*, agrupamos as escolas em quatro perfis associados à forma como apresentam seus professores, seu corpo docente e sua filosofia de ensino.

Perfil A - Página de Professores: Os três seminários classificados neste grupo deram um lugar privilegiado aos professores, colocando seus rostos, nomes e títulos numa página à parte, intitulada "Professores" ou "Corpo Docente", indicando até mesmo a(s) matéria(s) lecionada(s). Em um destes seminários, a página dos professores simplesmente apresentava uma mensagem: "Em breve," sendo que se encontrava em construção. Neste grupo, o destaque era dado às suas identidades e formações acadêmicas, mas sem menção à filosofia de educação da instituição, nem ao papel dos professores, a despeito da indicação dos nomes das disciplinas que ensinam.

Perfil B - Destaque à Qualidade: Dois seminários apontaram para a importância de seus professores por colocar em destaque a qualidade dos mesmos, com frases como "sólida formação," ou "competência e piedade." Neste perfil, o seminário se identifica com a necessidade de destacar o valor que deposita nos professores, por anexar adjetivos de qualidades procuradas por alunos. Porém, nestes mesmos *websites*, não se encontrava uma explicação do lugar ocupado pelo corpo docente na visão acadêmica do seminário.

Perfil C - Explicação no Manual: Em outro perfil, as páginas na *internet* de um seminário contém informações sobre os professores (identidade e formação),

e dentro do manual do aluno, disponibilizado no *website*, uma explicação de meia página sobre a filosofia de educação teológica do seminário, que se baseia nas declarações oficiais de sua denominação. Ao lermos cuidadosamente estas declarações sobre o ensino ou a educação teológica, o foco de todas as declarações era o aluno -- nos objetivos do seminário a respeito do aluno, no perfil que espera com sua formação e nas qualidades que se desenvolverão ao longo de seus estudos. Contudo, não há menção alguma ao papel dos professores neste processo de formação. Acreditamos que esta não fosse uma consequência prevista ao focalizar os alunos e sua aprendizagem na sua filosofia de ensino.

Perfil D - Sem menção aos professores: Um perfil que precisa ser notado é que havia seminários que não mencionaram os professores nem sua filosofia de educação.

De acordo com nossas observações, classificamos os *websites* dos seminários. Assim, vimos estes retratos, e tentamos entender como cada seminário via, descrevia, e valorizava seu corpo docente.

Adiantamos aqui algumas conclusões iniciais desta investigação dos *websites* dos seminários. Primeiro, é possível que nosso método de pesquisa não proveria o material importante para compreender como cada instituição vê seus professores. Por exemplo, esta declaração pode estar escrita em documentos, como o manual dos professores, ou mesmo na política interna do departamento acadêmico - tais documentos, sabemos, não são disponibilizados nas páginas da *internet*. Mesmo se esse fosse o caso, a apresentação, como encontrada, indica algo acerca da perspectiva a respeito dos professores dentro da instituição. Segundo, é possível que estes seminários tenham decidido que no *website* não era o lugar adequado para mostrar estas informações, por ser um portal público, já que documentos deste tipo deveriam ser guardados como

particulares ou de interesse interno, simplesmente. Assim, uma declaração da filosofia de educação pode ser encontrada somente em parte do website, de acesso limitado ou controlado por senha. Terceiro, é possível que nestes seminários, um documento de filosofia de educação não seja importante na visão da administração, ou talvez menos importante na visão de *marketing* ou de desenho da página do *website*. Por último, e assim seria lastimável, é possível que o seminário não tenha uma filosofia de educação -- seja inexistente, ou seja impraticada.

Para irmos adiante com estas hipóteses, seria necessário fazer uma investigação documentária muito mais criteriosa e profunda, utilizando documentos internos de cada seminário. Ainda que possa ser uma investigação interessante, não é do escopo deste projeto. Entretanto, concluo que com esta evidência inicial, a perspectiva destes seminários quanto ao papel dos professores dentro de sua filosofia de educação não é apoiada ou não é mostrada nas páginas da Internet, em ambientes que o público possa acessar e ver os valores e programas de educação teológica que estão oferecendo às igrejas para a formação de seus líderes.

Este padrão não cabe dentro de instituições de ensino superior, pois a filosofia de educação é um caminho para compreender os processos de formação que tal escola promove em suas classes e em seu currículo. Uma comparação com o mesmo número de *websites* de universidades em São Paulo mostra que estas colocam sua filosofia de educação em destaque, e dentro destas, dão lugar especial para o corpo docente.

2.1.D. - Conclusão

Uma instituição de ensino teológico se regerá por uma filosofia de educação e também por uma teologia de educação teológica. Em geral, a literatura escrita sobre a filosofia da educação em instituições de ensino superior

e de educação teológica aponta para o papel-chave de professores para cumprir esta filosofia e assim realizar a missão da educação teológica. O Compromisso da Cidade de Cabo (Lausanne, 2010) reafirmou que a missão da educação teológica é assistir à igreja no cumprimento de sua missão - e a missão da igreja é a missão de Deus, a *missio Dei* (Parte II.F.4). Uma peça imprescindível para um seminário teológico é seu corpo docente, seus professores (outras peças imprescindíveis são os alunos). Uma boa filosofia da educação descreve a natureza destes docentes, sua função e sua relação com os alunos no intento de cumprir a missão da instituição teológica.

Todos os seminários que conhecemos empregam ou buscam professores de boa qualidade, para funcionar no processo de formação e treinamento de pessoas para servir à igreja e aos ministérios dela, e dentro da sociedade. É previsível que estes mestres de Bíblia, ministério, teologia e outras áreas importantes na formação de líderes para o ministério e a igreja, sejam ativos para cumprir sua função. Não é um papel inativo, passivo ou desligado, pois, a formação de pessoas exige um envolvimento ativo, uma capacitação contínua, uma integração no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de não destacar este papel ativo nos seus *websites*, todos estes seminários têm um corpo docente que funciona ativamente para cumprir este papel de formação de líderes para a igreja.

2.2. - De acordo com um modelo de ecossistema do seminário teológico

Outra forma de ver o lugar e papel dos professores numa instituição de educação superior é por meio da ótica de sua filosofia de educação. Outra ótica é uma perspectiva sistêmica, que aponta para as partes dentro do todo e frisa os relacionamentos entre estas partes, especialmente na questão de interação e interdependência. Esta ótica é a aplicação do modelo de ecossistema.

2.2.A. - Modelo de Ecossistema - partes interativas e interdependentes

A definição de "ecossistema", que vem da biologia, "designa o conjunto formado por todas as comunidades bióticas que vivem e interagem em determinada região e pelos fatores abióticos que atuam sobre essas comunidades," ou "um conjunto de comunidades interagindo entre si e agindo sobre e/ou sofrendo a ação dos fatores abióticos."² Nesta definição, surgem alguns elementos importantes: um âmbito ou local delimitado; várias comunidades bióticas; e, interação e interdependência mútuas das partes destas comunidades.

O modelo de ecossistema surge da biologia para descrever um ambiente que tem qualidades distintas, tipos de flora e fauna particulares para aquele ambiente e que existem certos limites que marcam este ambiente finito e distinto. De interesse particular no estudo de ecossistemas é a interligação das partes em relacionamentos de interdependência. Como resultado, há certo equilíbrio neste ecossistema, que sofre com distúrbios ou com a perda de um ou mais componentes e, ao mesmo tempo, funciona para preservar este equilíbrio.³

A perspectiva sistêmica vem se aplicando em organizações em décadas recentes, pois estas são um ambiente limitado, como partes que convivem em relacionamentos marcados por interatividade e interdependência. É nesta perspectiva de sistemas e de ecossistemas que podemos compreender melhor o funcionamento de instituições teológicas nos seus contextos de ministério e treinamento de pessoas para servir à igreja. Essa é uma perspectiva importante que aponta as relações de interligação, interação e interdependência ao mesmo

² Acessado na Internet na página da USP: http://www.cdcc.sc.usp.br/CESCAR/Conteudos/16-06-07/Ecologia_ecossistema_cadeia_alimentar.pdf; acessado em 22 Nov 2015.

³ Acessado na Internet na página da USP: <http://www.ib.usp.br/limnologia/Perspectivas/arquivo%20pdf/Capitulo%201.pdf> ; acessado em 22 Nov 2015.

tempo em que indica a tentativa de encontrar equilíbrio e manter-se neste estado. Dentro deste modelo de sistema/ecossistema, veremos um papel central e ativo que os professores exercem, numa instituição de educação teológica.

2.2.B. - Um Modelo de Ecossistema de Instituições de Educação Teológica

No trabalho de apoio a seminários teológicos do ministério de Overseas Council, seu diretor de Parcerias Internacionais, Dr. Scott Cunningham, utiliza um modelo de ecossistema para descrever o seminário situado em seu contexto. Há quatro partes que Cunningham destaca no ecossistema que se chama "seminário": (1). o contexto do seminário em que se encontra (geográfico, sociocultural, religioso, etc.), (2). a missão (e valores) do seminário, (3). a organização (ou setor administrativo, ou modelo de "business") do seminário, e (4). a parte de educação (que tem o currículo, os professores, os alunos e outros elementos educacionais). Com os conceitos de interligação e interatividade, junto com uma perspectiva holística, este modelo sugere vários relacionamentos de influência dentro do seminário e pode servir para ajudar a perceber como os professores têm um papel ativo dentro do ecossistema do seminário teológico. ⁴



⁴ Scott Cunningham (2008). "Future of the Institutes for Excellence" (Documento não-publicado de Overseas Council, Indianapolis, Indiana, EUA). O desenho faz parte de uma apresentação do Cunningham, no Instituto para Excelência em 2014. Usado com permissão do Dr. Cunningham, autorização cedida em email com data de 15 Setembro 2015.

2.2.B.1. - O modelo da Missão e Valores do seminário teológico

Uma escola teológica se norteia por sua Missão e Valores (ou deveria se nortear por estes). Uma vez que a maioria de escolas teológicas tem uma declaração de missão conhecida por todos os constituintes da instituição, podemos presumir que estes usam estas declarações como orientação. Temos visto que, de modo geral, o seminário existe para apoiar e assistir à igreja a cumprir sua missão, e a igreja existe para cumprir a missão de Deus, a *missio Dei*, o trabalho de evangelizar e discipular as nações de forma mais holística possível. Os valores descrevem o que é mais importante para cada escola ao cumprir esta missão e podem descrever os tipos de formação ou o tipo de graduados que pretende formar, ou mesmo as qualidades mais importantes no funcionamento e na comunidade da escola. Em combinação, a missão e os valores servem para dar direção em decisões, em atividades, em seu currículo e em sua formulação institucional.

A missão e os valores, então, podem dar indicação para os professores sobre como agir na sala de aula, na sua seleção de materiais, nas relações com os alunos e até em sua vida particular. Há uma interação entre a Declaração de Missão e Valores de uma escola e os professores que nela atuam. Esta interação pode ser uma relação com graus de crítica e reflexão, ou pode ser uma relação de incentivo para melhor desempenhar seu papel. É uma parte importante a ser considerada ao estudar como os professores integram sua teologia com sua prática, pois a própria escola pode servir de modelo para este processo de integração.

2.2.B.2. - O modelo Organizacional (ou Administrativo) do seminário teológico

O modelo organizacional do seminário teológico tem várias dimensões que podem ser vistas como um sistema dentro da instituição de ensino teológico.

Uma dimensão desta esfera de organização é a parte financeira. Como o seminário vê o trabalho dos professores e os remunera? Vê como "ministério", que traz um nível inferior de remuneração? Vê como "profissão", em que podem exigir padrões e então remunerar melhor? Como funciona a escola em termos de finanças -- de forma ordenada, ou desorganizada? Existe um zelo e preocupação com a transparência sobre a parte de negócios da administração? Será que existe sigilo sobre este aspecto?

Outra dimensão desta esfera é a cultura organizacional. Trata-se de uma instituição em que relacionamentos são valorizados? Ou é um lugar em que pessoas entram e saem sem estabelecer muita ligação interpessoal? Qual é o lugar de relacionamentos fora da instituição? Como é visto o relacionamento, nesse contexto, com as diversas igrejas? Como é visto o papel de cada pessoa da comunidade escolar, inclusive os faxineiros e os diretores? Dentro desta cultura, como o lugar do professor é reconhecido -- é um lugar de honra, de humildade, de aprendizagem, de domínio, de poder?

O modelo organizacional e administrativo afeta os professores, pela maneira que aponta para seu papel dentro da instituição. Claramente, os professores trazem uma lealdade para seu trabalho, já que se sentem chamados e vocacionados ao exercício do ensino. Contudo, a maneira pela qual este trabalho é encarado vai afetar diretamente e incentivar mais ou retirar este incentivo. Talvez, seja esta a parte de cultura organizacional que tenha mais efeito, pois a cultura sutilmente reforça os maus hábitos, ou incentiva a reflexão crítica do trabalho de formação de líderes ministeriais.

2.2.B.3. - O modelo Educacional (incluindo Currículo, Corpo Docente, Corpo Discente, Planta Física, etc.) do seminário teológico

Geralmente, quando tratamos do modelo educacional, pensamos no currículo, plano de aulas, disciplinas do programa de estudos e outros detalhes da

vida acadêmica do seminário teológico. Nestes detalhes, encontramos a filosofia de educação, manual do aluno, manual dos professores, os registros e outros documentos, tais como o regimento interno. Com isso, vemos os elementos de infraestrutura, como a biblioteca, as salas de aula, os espaços extra-aula no seminário, inclusive de espaços ao ar livre.

Há também, nesse contexto, dois elementos pessoais que fazem parte do modelo educacional -- os professores e os alunos. Todos estes elementos fazem parte do modelo educacional. Os professores se encontram inseridos neste sistema educacional como uma das influências educacionais, e também com a necessidade de responder às influências dos outros elementos do sistema maior. Esta posição de resposta e iniciativa coloca os professores em uma posição importante como contribuinte para o resto do sistema, e para o cumprir da missão do seminário.

2.2.B.4. - O Contexto ao redor do seminário teológico

É muito importante poder descrever o contexto do seminário teológico e usar termos que podem ajudar a formar os outros setores do ecossistema da escola. Um aspecto deste contexto é a descrição geográfica e geopolítica -- qual é o lugar em que se encontra? Contudo, mais importante é o contexto sociocultural -- como é a sociedade da qual vêm os alunos, e para onde vão para servir a igreja? Como esta sociedade prepara ou não prepara os alunos para chegar ao seminário? Como estão mudando os valores e as preferências na sociedade e qual o efeito nos alunos e nas igrejas? Outro aspecto do contexto é a religião e espiritualidade que se encontram. Há hostilidade entre as diferentes religiões? Há tentativas de comunicação ou compreensão, ou há uma apatia religiosa? Parte do contexto religioso que forma o seminário é sua ligação denominacional -- como é a influência sobre o seminário, das igrejas e denominações que contribuem ou enviam alunos? Ao descrever o contexto do

seminário, podemos perceber os vários pontos de influência, interação e até interdependência entre o seminário e seu contexto. Esta interação e interdependência afeta o papel do professor e faz com que se precise agir intencionalmente para que se obtenha um efeito na vida dos alunos que vêm estudar num seminário.

2.2.C. - Lugar da Ação dos Professores neste Modelo de Ecossistema

É fácil indicar que os professores têm um lugar de importância dentro da escola, especialmente no seminário teológico. Contudo, é importante poder descrever as qualidades deste lugar e como este espaço lhes dá uma função ativa no sistema. Continuaremos essa descrição da ação dos professores usando os vários aspectos desse modelo de ecossistema do seminário teológico. Primeiramente, esse lugar de ação situa-se dentro do campo educacional, que na verdade gera outro microssistema. Após desenvolver esse conceito, queremos mostrar como sua ação dentro deste campo se sobrepõe as outras áreas do modelo de ecossistema, criando campos de interação -- entre a educação e a missão, entre a educação e a organização e entre a educação e o contexto.

2.2.C.1. - No microssistema dentro do campo de modelo educacional

Os estudos sobre a complexidade dos sistemas humanos apontam para sistemas dentro dos sistemas maiores, que criam uma teia de interações e interdependências. Nestes sistemas complexos, torna-se aparente que não se descreve uma relação de causa-efeito por um só estímulo. Porém, há tanta interatividade que há múltiplas forças agindo para criar os fenômenos. Nesse sentido, o seminário teológico não é simplesmente um ecossistema, mas um sistema complexo em que cada parte é um sistema dentro de si, e ao mesmo tempo interativo com os outros microssistemas. Esta sobreposição de forças,

interações e interdependências cria uma necessidade de análise capaz de identificar nisso tudo o lugar de ação dos professores. Primeiramente, queremos descrever brevemente esse microssistema da esfera educacional.

Pensando a partir dos componentes de uma filosofia de ensino que Pazmiño (1997) e Knight (1998) alistaram, e fazendo uma comparação das mesmas, conseguimos enxergar um conjunto que pode descrever partes importantes da esfera educacional de uma instituição de ensino teológico. Dentro do modelo exposto no início deste capítulo, elaborado por Cunningham, a esfera educacional é uma das partes, e mantém interação com as outras partes do modelo. Contudo, propomos que a esfera educacional seja entendida, em si mesma, como um sistema de vários componentes que também interagem, se interferem e buscam manter o equilíbrio entre os componentes. Por ser parte de um sistema complexo, mesmo os componentes descritos da esfera educacional, são capazes de interagir com as partes do ecossistema maior. Assim, é difícil descrever uma única causa, pois cada parte dá estímulo a outras partes e, ao mesmo tempo, procura manter o equilíbrio. Existe, então, uma tensão constante nessas interações. Cremos que qualquer professor conheça essa realidade das tensões e pressões que encontram na sua escola, e uma escola teológica não é imune à essas dinâmicas.

Nesse sentido, uma comparação das listas dos componentes de uma filosofia de educação, nas descrições de Pazmiño (1997) e Knight (1998), nos proporciona um rol simplificado que pode nos ajudar a descrever este modelo da esfera educacional. A tabela abaixo mostra como estas duas listas se alinham em termos gerais.

Pazmiño	Knight	Assimilação (P Clark)
Propósitos	Função Social das Instituições Educacionais	CONTEXTO (tanto o de dentro da escola, quanto o mais amplo)
Alvos		
Professor	Papel do professor	PROFESSOR
Aluno	Natureza do estudante	ESTUDANTE
Conteúdo	Ênfase no currículo	CURRÍCULO (amplo)
Ambiente (sala de aula; clima de aprendizagem; etc.)	Metodologias de ensino	MÉTODO DE ENSINO (Práticas; Atividades; Perspectiva de aprendizagem)
Avaliação		

Comparação de Componentes de Filosofia de Educação Robert Pazmiño (1997) e George Knight (1998), com a Assimilação feita pelo autor, Paul Clark.

Tendo em mãos essa assimilação das características que Pazmiño e Knight indicaram, sugerimos que a descrição da esfera educacional passe a utilizar esses cinco componentes -- contexto, professor, estudante, currículo e método de ensino. Adotamos esses, dentro de um modelo de "Microsistema da Esfera Educacional", que passaremos a descrever em suas partes e interações que compõem essa esfera de atuação numa escola, e assim, num seminário teológico.

A primeira parte, maior, é o "contexto", que encapsula as outras partes e forma a superfície de interação do modelo de Cunningham. Assim, contexto tem dois sentidos de aplicação nesta parte do modelo. Em um sentido, é o contexto de todas as atividades educacionais -- a sala de aula, a biblioteca, os grupos de estudo, os fóruns *online* e outros. Descreve o ambiente do aprendizado, do

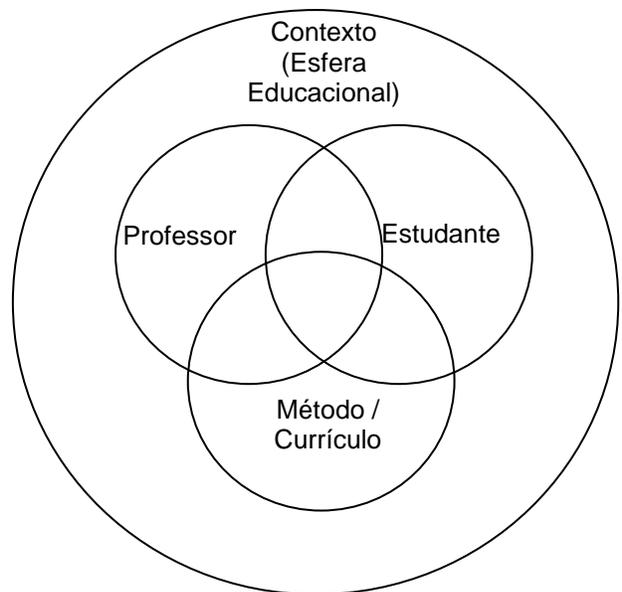
encontro e relacionamento entre professor-aluno e aluno-aluno. Nesse sentido, o contexto é tanto uma comunidade de aprendizagem ou um relacionamento de mentoreio, como até mesmo uma conversa entre alunos que leva a novos vislumbres e compreensões do conteúdo-curriculo.

No outro sentido, o contexto é aquilo que dá interação entre a parte educacional da instituição teológica e as outras partes - missão-visão, cultura organizacional e o contexto maior, que é a sociedade, a igreja, as pessoas fora desta instituição. Este contexto, então, é uma interface de muitas interações -- e aponta que a esfera educacional não funciona isoladamente, mas necessariamente se integra numa dinâmica que está sempre em fluxo.⁵

A segunda parte é o professor, o membro do corpo docente, a peça ativa numa instituição educacional.

Geralmente, o professor se especializa em conhecer muito bem o material das disciplinas que leciona, muitas vezes sendo reconhecido até mesmo como um perito no assunto. Seu conhecimento é parte de sua capacitação para ser professor. Também o professor, geralmente, rege o processo de aprendizagem

Microssistema da Esfera Educacional - P. Clark



⁵ Em capítulo 4, mostrarei as várias dinâmicas da influência do contexto sobre os professores em instituições teológicas evangélicas em São Paulo, Brasil. Confira esta discussão dos fatores de política, economia, sociocultural, tecnologia, e religião, e como estes influenciam os professores no exercício de sua docência teológica.

por trazer conteúdo, dirigir o processo de estudar e aprender, interagir com os alunos sobre o seu aprendizado, orientar para que o estudante possa também dominar o material, adquirir as habilidades e confrontar sua vida interior a respeito da disciplina. O professor pode ser um erudito, ou um praticante, mas, de todo modo, traz sua experiência para ajudar os alunos a aprender junto com ele. Um professor ou uma professora é uma ferramenta poderosa para a ação formadora de pessoas através de sua atuação educativa.

A terceira parte necessária para uma escola existir são os alunos. Em geral, o estudante vem para uma escola, mesmo para uma escola teológica, porque quer aprender algo que a escola oferece, porque vê naquela escola uma oportunidade de aprender ou porque encontra perguntas ou necessidades que motivem sua busca pela escola. Nesta procura, o estudante traz aprendizados oriundos de uma sociedade que vem formando-o durante muitos anos de instrução institucionalizada -- até de forma passiva, memorizadora e fragmentada. Possivelmente, vem para uma escola teológica com preconceitos acerca de como deve ser a forma de aprender -- ou mesmo com déficit de capacidades para aprender, já como adulto. Contudo, vem para a escola, vem com necessidade de aprender algo e precisa se ver como parte dessa dinâmica de ensino-aprendizado. A partir de uma determinada ótica, podemos entender que os professores são aprendizes, na medida em que ainda estão aprendendo. A dinâmica de uma escola normalmente inclui vários alunos e as relações entre alunos, como parte do processo de formação e aprendizagem. Estes relacionamentos são tão vitais para acontecer o aprendizado quanto aquele estabelecido com os professores.

Em relação à quarta parte desta esfera educacional, podemos chamar por um nome composto -- "métodos-currículo." Podemos observar no modelo como essa parte forma o mundo do encontro sobre ensinar-aprender, no qual os professores exercem sua docência e os estudantes aprendem. Esta é, pelo

menos, a perspectiva de muitos que vêm para um seminário teológico, sobre a forma como o processo se desenvolve. Contudo, a aplicação de métodos de ensino de adultos pode, inicialmente, causar um choque para o aluno; em algum tempo, contudo, o aluno poderá perceber como está aprendendo e como sua agência humana está se desenvolvendo.

Uma dimensão deste componente é o "currículo", que começa pelos objetivos do programa, pela lista das disciplinas e pelo ementário. Este currículo explícito precisa ser exercitado no encontro de ensinar-aprender para que se torne o currículo ensinado e aprendido. Entretanto, há muito mais no currículo que precisa ser aplicado, tanto na vida como no caso de seminários teológicos, no ministério e no mercado. Então, esse componente não é simplesmente o conteúdo a ser dominado, mas uma vida a ser formada em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes (incluindo a formação de caráter do estudante). Há muitos detalhes desta última parte -- o currículo explícito e oculto; o plano de aulas (com os objetivos e ementas); manual e política interna da escola; biblioteca; espaços de aprendizagem; salas de aula; e muitas outras partes. É na sobreposição de todas essas partes dentro do microssistema da esfera educacional que podemos compreender a dinâmica interativa da ação educacional e do papel ativo dos professores.

O encontro de ensino-aprendizado é um encontro humano - que é uma característica do ser humano a partir de sua criação na *imago Dei*. Sim, um ser humano pode aprender por meio de tecnologia, mas mesmo este encontro, continua sendo humano. Então, concluímos que, por ser intensamente humano, o encontro educacional destaca um lugar importante para o ser humano, em educação teológica - tanto para o professor, como para o aluno. Considerando este encontro como o campo principal de ação dos professores, podemos ver a importância de considerar sua prática de instrução como foco desta investigação. Primeiramente, porque sua atuação na sala de aula é uma parte ativa, exigindo o

exercício de sua agência humana. Segundo, porque os professores continuam a fazer contribuições em pesquisa e escrita, aumentando o conhecimento das áreas de sua continuada investigação. Terceiro, porque os professores são ativos na formulação de suas ementas e na formação de uma comunidade de aprendizagem com os estudantes. Esta comunidade tem a base de relacionamentos e senso comunitário que fazem parte da vida humana. Finalmente, porque ambos, o professor e o estudante, precisam buscar o seu desenvolvimento em termos de reflexão crítica sobre seu próprio ensino e seu próprio aprendizado. Por este modelo de microsistema da esfera educacional, podemos enxergar o papel ativo e o lugar de destaque de professores em sua prática de instrução nas instituições evangélicas de educação teológica.

2.2.C.2. - Dentro do campo da interação entre as esferas da educação e da missão da escola

No modelo de ecossistema de Cunningham, percebemos que as esferas da educação e da missão da escola se sobrepõem, criando áreas de interferência e interação. Esta influência mútua pode ser vista na realidade de um professor que está exercendo um papel ativo numa escola teológica, preparando o conteúdo e método de aula, para que cumpra seu plano de aulas, ou oferecendo aos alunos a oportunidade de aprender e assim cumprir seu programa de estudos. Os documentos de currículo, plano de aulas e conteúdo de referência, podem ser da escola, do professor ou de um parceiro de trabalho. Estes fazem parte da influência ou do professor ou da escola, ou mesmo compõem uma interação mútua. Pode ser por uma ementa, que é entregue a um novo professor para nortear seu primeiro semestre, ou por uma recomendação de material que deva (ou não) ser usado na preparação de uma disciplina, ou pela tradição deixada por um antigo professor. Ao mesmo tempo, o professor pode exercer sua agência humana e pedir permissão para utilizar um novo formato ou método para

sua aula, ou mesmo introduzir material diferente como fontes para ensinar e aprender juntos. Mesmo parecendo um monólito de impedimentos, um professor ou uma professora pode ser inovador(a), mesmo em meio a regras, por ter um propósito para que os alunos aprendam. Neste exemplo, podemos ver como os modelos de educação e missão se sobrepõem e se influenciam mutuamente.

Os professores se acham na posição valiosa de poder fazer uma contribuição para a missão da escola. Por isso, é importante que o corpo docente conheça bem a missão e a visão da escola, além de seus valores principais. Por conhecê-los, é possível enfatizá-los e incorporá-los em sua prática de ensino. Esta integração será uma contribuição valiosa. Mais que apoio, é necessário ativamente ensiná-los e promover esta missão -- mesmo por meio de seu exemplo de vida.

Neste aspecto, o alinhamento da vida e da docência dos professores tende a alcançar efetividade, sobretudo por promover a missão e visão da escola -- integradas na vida dos professores, podem ser capturadas e contagiadas pelos alunos. O caminho mais direto para esta contribuição é compreender como suas disciplinas alinham-se com esta missão e também como os objetivos de cada disciplina podem contribuir para o cumprimento desta missão. Seja por influência mútua, contribuição ou alinhamento, a interação entre a missão da escola teológica e a educação é a chave para ser uma instituição coerente e poder cumprir seu propósito, sua razão de existir.

2.2.C.3. - Dentro do campo de interação entre a educação e a organização (especialmente, a parte financeira e administrativa)

A ação de um professor ou de um corpo docente, dentro de um seminário teológico, com relação à cultura organizacional, vai ao encontro de vários aspectos do seminário. Essa parte da escola trata de questões de regras, horários, ambiente dentro da escola, maneira que as pessoas conduzem os

relacionamentos, a questão de segurança, a política financeira, a equipe de trabalho e suas relações com os outros setores, o estilo de administração, além de como se sentem na escola quando as pessoas entram, etc. Há uma ligação implícita com o currículo, pois esses aspectos também fazem parte do currículo oculto da escola.

Então, uma primeira ação dos professores diz respeito à cooperação com a cultura organizacional da escola. Apesar de sabermos quanto essa parte da escola necessita de mudanças, o professor precisa conhecer profundamente a parte da organização para poder cooperar com as formas adotadas pela escola nesse aspecto. É muito importante, nesse sentido, que a escola ajude os professores por meio de orientações, mentoreio e acompanhamento, sobretudo durante a fase de adaptação à escola. Estas medidas podem facilitar o conhecimento e fornecer oportunidades para responder perguntas ou dúvidas sobre os porquês e os quês da organização. A partir do conhecimento e da cooperação, um professor pode então promover mudanças para melhoria desta cultura organizacional.

Cada professor que faz parte de um seminário teológico traz consigo sua experiência e sua própria cultura. Então, quando for conhecendo e se inteirando acerca da cultura da escola, vai poder contribuir para sua constituição. Para contribuir com esse desenvolvimento, é necessário, primeiro, adquirir e receber o que já existe na escola. Não é simplesmente uma questão de absorver, adquirir e aquiescer a esta cultura. Com a aquisição e recebimento vem a apreciação, e esta atitude é importante para poder promover mudanças na cultura organizacional.

Outra atitude que deve acompanhar sua ação dentro da organização é a compreensão sobre a coordenação de muitos fatos, aspectos e contingências, de tal modo que haja uma boa fluência com a organização. Sua contribuição para esta fluidez de função vai ajudar a organização da escola a progredir. Pois, a

partir dessa compreensão, podem surgir colaborações para inovação, mudança e novas formas para a educação, além de ganhos para a cultura da instituição de educação teológica.

2.2.C.4. Dentro do campo de interação entre a educação e o contexto

Os professores, em sua ação educacional na sala de aula, podem servir denexo com o contexto. Esta ação pode trazer maior ou menor integração dos estudos com a realidade contextual: o uso de atualidades, como material de discussão, a incorporação de situações locais como base para aplicação de aprendizado ou até mesmo o envolvimento dos alunos com algum grupo específico no qual podem fazer a aplicação diretamente no momento de prática.

Os professores podem trazer elementos do contexto para dentro da sala de aula -- representantes de grupos a respeito dos quais estejam ocorrendo discussões, para que apresentem sua própria posição, por exemplo. Ou, outro exemplo, em discussão da ação da igreja na comunidade, pode-se trazer pessoas da comunidade para apresentar algum aspecto de sua própria realidade.

Outro fator da interação da ação dos professores com o contexto advém por seu envolvimento no contexto, de alguma forma. Esta atividade, no contexto, pode ser por meio de uma igreja local ou um ministério comunitário ou mesmo por um grupo de ação social. Esta ligação pessoal trará uma vivência social para dentro do encontro educacional. Sugerimos que um professor, ativo em ministério na cidade onde está ensinando, trará um sabor real para suas ilustrações, seu ensino e fará uma ponte para os alunos, conectando a sala de aula, que pode ser estéril e artificial, e o mundo, cru e gritante.

Um professor que busque integrar sua prática com as interações entre os aspectos do modelo de ecossistema encontrará um questionamento sobre o uso de métodos educacionais do próprio contexto. Freire levava seus grupos de aprendizado para um lugar em baixo das árvores do vilarejo. Ali, as lições

encontraram a vida comunitária como parte do processo de aprender. Acreditamos que, ao levar as aulas para a igreja, para dentro da comunidade, para um lugar do contexto ministerial, estaremos dando oportunidade para que ocorram estas ligações da educação teológica com o contexto maior, que será parte da esfera do ministério atual e futuro, dos estudantes e formados. Este, assim, poderá trazer maior integração dos alunos quanto ao seu aprendizado. Outro aspecto de métodos contextuais é buscar conhecer como as pessoas do local da escola aprendem, e, a partir disso, promover meios para que possam aprender de uma maneira mais cultural. O mesmo deve ser aplicado em respeito à maneira de levar o ministério no local, de forma mais adequada e culturalmente relacionado.

Nesse sentido, pode ser valioso que os professores, numa determinada área geográfica, conheçam as filosofias educacionais da sua região, para poder aplicá-las criteriosamente em sua prática de ensino. É preciso reconhecer, nesse âmbito, que pode haver um encontro de culturas quanto a esta aplicação, pois, haverá o encontro de perspectivas de vários lugares. Será requerido discernimento nesta interação com o contexto para que possa ser fiel ao evangelho e, ao mesmo tempo, eficaz no ensino. Requererá também, ação intencional pelos professores para conseguir fazer esta integração e aplicação. Contudo, acreditamos que valerá o esforço e o risco para fazer com que a educação teológica interaja com o contexto maior, para preparar líderes que vão poder fazer a mesma interação para o benefício da Igreja de Jesus Cristo.

2.2.D. - Conclusão sobre o Modelo de Ecossistema

Neste modelo de ecossistema, concluímos que o professor é uma peça-chave para o funcionamento integral da escola teológica. Neste papel, ele desempenha uma função ativa, exercendo influência sobre várias facetas da instituição -- sobre a parte de educação, de organização e de interação com o

contexto. Enquanto peça ativa, exercendo influência, é também influenciado pelo ecossistema que é a escola -- pelas interações e busca de equilíbrio, a escola tende a manter o *status quo* e evitar grandes mudanças. Nesses relacionamentos de interdependência, o professor se vê como peça importante e como contribuinte para o processo de formação de pessoas que servirão nos ministérios da igreja, no contexto em que está inserida.

Assim, o professor de uma instituição de ensino teológico pode se ver como um ator que necessita de certas contribuições dos outros campos do ecossistema. Por exemplo, o professor pode necessitar de orientação da parte educacional -- não somente para formular sua ementa para a disciplina, mas por meio de observação e capacitação para ser um educador e teólogo, ao mesmo tempo. Ou, pode se ver com a necessidade de subsídios de sustento financeiro, por exemplo, com a compra de materiais para melhorar suas aulas, ou mesmo com a demanda por mais tempo, de modo a melhor promover suas interações com os alunos. Quando vemos o professor como uma parte ativa dentro do ecossistema da escola teológica, podemos formular uma perspectiva mais holística da docência.

2.3. - Conclusão - Os Professores são uma Parte Ativa no Ensino do Seminário Teológico

A partir da perspectiva da filosofia de ensino de uma instituição, como um seminário teológico, o professor cumpre o programa do seminário e age para que a escola execute sua missão. É uma função ativa e efetiva para que o seminário faça seu papel de apoiar a igreja em cumprir a missão de Deus no mundo.

Desde uma perspectiva de ecossistema, um modelo para pensar a respeito das diversas dimensões da atividade de uma instituição de ensino teológico, podemos ver as múltiplas dimensões de atividade dos professores num seminário: como peça ativa, exerce sua função educativa para cumprir o

programa da instituição e, ao mesmo tempo, influenciar os alunos para sua formação em habilidades e transformação em vida; luta com as condições que o contexto fornece, tanto dentro quanto fora da instituição de ensino, e utiliza com sabedoria os recursos do setor acadêmico e financeiro para que a missão se expresse no contexto dos valores defendidos -- dentro da sala de aula, nos corredores, nos momentos sociais e de discipulado, longe do seminário.

Essa discussão aponta para o papel ativo dos professores. Será notável, nos próximos capítulos, como os professores expressam sua própria perspectiva acerca desse papel e dos caminhos de reflexão em direção de uma teologia prática de educação teológica.

O professor precisa agir como peça ativa dentro do ecossistema da instituição de educação teológica. Para agir assim, necessita ter capacidade de agência humana e uma orientação filosófica e teológica que norteie sua ação educacional dentro da escola. Esse modelo aponta para as funções e para a necessidade de agência humana por parte do professor. Esse conceito será explorado na terceira parte desta tese, mas, primeiramente, há a necessidade de explorar a realidade do contexto brasileiro por meio das vozes de professores em São Paulo, que atuam em vários seminários teológicos evangélicos.

CAPÍTULO 3

Uma Voz do Contexto: Professores e suas Experiências de Ensino Teológico em Seminários Teológicos Evangélicos em São Paulo, Brasil

Entendendo que os professores são peças-chaves para a educação nos cursos de um seminário teológico, queríamos ouvir sua voz a respeito. Para investigar as perspectivas de professores de teologia em seminários teológicos evangélicos, em São Paulo, acerca de sua teologia e prática de instrução, foi necessário desenhar uma investigação que extraísse essas perspectivas e apontasse para os caminhos de integração. Neste capítulo, descreveremos o pano de fundo para a metodologia de investigação, os procedimentos e a análise dos resultados - uma metodologia para ouvir e aprender juntos.

3.1. - Literatura sobre a prática de ensino

A prática de ensino engloba as metodologias empregadas por professores na sala de aula e os conceitos que fundamentam estas metodologias. Não é meramente o método, uma vez que envolve o pensar reflexivo sobre o método num ciclo de ação-reflexão-ação. Também, envolve sua maneira de planejar e formular sua matéria e pensar a respeito dos objetivos para a aprendizagem dos estudantes, dos educandos. Uma filosofia de ensino pessoal formará a base sobre a qual se constrói essa prática. A chave para a boa prática é uma boa integração entre o pensamento educacional e a prática educacional, em que há coerência e consistência nessa ligação.

O professor aplica sua filosofia pessoal de educação ou de ensino em sua prática através de um processo de reflexão e integração. Pode ser necessário considerar também, nesse contexto, a filosofia de educação adotada pela escola. Quando tocamos no assunto da prática de ensino de adultos, um caminho que

nos dá oportunidade de investigar o pensamento do professor a respeito de sua prática é a perspectiva crítica. Stephen Brookfield (2012) explica a importância de o professor desenvolver a capacidade de autorreflexão sobre sua prática. Ele coloca ênfase no professor como agente em seu papel de formar a capacidade de agência no educando. Contudo, o autor salienta que os educadores devem aplicar os mesmos princípios de pensar e aprender por reflexão crítica, para seu ensino e sua vida, de modo a serem verdadeiros agentes de aprendizagem por reflexão crítica. Para poder levar o educando ao ponto de caçar e avaliar suas pressuposições, ele precisa desenvolver esta prática em sua vida e poder demonstrar como pensou sobre suas pressuposições e sua maneira de viver.

Brookfield descreve este processo da reflexão crítica em que as pessoas fazem quatro ações: (1). Caçar as pressuposições -- adquirimos pressuposições ao longo da vida e muitas vezes com pouco pensar ou avaliar, mas a reflexão crítica começa por descobri-las. (2). Avaliar as pressuposições -- por meio de reflexão, colocar as pressuposições à prova, para averiguar se são válidas e confiáveis como guias para ação. Em geral, esse processo envolve a busca de evidência convincente. (3). Procurar analisar por diversos pontos de vista -- um caminho para avaliar se uma pressuposição é válida é por comparação com muitas e diversas perspectivas, especialmente as perspectivas de outras pessoas envolvidas na situação. (4). Tomar uma decisão por uma ação informada -- o ponto-chave da reflexão crítica não é pensar melhor, mas agir melhor, de forma mais coerente e relevante (2012, p. 11-12).

Como o principal proponente da aprendizagem por reflexão crítica, Brookfield colocou o foco desta aprendizagem no educador. Seu foco principal foi sua prática e as lições através de investigações da aplicação de reflexão crítica na educação de adultos. Nesse sentido, Brookfield apontou a importância de o educador proceder como agente de aprendizagem, tanto para ele mesmo como para os educandos que vêm ao seu encontro. Nos seus escritos amplos,

Brookfield tratou de duas áreas da agência do educador. Primeiro ele explicou vários aspectos da própria vida do educador e de seu exercício de agência, e, segundo, como expressão desta transformação do educador por meio de sua reflexão crítica, as atividades que emprega refletirão esta transformação, promovendo a reflexão crítica nos educandos dentro do encontro de aprender. Sua perspectiva é construída em três premissas para educar adultos --

1. Ensino habilidoso é aquilo que ajuda os educandos a aprender;
2. Educadores habilidosos adotam uma postura criticamente reflexiva para sua própria prática de ensino; e
3. O conhecimento mais importante que um educador habilidoso precisa para fazer um bom trabalho é uma consciência constante de como os educandos estão experimentando sua aprendizagem e percebendo as ações do educador (Brookfield, 2006, p. 17).

Outro autor bastante profícuo em suas obras acerca do papel do professor na instrução é Paulo Freire, que apontou uma qualidade necessária para que um educador obtenha um efeito positivo para a reforma da sociedade, qual seja, uma consciência interior de sua responsabilidade por estar no mundo, como educador. Estar presente precisa ser levado a uma presença consciente -- "Como uma presença consciente no mundo, eu não posso escapar à responsabilidade ética por meu jeito de mover pelo mundo" (2004, p. 99). Não é simplesmente estar no mundo, mas estar consciente daquilo que transcorre no mundo e perceber que, como educador, tenho uma responsabilidade. Freire nunca disse que há um caminho fácil para reformar a sociedade, mas afirmou a importância de se ver como parte do mundo e ver seu lugar como responsável pelo que acontecerá.

Ao perceber que tem responsabilidade, um educador precisa se engajar com a realidade social que compõe seu contexto social. Com este envolvimento, com seus relacionamentos com pessoas, o educador perceberá as coisas que precisam mudar, os pontos de desigualdade, as condições desumanas e o controle político. "Contudo, conhecendo que mudar é difícil, porém possível é tão

fundamental para o educador progressivo enquanto se engaja na prática de pedagogia crítica, quanto para o educador reacionário que se engaja numa prática neoliberal e pragmática"(Freire, 2004, p. 101).

O educador encontra a necessidade de se inteirar a respeito da situação dos educandos pois, sua condição de vida e seu contexto fazem parte do processo de aprendizado, como Freire aponta: "Como um educador, quando me questiono a mim mesmo, a respeito da minha prática educacional, que é por natureza histórica, não posso me esquecer da condição concreta do tempo-espaço em que esta se empenha...[preciso] compreender nossa presença como seres humanos no mundo, nossa relação com história e cultura" (2004, p 74). Ao mesmo tempo que o educador não pode se ausentar da realidade histórica, ele precisa ter uma perspectiva do amanhã, que pode ser diferente do hoje, pois não há nada determinando que seja uma mera repetição do dia de hoje (2004, p. 75).

Outro aspecto do papel do educador que Freire promove é uma prática de "problematização" que olha para o futuro, começando aqui e agora, movendo para aquilo que pode ser. Este olhar, revolucionário para o futuro, "afirma que pessoas podem transcender-se a si mesmas, que pode andar para frente, e olhar para frente, por estar conscientes de ser inacabadas e de estar movendo em direção a completude" (2004, p. 84).

Estes dois exemplos importantes da literatura sobre a prática de ensino dos professores nos indicam que é necessária a integração da filosofia com a prática, para que haja uma educação que faça diferença nos educandos.

3.1.A. - Educação de Adultos

Dentro do ramo da educação de adultos, várias vozes vêm clamando por uma integração de perspectivas. Essa área teve uma grande promoção com os escritos de Malcolm Knowles e John Mezirow. Malcolm Knowles (1970; 1984; 2012) deu ênfase à "andragogia" como a educação de adultos, em distinção à

educação de crianças em desenvolvimento (pedagogia). Com seus escritos, Knowles apontou para características do adulto, ao aprender, que são diferentes de crianças; assim, a maneira de ensinar adultos deve ser também diferente.

O conceito de "*Self-Directed Learning*" (aprendizagem autodirecionada), pode ser a principal contribuição de Knowles para a disciplina de educação de adultos. Ele descreve o adulto como aprendiz autodirecionado em vários sentidos. O educando adulto sente uma necessidade de aprender; essa necessidade pode surgir de perguntas da alma, pela necessidade de seu estágio de vida ou pelas experiências já ocorridas. O educando adulto traz uma certa prontidão para aprender, motivado internamente. Então, percebem os alvos da experiência de aprendizagem como seus próprios alvos. Eles também esperam compartilhar a responsabilidade pelo planejamento e execução da aprendizagem. Como autodirecionados, se motivam para participar, ao menos que o educador impeça essa participação por meio de sua abordagem e metodologia. Quando a experiência prévia do educando adulto é utilizada no processo de ensinar-aprender, o educando adulto se motiva para assumir mais responsabilidades. E, ao perceber progresso em direção ao seu alvo, o educando adulto se torna mais autodirecionado (1980, p. 57-58).

A aplicação dos princípios de educação de adultos trará uma nova perspectiva ao papel e ação do professor sem que isso elimine sua necessidade e importância para o aprendizado de adultos. Em vez de focalizar o conteúdo a ser transmitido, o professor focaliza o adulto que vai aprender, o que é importante para sua vida. Esta mudança traz uma modificação na maneira que o professor aborda sua instrução e seu planejamento para o tempo de ensino. Muito daquilo que vem sendo debatido sobre a educação de adultos trata das várias maneiras de se chegar à essa mudança, seja por uma aplicação da reflexão crítica ou por meio de aprendizado experiencial ou corporal. Em tudo isso, percebe-se a

importância da capacitação crítica, da reflexão crítica, do discernimento (ou sabedoria) por parte do professor.

3.1.B. - Educação Teológica

Uma primeira perspectiva sobre a educação teológica advém da discussão sobre Filosofia de Educação Teológica. Lee Wanak resume alguns pontos universais pertencentes a uma filosofia da educação teológica desta forma: a busca por compreender a verdade, o foco na missão, a ênfase na formação multidimensional, o processo de moldar uma cosmovisão bíblica, uma perspectiva holística, e a característica da virtude cristã e caráter moral. Quando ele descreve como operacionalizar essa filosofia, ele aponta que "o corpo docente tem um papel-chave em moldar as mentes, os corações, e as habilidades dos estudantes" (2013, p. 56)

Linda Cannell levanta o questionamento sobre o significado de ser "educado teologicamente." Cannell se baseia nos escritos de Ernest Boyer (1990) para indicar que a educação teológica envolve mais que fatos isolados, pois, incluirá colocar o aprendizado no contexto maior e assim descobrir as conexões das coisas.

Certamente, ser educado teologicamente é se tornar capaz de fazer julgamentos e conexões autênticas nas encruzilhadas críticas em ministério pastoral e outros ministérios. Certamente, significa que todos os membros da comunidade estão aprendendo a alinhar suas mentes nas coisas divinas. Ser educado teologicamente significa que estamos aprendendo que nas experiências mais íntimas, mais profundas e comoventes, das nossas vidas, viramos à estética para expressar os sentimentos e ideias que palavras nunca possam comunicar. Certamente, ser educado teologicamente significa que todos os membros da comunidade de aprendizagem estão aprendendo a valorizar um ao outro, e aqueles fora de nossas comunidades com toda sua diversidade. Certamente, significa que estamos nos tornando discípulos obedientes a Deus,

comprometidos com a virtude e com as obras de serviço (Cannell, 2006, p. 336-337).

3.1.B.1. - Para uma Teologia de Educação Teológica

O ministério de ensino na igreja recebeu um primeiro destaque por Jesus Cristo em seu próprio ministério, sobretudo quando comissionou os discípulos a fazer discípulos: "ensinando-os a observar tudo que ensinei a vocês" (Mat. 28:20). Os apóstolos deram ênfase neste ministério, não somente neles mesmos, mas também para as igrejas que formaram: "ensinem uns aos outros" (Col. 3:16). A função de mestre é incluída na lista dos dons espirituais e dada importância por Paulo, em 1 Coríntios 14:6 e 26. Para Jesus e os Apóstolos, o trabalho de formação de líderes através do ensino era imprescindível, e assim, precisamos hoje estabelecer os alicerces teológicos para a educação teológica.

Na perspectiva de Francis Schüssler Fiorenza, a educação teológica necessita de uma teologia que ligue a teórica com a prática --

Educação teológica envolve ideais teóricos, critérios e restrições. Porém, também se relacionam estes à prática da igreja e ministério no mundo moderno. Educação teológica, então, é crucialmente interessada com a relação entre a teoria e a prática. Qualquer análise teológica e adequada da educação teológica precisa levar em conta a complexidade do relacionamento teoria-prática (1996, p. 338).

Muitas vezes essa discussão sobre o desencontro da teoria e da prática focaliza o egresso da educação teológica -- o graduado e sua falta de capacidade para colocar sua carga teórica em prática. Contudo, propomos que há uma falta de integração da teoria com a prática dentro da docência na questão da prática educacional -- e essa falta de integração estende-se para a teologia da educação teológica, que, por conseguinte, não afeta a prática do professorado em relação ao seu ensino.

Brian Edgar (2005) discutiu vários modelos de uma teologia da educação teológica propostos por Edward Farley (1988; 2001), David Kelsey (1993) e Robert Banks (1999) pela perspectiva teológica que lhes dava fundamento. Seja uma perspectiva confessional, vocacional ou espiritual. Enfim, Edgar propõe uma perspectiva "missional" para reger uma teologia da educação teológica, pois focaliza os resultados na igreja e em seus ministérios, no mundo. Usando o "Manifesto on Renewal in Evangelical Theological Education", ele enfatiza que "educação teológica evangélica como um todo, hoje, necessita perseguir e recuperar uma teologia abrangente de educação teológica" (2005, p. 208). Perry Shaw (2014) fez uma crítica da dificuldade destas tipologias em razão de serem reducionista e, ao mesmo tempo, fragmentar as perspectivas. Esta discussão é um outro exemplo da desintegração da prática educacional na esfera da educação teológica. Tornou-se uma discussão muito teórica, sem tocar nas questões práticas de como ensinar de forma teológica.

No "Compromisso da Cidade do Cabo," resultante do Congresso Lausanne III em 2010 (Lausanne, 2011), reitera a importância de certas qualidades nos programas de preparação de líderes para ministério --

A missão da Igreja na terra é servir à missão de Deus, e a missão da educação teológica é fortalecer e acompanhar a missão da Igreja... Aqueles que oferecem educação teológica precisam garantir que ela seja intencionalmente missional, uma vez que seu lugar na área acadêmica não é um fim em si, mas é servir a missão da Igreja no mundo (Lausanne, 2011, II.F.4)⁶

Se a educação teológica servirá à missão da igreja, ela precisa focalizar essa missão com mais intencionalidade. E uma parte importante desse foco é o corpo docente, pois os professores serão os influenciadores, os formadores, os

⁶ Acessado na Internet na página: <https://www.lausanne.org/pt-br/recursos-multimedia-pt-br/compromisso-da-cidade-do-cabo-pt-br/compromisso>; Acessado em 01 Dez 2015.

ensinadores da missão aos alunos. Uma educação teológica que seja missional terá que focalizar a prática -- e essa prática não será somente dos graduados, mas também na prática dos docentes.

Enfim, o educador e teólogo Steve Hardy aponta que: "O recurso individual mais importante que um programa [de educação teológica] possui é o seu corpo docente. Instituições excelentes no treinamento sabem como encontrar, treinar e encorajar os seus professores" (2007, p. 161). Aqui, encontramos que a relação entre o seminário e o professor pode ser uma parte central na integração de sua teologia e prática, especialmente quando impacta sua maneira de ensinar a própria teologia e ministério.

3.1.B.2 - Integração de Educação e Teologia em Educação Teológica

Os escritos de Ted Ward e Linda Cannell, em recentes anos, trazem uma nova perspectiva para a integração da educação e da teologia em educação teológica e apresentando como essa integração traz nova forma para a prática educacional (Cannell, 2006). Até as últimas décadas, alguns escritores norte-americanos focalizaram a teologia da educação teológica, ou na base teológica para a educação cristã (Estep, Anthony, & Allison: 2008). Contudo, é impossível encontrar livros em bibliotecas brasileiras que mostrem este processo de integração de pensamento entre os mundos da educação e da teologia, para formar uma integração educacional-teológica. Encontramos em um artigo do Lourenço Stelio Rega, uma declaração da necessidade de integrar estas duas esferas para formular a filosofia da educação teológica do seminário que ele dirige (2004, p. 120-126). Outros artigos de simpósios ou palestras avulsas representam o pensamento de pessoas que estão lutando para expressar algo que não tem muita literatura no mundo, muito menos no Brasil. O resultado desta busca por material escrito e deste encontro de quase nulo nos levou a um interesse ainda maior por esta investigação. Talvez possamos instigar o

pensamento de colegas para escreverem suas lutas, seus pensamentos e assim provocar um pouco de discussão que leve nossa docência a uma integração maior e, como resultado desta integração, uma eficácia mais aguçada.

Nosso pensamento era que a voz de professores precisava ser ouvido, sua experiência valorizada, e sua reflexão encorajada. Para ajudar com esta integração da nossa teologia e nossa educação numa teológica prática de educação teológica, precisamos ouvir estas vozes de forma que possamos refletir e formular uma perspectiva teológica que oriente nossa prática de ensino. Esta investigação foi desenhada para ouvir estas vozes. No restante deste capítulo, explicaremos a metodologia e processos da nossa investigação

3.2. - A Pesquisa Qualitativa

A investigação qualitativa foi realizada ao completar 13 entrevistas com professores de seis seminários teológicos da cidade de São Paulo. Tais seminários representam um espectro amplo de igrejas e seminários em termos de posição teológica evangélica. Nesta seção do capítulo, queremos expor nossas descobertas como resultado da análise das entrevistas para fornecer aos leitores uma oportunidade de reflexão a respeito dos caminhos de integração entre os pensamentos teológicos e educacionais para informar nossa prática de instrução na educação teológica.

Quanto às entrevistas, foram feitas ao vivo, com gravação em áudio e foram posteriormente transcritas em documentos para facilitar a análise do conteúdo das respostas. É válido lembrar que a metodologia desta investigação é um estudo de caso, com as entrevistas sendo a base principal da metodologia qualitativa para apreciar as perspectivas e práticas dos professores nos seminários teológicos evangélicos em São Paulo, Brasil ("Case Study"). Após as entrevistas e uma análise inicial, oferecemos a oportunidade de retorno aos entrevistados, por e-mail, para esclarecermos nossas descobertas e pedir uma

contribuição adicional ao processo de investigação. Três professores retornaram os e-mails com alguns comentários breves a título de esclarecimento e incentivo para continuarmos com nossa investigação. Nestas linhas gerais prosseguimos com a investigação, e agora explicamos a metodologia utilizada.

3.2.A. - Metodologia - Desenho e Estrutura da Pesquisa

Ao projetar esta investigação, encontramos a melhor metodologia usando uma pesquisa qualitativa de formato estudo de caso ("Case Study"). Esta metodologia oferece uma vantagem para investigarmos os pensamentos dos investigados, pois propõe um tópico e uma pergunta para guiar a entrevista, mas sem uma teoria pré-formulada. O propósito é permitir que a conclusão surja do material da investigação, e não que o material seja procurado para apoiar uma certa perspectiva ou hipótese. Nesse caso, queríamos apreciar as perspectivas teológicas dos professores entrevistados e como esta perspectiva informava sua prática de ensino, e também tentar depreender a partir das entrevistas os caminhos pelos quais desenvolveram sua integração de teologia e prática.

Foi necessário, então, desenvolver a estrutura da entrevista para permitir o máximo de oportunidade para que os professores se expressassem sem que o entrevistador influenciasse as respostas. Assim, foi decidido utilizar um formato de entrevista semiestruturada. Desenvolvemos três perguntas-chave, uma para cada bloco de material, com uma série de perguntas complementares para pedir esclarecimentos das respostas nas entrevistas. Para poder preservar as entrevistas, utilizamos um aparelho de gravação em áudio de boa qualidade. Após as entrevistas, estas gravações foram transcritas por um serviço profissional para obtermos um documento digital, de modo a facilitar a análise das informações recebidas.

3.2.B. - Amostragem - Participantes

Para obtermos uma amostragem significativa, foi necessário procurar informantes-chave para participar das entrevistas. Com isso, foi definido uma população de professores das disciplinas de Teologia, Estudos Bíblicos e Ministério (incluindo Aconselhamento). A preferência foi dada para professores com mais experiência de ensino teológico, para dar mais chances para trazerem à tona sua integração de teologia e prática. Contudo, foi interessante a inclusão de dois professores que tinham poucos anos de docência. Colocamos como alvo 12 entrevistas, com representantes de pelo menos cinco seminários diferentes.

Uma amostragem randômica e voluntária seria mais adequada, objetivando com isso aproximar as características da população maior de professores teológicos. Através de contatos com a direção acadêmica de oito seminários teológicos evangélicos em São Paulo, foi concedida permissão administrativa para conseguir voluntários entre o corpo de professores. Com esta permissão verbal assegurada, pedimos para a administração acadêmica solicitar voluntários para as entrevistas, e nos informar sobre os voluntários. Horários de disponibilidade destes professores foram marcados para fazer as entrevistas no próprio local de cada seminário. Assim, conseguimos preencher o número de entrevistas desejadas, sendo treze entrevistas.

A amostragem, para compor o corpo docente de um seminário teológico em São Paulo Capital, seguiu uma orientação simples. Buscamos contatos com seminários teológicos que foram afiliados à AETAL (Associação Evangélica de Educação Teológica na América Latina), por ser uma associação que faz parte da rede da *World Evangelical Alliance* (WEA), e *International Council for Evangelical Theological Education* (ICETE). Em geral, essas associações mantêm uma declaração de fé aberta, mas evangélica em sua essência. Todos esses seminários se localizam dentro da região metropolitana de São Paulo.

Por meio de nossa investigação, conseguimos 13 entrevistas com uma média de dois professores por escola, com seis seminários representados dentre os entrevistados. Todos estes professores exercem sua docência nas respectivas escolas e, alguns, em mais de um seminário. Em mensagens via e-mail, cada professor confirmou sua ação voluntária e disposição de participar nas entrevistas, e o horário foi confirmado. Nos horários combinados, todas as entrevistas aconteceram. No início da entrevista, foi explicado o Documento de Consentimento Autorizado e a permissão dada pela escola. Cada entrevistado assinou esta autorização por livre e espontânea vontade, dando sua autorização para a gravação e uso do material de forma ética e autêntica, nas normas de investigações qualitativas.⁷

3.2.C. - Perguntas de Pesquisa

Tendo escolhido utilizar este método de investigação de apreciação,⁸ para coletar os dados dos professores, desenvolvemos um roteiro de perguntas para guiar as entrevistas. Com o plano de tratar de três áreas da vida docente, tratamos de escrever uma pergunta-chave para cada área, além de algumas perguntas suplementares. As três áreas são: 1). a posição da Antropologia Teológica, 2). o desenvolvimento de uma aula em termos de suas práticas de instrução e 3). a maneira de integração de sua Antropologia Teológica com sua prática de instrução. Nesta parte, alistaremos as perguntas principais que nortearam as entrevistas.⁹

⁷ Modelo do Documento de Consentimento Autorizado se encontra no Apêndice B, p. 424.

⁸ Este método de investigação qualitativa é chamado "appreciative inquiry" em inglês.

⁹ NB - O roteiro completa se encontra no Apêndice C, p. 425.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Primeira Parte - Informação de Formação e Experiência na Docência.

- 1.1. Qual é a sua formação acadêmica? Onde estudou? Qual seu curso de formação? Pós-graduação?
- 1.2. Onde você tem exercido a docência? Há quanto tempo? Descreva brevemente esta experiência?

Segunda Parte - Posição da Antropologia Teológica

- 2.1. Qual é sua posição teológica a respeito do ser humano, ou seja, sua antropologia teológica? Como você descreve sua teologia do ser humano?
- 2.2. Qual é o ponto-chave para sua compreensão teológica do ser humano?

Terceira Parte - A Prática de Instrução (de Ensino)

- 3.1. Descreva uma aula típica sua, deste último semestre.
- 3.2. Você está envolvido na educação teológica. Há quanto tempo está envolvido na educação teológica?
- 3.3. Como foi a instrução que recebeu, durante sua formação acadêmica e teológica? Como foi a instrução de um dos professores que mais marcou sua vida?

Quarta Parte - A Integração da Teologia e da Prática de Instrução

- 4.1. Você tenta integrar sua teologia do ser humano com sua prática de instruir/ensinar? (Resposta esperada é um simples sim ou não).
- 4.2. Olhando para o futuro, como seriam os próximos passos para seu desenvolvimento na docência? Você pensa que a integração teológica com a prática educacional seria um ponto interessante, no futuro?

Conclusão da Entrevista - Agradecimento e Última Palavra.

3.2.D. - Análise dos Dados

As transcrições das entrevistas gravadas foram feitas pela empresa Audiotext Serviços e Cia Ltda, de Curitiba, Paraná. As gravações foram usadas para verificar o trabalho de transcrição. Após essa verificação, a análise foi feita manualmente, através de repetidas leituras das transcrições, algumas vezes escutando o áudio das entrevistas. As transcrições chegaram a mais de duzentas páginas de material, colocadas em colunas para facilitar a análise.

Após várias leituras dos transcritos das entrevistas, dentro das três áreas das perguntas, começamos a formar alguns indicadores de agrupamentos dos professores. Por exemplo, percebemos que um grupo havia feito estudos na área de educação para ensino superior, outro para ensino médio e outro somente para educação cristã. Outro agrupamento foi feito pela porcentagem de aula que utilizava para a prática expositiva (*Lecture*). Mais um agrupamento foi realizado pela escolha de outros métodos de instrução na sala de aula. Finalmente, na análise da última parte das entrevistas, foram agrupados vários estilos de integração ou a falta de integração entre a teologia e a prática educacional. Em cada passo do processo de investigação, outros pontos surgiram que levaram de volta às entrevistas para identificar outras ligações com o material em desenvolvimento. Assim, ao longo desta tese, será possível encontrar referências às entrevistas, como material que apoia o desenvolvimento da tese e das conclusões.

3.2.E. - Limitações da Pesquisa

Admitimos que esta investigação encontrou vários fatores limitadores. O primeiro fator era o número de entrevistas. Foram 13 entrevistas, que é um número representativo, porém pequeno. Com isso, ao pedir voluntários entre os corpos docentes, buscávamos entrevistar alguns informantes-chave. Estes seriam professores de áreas limitadas do ensino teológico e com experiência no

ensino teológico. Apesar do número pequeno de entrevistas, foi possível notar alguns padrões e características neste grupo que apontam a possibilidade de tirar conclusões a respeito de possíveis caminhos para integração da teologia e prática educacional. Também, esta investigação aponta para uma possibilidade de outras investigações futuras, em outras regiões do mundo, para verificar se há coerência nestas conclusões.

Um segundo fator limitador era o tempo da entrevista. Foram entrevistas de uma hora, apenas. Nestes sessenta minutos foram ouvidas as experiências dos professores e suas reflexões sobre sua prática de ensino teológico. Com o tempo disponível para fazer as entrevistas, não havia oportunidade para formar alguns grupos de foco para uma interação a respeito das conclusões iniciais. Para criar uma possibilidade de uma réplica, fizemos contato por e-mail com os participantes, pedindo suas respostas a algumas questões que surgiram no meio da análise. Esta tentativa de retroalimentação não foi inteiramente satisfatório; teria sido melhor, acreditamos, se pudéssemos ter formados alguns grupos de foco posteriormente, para continuar o diálogo sobre esta integração.

O fator geográfico era outro limitador. Utilizei apenas escolas da região metropolitana de São Paulo. Assim, todos os seminários eram de situação urbana e metropolitana. A despeito do número de estudantes em seminários teológicos ser maior em situações urbanas, este fator ainda limitou o foco da investigação. As características da região de São Paulo também definem um pouco a audiência, pois a cultura paulistana é marcadamente diferente de outras metrópoles do Brasil.

O escopo dos seminários representados, sendo todos afiliados à AETAL, serviu para restringir as perspectivas teológicas e suas experiências históricas. Muitos destes seminários haviam sido fundados na época das missões protestantes e evangélicas no Brasil, assim, notadamente sob influência de missionários estrangeiros. Contudo, nenhuma das escolas representadas era

dirigida por estrangeiro no momento das entrevistas, além de, atualmente, poucos professores que compõem o quadro de professores não serem brasileiros.

Apesar de termos tentado incluir seminários com mais caracterização pentecostal, não conseguimos a concessão de professores para participar das entrevistas. Havíamos feito contato com doze seminários, por e-mail, telefone e visita pessoal; nestes, estavam contidas uma variedade de perspectivas teológicas evangélicas, incluindo pentecostais. De todo modo, somente seis seminários concederam professores na época das entrevistas. Um sétimo seminário havia disponibilizado professores, porém, sem conseguir marcar um horário adequado para fazer as entrevistas.

Estes seminários têm um caráter mais denominacional, e têm uma herança mais tradicional entre os evangélicos. Três são reconhecidos pelo Ministério de Educação e Cultura do governo brasileiro (MEC), e um está buscando este reconhecimento.

Não foi uma pesquisa com instrumento comprovado, mas utilizamos uma metodologia de apreciação dos entrevistados pelo processo qualitativo.¹⁰ Em conclusão, acreditamos que apesar destas limitações, as entrevistas e a investigação possam fornecer indicações de caminhos de integração para a formação de outros professores para a educação teológica no Brasil.

3.3. - Resultados e Descobertas nesta Investigação

Esta parte do capítulo tratará de três assuntos dos resultados, especificamente: 1). as posições da Antropologia Teológica descritas pelos entrevistados, tanto em termos de pontos em comum como de pontos

¹⁰ "Appreciative Inquiry" é um método de investigação qualitativa que busca compreender os valores e padrões por apreciação. Veja -- Cockell, Jeanie & Macarthur-Blair, Joan (2012). *Appreciative Inquiry in Higher Education: A transformative force*. (Jossey-Bass: San Francisco).

divergentes; 2). as práticas de ensino teológico apontadas pelos entrevistados, com uma indicação do grau de repetição ou frequência; e 3). os níveis de integração percebida na análise das entrevistas.

3.3.A. - As Posições da Antropologia Teológica nas Entrevistas

A primeira área da entrevista pedia a descrição, pelo entrevistado, de sua perspectiva teológica do ser humano, sua antropologia teológica. Nesta parte, tentamos traçar um resumo preliminar, descrevendo as várias posições e tentando esboçar um retrato composto da antropologia do grupo de professores entrevistados.

3.3.A.1. - Pontos das Posições de Antropologia Teológica

A primeira posição bem delineada foi a da criação do ser humano (pelo menos oito especificaram esta posição e os outros cinco indicaram esta origem do ser humano, usando outros termos). Com isso, a perspectiva generalizada da origem do ser humano é uma origem divina e um propósito orientado para Deus.

Sobre a composição do ser humano, quatro indicaram "integral" ou "integrado" como a palavra principal ou até mesmo exclusiva para descrever a natureza e composição do ser humano. Outros quatro se referiram à "integridade", porém em contexto de um reconhecimento de dimensões ou divisões no ser humano (por exemplo, integrado com tricotomia ou com dicotomia, ou com muitas dimensões); cinco indicaram "dicotomia" e três usaram "tricotomia". Uma pessoa indicou que via o ser humano com muitas dimensões interiores, e talvez pudesse usar o termo "policotomia" para descrever sua compreensão da composição do ser humano. Essas descrições apontaram para uma variedade de posições, porém, dentro do esperado numa comunidade variada de professores.

3.3.A.2. - Um Retrato Composto dos Entrevistados quanto à Antropologia Teológica

O ser humano foi criado por Deus, para relacionamento com Deus e com outras pessoas, com capacidades que separaram o ser humano do resto da criação. O ser humano pecou contra Deus e houve um rompimento desta relação, gerando um efeito dentro de sua pessoa (descrito pelo egoísmo, perversão, depravação). Homens e mulheres continuam com capacidades de explorar o mundo, compreender algo do mundo e de Deus, e também um desejo de transcender o mundo material. Contudo, sem uma operação espiritual (salvação, santificação, entre outros termos usados) o ser humano continua limitado pelo pecado. Pessoas redimidas têm sua capacidade revivificada pelo Espírito Santo, que lhe proporciona uma oportunidade de transformação de vida, de perspectiva e de influência fora de si mesmo -- na criação de cultura, no conhecimento de verdades espirituais, na vocação de servir a Deus e nos relacionamentos interpessoais.

O ser humano, como havia sido criado e como se encontra hoje, é um ser, ao mesmo tempo, com características de integração e ruptura no seu ser -- até descrito como complexidade ou ambiguidade. Conjuntamente, as descrições, em geral, reconheceram as várias dimensões de capacitação dadas ao ser humano -- pensar, criar, sentir, agir e se relacionar. Até na questão do desenvolvimento, quase todos apontaram para esta característica de mudar qualitativamente ao longo de sua vida (de forma limitada, sem a influência espiritual de Deus, mas real e ativa). Porém, esta qualidade de conseguir algumas coisas na vida não supera a necessidade de um Salvador para tratar o problema eterno do pecado.

Segue rol de algumas descrições do ser humano, que se destacaram nas respostas durante as entrevistas:

Criado para eternidade;

Criado bom, mas agora pecador;

Necessita da Salvação;
Pecado = busca de autonomia;
Voltar ao que foi criado;
Um ser complexo (em conflito, enfrenta ambiguidade);
Pecador, porém capacitado;
Alvo do Amor de Deus.

3.3.A.3. - Conclusão sobre as Posições Teológicas da Antropologia

Uma vez que os professores entrevistados representam 6 seminários evangélicos em São Paulo, o retrato composto e as posições variadas representam o escopo de posições da antropologia teológica consideradas como conservadoras e evangélicas.

Nosso propósito nesta primeira seção não era a de delinear "uma antropologia teológica", mas de ouvir de cada entrevistado se houve uma integração entre a antropologia teológica explícita com sua prática de instrução e, caso houvesse, como poderia explicar sua integração e o caminho para chegar até ela. Compartilhamos esta primeira parte para oferecer um pano de fundo para os outros aspectos da pesquisa na questão de integração de teologia e prática.

3.3.B. - As Práticas de Ensino Teológico nas Entrevistas

A segunda parte da entrevista levantava perguntas a respeito da prática de instrução de cada professor, entre outros questionamentos pertencentes às áreas da educação (inclusive sua formação, o exemplo de ensino que recebera e uma autoavaliação de seu ensino teológico).

No grupo de treze entrevistados, oito possuíam doutorado ou doutorando (dois estão em processo de completar suas teses); três com mestrado; e dois com

curso de pós-graduação. Todos tinham cursado Bacharelado em Teologia, enquanto sete destes também completaram outro bacharelado.

Em termos de tempo de docência, quatro tinham mais de 30 anos de experiência (estes, principalmente, em Educação teológica); dois tinham entre 20 e 29 anos de experiência como professores; mais quatro entre 10 e 19 anos; e os outros três tinham 5 anos ou menos de experiência em sala de aula.

Ao descrever suas experiências a respeito de quando eram alunos e como havia sido seus exemplos de docente, durante seus anos de formação, surgiram estas respostas: dois não responderam esta pergunta; onze indicaram que a maioria de sua instrução era recebida por aula expositiva; quatro disseram que tiveram bons exemplos e bons mestres; quatro apontaram para a vida exemplar do professor, ou como trazia sua experiência de vida e ministério para a aula e matéria; quatro contaram que viam professores que usavam práticas ou metodologias diferenciadas para ensinar; e três indicaram que em um momento na vida fizeram uma mudança em sua perspectiva sobre o ensino, que levaram a mudar sua prática e não seguir o exemplo que havia visto. Outras indicações sobre a instrução recebida foram: disciplinas práticas tratadas de forma diferente; a significativa influência de professores missionários; falta de bons exemplos educacionais de professores na sua formação; ensino fragmentado; perspectiva pastoral; e o uso da experiência pessoal do professor. Um entrevistado comentou de ter sido mentoreado para se tornar professor. Outro comentou que não ensina hoje pelos modelos que via durante sua formação.

Na questão de "formação educacional", as respostas apontaram: sete tiveram formação em educação no seminário (Disciplina de Educação Cristã -- em geral, focada em Escola Bíblica Dominical [EBD]); cinco tiveram formação em educação no curso de Faculdade (um estudou Pedagogia; quatro completaram um Licenciatura Plena em uma outra disciplina, para Ensino Médio); cinco tiveram formação em educação por meios não formais, ou por meio do ministério (por

exemplo, em treinamentos de desenvolvimento profissional como professor de seminário ou como parte de orientação para ser professor em outra escola); três receberam formação em educação no seu curso de pós-graduação (mestrado ou doutorado); três receberam pouca ou nenhuma formação em educação; e um indicou que aprendera sobre educação por ser autodidata. Em geral, este grupo tem uma boa formação em práticas de educação, que poderiam ser aplicadas na sua instrução teológica como docentes.

Perguntado sobre sua própria prática de instrução e a porcentagem de aula expositiva no seu ensino, as respostas se agruparam assim: dois indicaram que usam mais de 75% do tempo de aula para exposição; sete apontaram entre 50 a 75% da aula por exposição; três disseram que sua prática é de 25 a 50% da aula para exposição; e um falou que menos de 25% da aula para exposição. Na vasta maioria dos professores entrevistados, mais de metade de sua aula é destinada à prática expositiva. Somente para quatro professores, menos da metade da aula seria destinada à exposição. Vários indicaram, nas entrevistas, que têm que lutar para manter um equilíbrio entre a parte expositiva e a parte interativa, ou indicaram que reconhecem que podem ser melhores, mas não têm muita prática em fazer diferente. Três indicaram que a porcentagem depende do tipo de disciplina -- algumas disciplinas dão mais oportunidade para dinâmicas diferenciadas, além de exposição. Em geral, a distinção é a questão de peso do conteúdo da disciplina.

Apesar de juntar muita informação nestas áreas, a segunda pergunta principal solicitava ao entrevistado que descrevesse sua prática de ensino através de uma aula típica. Iniciando esta parte sobre as práticas de ensino por meio de narrativa de uma aula ou um semestre, dávamos oportunidade para o professor narrar sua prática normal. Segue, na próxima seção, uma descrição das práticas empregadas por estes professores, primeiro em lista, e posteriormente em um retrato composto.

3.3.B.1. - Lista das Práticas de Ensino (com a frequência de repetição nas entrevistas)

Aqui, alistamos as práticas de ensino-instrução que os professores entrevistados mencionaram. Conjuntamente, após cada prática, é anotada a frequência de uso, em termos do número de professores que a utilizam.

- Aula Expositiva (em porcentagem variada, do total de tempo de aula) - 13
- Leituras (com resenha crítica; resumo; síntese; reflexão) - 10
- Discussão em classe (para levantar problemas e polêmicas ou para conscientizar os alunos) - 8
- Grupos (para discussão ou desenvolver ideias) - 4
- Apresentação de Casos (dos alunos ou de ministérios das igrejas) - 4
- Diálogo, ou exposição dialogada - 4
- Experiência pessoal (do professor ou aluno; como base para reflexão) - 4
- Relacionamento Professor-Aluno (dentro e fora da aula; até socialmente) - 4
- Estudo (exegese) de um texto bíblico, para embasar sua perspectiva - 3
- PowerPoint (para ilustrar com imagens ou para mostrar material) - 3
- Vídeos, filmes - 3
- Exercícios práticos (por exemplo, para evangelismo) - 3
- Seminários (apresentados por alunos, ou grupos) - 3
- Debate - 2
- Oração - 2
- Reflexão em conjunto ou reflexão junto com os alunos - 2
- Dinâmicas de grupo - 2
- Criar conflito cognitivo, levantar polêmicas - 2
- Perguntas (em folhas para preparação ou as levantadas na aula) - 2
- Atividades práticas (fora da aula, pesquisa de campo, evangelismo de praça, etc.) - 1
- Reflexão em papel - 1
- Portfólios - 1
- Grupos de estudo ou de foco - 1

- Integração de conteúdos - 1
- Resenha crítica - 1
- Apostila de suplemento - 1
- Livro texto - 1
- Saída da sala de aula para colocar em prática o aprendizado - 1
- Mapa Mental (desenho no quadro branco) - 1
- Problematizar - 1
- Senso de comunhão - 1

Ao longo destas entrevistas, três frases se destacaram como referências para uma perspectiva intencional por parte do professor em aplicar sua prática educacional. A primeira gira em torno de uma aplicação específica da discussão - o "diálogo." Neste sentido, para aplicar uma perspectiva educacional mais interativa, um professor comentou o seguinte: "não vejo as aulas como exposição de conteúdos, para os alunos anotarem"(Entrevista B, p. 10), mas como um tempo de diálogo. Outros professores usaram este termo para descrever suas aulas, como meio de reconhecer a experiência, preparo e até conhecimento dos educandos, que podem contribuir para todos aprenderem neste diálogo. Nesta linha, dois professores de seminários diferentes, citaram a mesma frase, "exposição dialogada." Assim, reconheceram que tomam uma posição de expositor de conteúdo, mas abrem oportunidades para as interações sobre estes conteúdos, de modo a assegurar a compreensão e a integração (Entrevista B, p. 11, 12, 14; Entrevista G, p. 7, 8). Um professor utilizou a frase "reflexão em conjunto" (Entrevista D, p. 8, 9, 10, 11, 12).¹¹ e elaborou como um tempo de promover a reflexão dos alunos por meio de diálogo, discussão e interatividade na sala de aula.

¹¹ O professor usou esta frase 10 vezes durante a entrevista.

Um segundo foco de conceitos que expressam esta prática intencional por parte dos professores tem a ver com sua escolha de metodologias, didática e outras práticas educacionais. Enquanto um professor se destacou ao usar a frase "depende da disciplina" (Entrevista B, p. 10, 11) várias vezes, outros disseram algo semelhante, em outras palavras. A escolha de metodologias e práticas de ensino para coordenar com a disciplina, o assunto ou o tipo de material é uma prática que expressa uma certa reflexão crítica sobre sua própria docência. Em geral, quando se tratava de uma disciplina de matéria introdutória ou de fundamento para outros estudos, os professores preferiram a exposição, pois apontaram que o conteúdo rege o aprendizado. Enquanto tratava de uma disciplina mais prática -- de exegese, de homilética ou ministério -- opções por outras atividades educacionais pareciam mais aceitáveis.

Foi notável, nas entrevistas, que estas escolhas por práticas de ensino diferenciadas foram feitas à base de expediência ou de familiaridade, ou por desejo de atingir uma prática mais refinada naquela disciplina. Mas, em todas as entrevistas, somente um professor citou uma razão teológica dentro de sua perspectiva teológica do ser humano, para sua escolha da prática educacional - pois, o ser humano é um ser social e relacional. Enquanto outros citaram sua teologia do ser humano, somente um fez a ligação entre sua teologia e sua reflexão e escolhas pedagógicas. cremos que esta evidência aponte para uma falta de integração entre a teologia e a prática dos professores. Continuaremos a explorar esta realidade e buscar uma solução para um futuro melhor na prática docente no ensino teológico brasileiro.

3.3.B.2. - Um Retrato do Grupo de Entrevistados quanto às Práticas de Ensino Teológico

Ao descrever suas próprias práticas de ensino, os professores entrevistados reconheceram a importância e seriedade de seu trabalho/ministério

em formar pessoas para servir a Deus nas igrejas. Suas descrições confirmam que estes professores e professoras percebem a complexidade desta área de educação teológica, hoje em dia, e não deram respostas simplistas.

Em geral, variam sua maneira de ensinar e reconhecem o valor de variedade de práticas de instrução -- seja pela matéria ensinada ou pelos alunos presentes em classe. Contudo, não aparecia de maneira óbvia um padrão desta variação nas práticas. Enquanto isso, o uso de aula expositiva era a metodologia mais comum, mas não unânime. Para auxiliar a exposição do material de instrução, a leitura era o recurso mais utilizado.

Dentro da sala de aula, uma prática bastante comum era a discussão, seja com a classe toda, ou em grupos. Esta, tomava a forma de debate, perguntas e respostas, complemento para leituras ou tarefa de casa, mas, também, a discussão se fomentava pela iniciativa dos educandos em sugerir tópicos e perguntas para discussão. Esta interação era vista como uma prática positiva para reforçar o aprendizado dos educandos. Nesse sentido, esta prática exibia-se em níveis variados de controle, motivação e propriedade ("*ownership*"). Às vezes, foi usada de forma controlada e dosada pelo educador; em outras, como incentivo para o educando ter mais responsabilidade e poder. Alguns usaram o termo "diálogo" para descrever sua utilização da prática de discussão.

Além destas três práticas de ensino (exposição, leitura e discussão), outras focalizam conteúdos (livro texto; apostila; vídeos; PowerPoint). Algumas práticas deram prioridade para relacionamento entre professor e aluno e o passar de experiências (seja do professor em vida e ministério ou dos alunos, como parte de sua preparação ou prática ministerial). Três deram um lugar privilegiado para a exegese de texto bíblicos como parte de seu leque de metodologias. Por ensinar em disciplinas mais práticas, alguns apontaram para experiências práticas como parte de sua metodologia -- saídas de aula, para a praça, ou observações de cultos, etc.

Algumas práticas dão um lugar de controle, ou iniciativa, ao aluno, tais como seminários e debates. Outras práticas podem levar o educando a um nível mais elevado de cognição, tais como reflexão em papel ou portfólios, resenhas críticas, construção de mapa mental de um assunto, ou a problematização. Estas práticas surgiram na minoria dos professores entrevistados e, geralmente, faziam parte da prática dos mesmos professores.

3.3.B.3. - Conclusões dos Resultados

Ao estudar as entrevistas, percebiam-se várias influências na vida de docente dos entrevistados. Um dos nossos propósitos com a investigação era permitir que as relações de influência surgissem nas entrevistas, e não por meio das perguntas. Foi necessária uma análise profunda das transcrições para que algumas destas influências se tornassem evidentes. Aqui, segue uma lista preliminar das observações, ao analisarmos as entrevistas:

- Influência positiva de sua experiência como aluno -- bons exemplos de mestres que usavam uma variedade de práticas;
- Influência negativa de sua experiência como aluno -- causou um desejo de fazer diferente;
- Praticando a instrução da forma que recebera, com pouca avaliação crítica de sua forma de ensinar;
- Formação na área de educação e/ou didática -- o estudo formalizado de educação integrado na sua prática;
- Efeito de discipulado sobre sua vida, na prática -- integração aplicada;
- Mudança na sua prática de instrução, como resultado de uma mudança de perspectiva a respeito de educação teológica;
- Perspectiva integrativa (interdisciplinar) -- um nível de cognição que permitiu uma integração mais complexa de pensamentos, exercendo um elemento de reflexão crítica quanto ao seu próprio ensino e sua prática, podendo ensinar de forma intencional e planejada.

Após esta análise e a avaliação dos resultados, tiramos algumas conclusões a respeito da integração entre a teologia e a prática de ensino, deste grupo de professores. Primeiro, quase todos enfrentaram dificuldades para quebrar o paradigma com que aprendera. Esta mudança de paradigma exige muito esforço e pensamento reflexivo. Os que conseguiram fazê-lo, podiam identificar uma mudança de perspectiva em um certo momento na docência, um momento de transformação pessoal.

Segundo, a existência de um padrão para o ensino teológico que mantém a transferência de informação como muito importante. Apesar de quatro entrevistados apontar para a "transformação" como seu alvo e como o propósito de educação teológica, poucos podiam identificar como praticavam seu ensino de forma que transformasse os alunos. Suas descrições de planejar e conduzir seu ensino focalizava o conteúdo, mais que nos objetivos e nos alunos em processo de aprendizado. Com isso, uma terceira conclusão aponta para um padrão geral de exposição, aliada a leituras, perguntas dirigidas e discussão-diálogo.

Um ponto de luz veio na expressão da importância da vida e relacionamento do professor para ser influência no aprendizado dos alunos. Quase todos reconheceram que seu convívio com os alunos era um elemento que mais trazia os alunos para mudança de vida.

3.4. - Conclusão Geral - Professores demonstram uma variedade de níveis e tipos de integração de sua teologia e sua prática de ensino

Num grupo de treze professores, com variedade de idades, de experiências de docência, de ministérios, de denominações, de experiências com Deus, de caminhos de formação, espera-se uma variedade de resultados. E foi assim, pois, ao ouvi sua voz, estes mostraram uma variedade de níveis de integração -- alguns sem nenhum pensamento de integração e outros que podiam

articular alguns aspectos de integração de teologia com a prática educacional. Também, mostraram uma variedade de fontes desta integração: desde uma vida de aplicação bíblica até uma integração acadêmica por caminhos duplos de formação. Contudo, os resultados demonstraram uma integração que não foi intencional, ou procurada. Esta realidade contrasta com os pensamentos de escritores na área de educação de adultos, que indicam uma prática baseada em reflexão e aplicação daquela reflexão por ação intencional. Neste grupo de professores, somente três podiam indicar momentos de reflexão que nos levaram a uma mudança de prática, e que, além disso, podiam indicar qual foi esta mudança.

Quase sempre sua prática de ensino foi o resultado das forças formadoras e das experiências de vida. Neste sentido, a experiência principal foi a maneira em que fora recebida a formação na sua vida de aluno. Alguns tiveram experiências com mentores ou com a educação de adultos que, por exposição, trouxe uma nova metodologia. Nestes casos, foram os bons e maus exemplos que tiveram efeitos -- ou por adotar a metodologia boa ou por reagir contra a ruim. Contudo, somente três explicaram como sua reflexão sobre as metodologias trouxe a uma prática baseada em sua teologia. A base foi o pensamento educacional, mais que a integração teológica.

Três dos professores demonstraram uma integração de sua teologia e prática de ensino por um caminho de reflexão e intencionalidade. Os caminhos confluíram para combinações de três fatores. Primeiro fator: um processo de discipulado que levou a uma vida cristã em que integrava a teologia e Escrituras com a prática vivencial. Segundo fator: a influência de uma formação educacional com as características de multidisciplinaridade e forte ênfase em teoria educacional. Terceiro fator: a maturidade dos professores, que elevava questionamentos sobre o "não sucesso" como docente; não estavam satisfeitos com os eventos sucedidos, mas enfrentaram seus questionamentos sobre o não

sucesso. Esta reflexão levou-os a mudar sua prática de ensino. As vozes dos professores ecoaram suas experiências e abriram caminhos para entender como foram influenciados, formados e chegaram àquele ponto, como professores numa instituição evangélica de educação teológica.

CAPÍTULO 4

Contexto como Influência sobre professores em Seminários Teológicos Evangélicos em São Paulo, Brasil

Enquanto reconhecemos que os professores, em qualquer escola, agem por sua agência humana, por sua ação educadora, por sua interação dentro de um ecossistema, também reconhecemos que muitas pressões são exercidas sobre estes professores, que são peças ativas neste sistema de educação. Este fato é uma realidade para os professores de instituições de educação teológica. Nestas próximas páginas, nosso objetivo é mostrar algumas destas pressões, seus efeitos em professores e as implicações para a prática de instrução dentro destas instituições de educação teológica no âmbito brasileiro.

Quando apontamos pressões externas que agem sobre os professores de teologia, podemos indicar, primeiro, uma série de fontes destas, que surgem a partir do contexto ao redor. Empregarei uma tipologia de análise social para apontar algumas fontes, que utiliza a sigla PEST,¹² significando "Política, Econômica, Sociocultural e Tecnológica." Vou acrescentar uma ou duas áreas do contexto, que lançam pressões sobre os professores, como parte desta reflexão sobre as influências contextuais. Uma segunda rede de pressões surge do ecossistema no qual o professor se encontra - quer dizer, a própria escola, a instituição de educação teológica, exerce uma certa pressão sobre o professor quanto à sua prática de instrução. Concluiremos apontando as maneiras pelas

¹² Frank Aguilar é atribuído a ser o criador da ferramenta de análise cultural, chamada PEST. Em seu livro, "Scanning the Business Environment" (1965), ele identificou esta sigla como ETPS, representando quatro pontos de análise: Econômico, Tecnológico, Político, e Social. Outras ferramentas se desenvolveram, aumentando a sigla para PESTLE, PESTLED, etc. Estas são ferramentas de análise como parte de planejamento estratégico para o mundo de negócios. (https://en.wikipedia.org/wiki/PEST_analysis; acessado em 03 maio 2017).

quais os professores de educação teológica são peças-chave que precisam manejar estas pressões externas para poderem exercer sua vocação de mestre.

4.1. - A Influência Contextual (PEST+1) - Macrocontexto

Ao reconhecer a necessidade de análises mais aprofundadas do contexto em que opera, o setor empresarial procurou, através de categorias sociológicas, identificar os fatores que ajudavam a compreender o mercado e sua influência sobre uma empresa. O modelo que usa a sigla PEST (Política, Econômica, Social, Tecnológica) cresceu em uso no Reino Unido e se espalhou para o mundo no final do século XX e início do século XXI. É um modelo que fornece quatro esferas para análise -- a esfera política (que pode incluir a parte legal e regulatória), a esfera econômica, a esfera sociocultural (que incluirá os estudos demográficos e as influências dentro da sociedade, desde a família, a escola, etc.), e a esfera tecnológica (com toda parte de mídia, do mundo digital e cibernético). Reconhecido como um modelo limitado, outras esferas foram acrescentadas nestes tempos, por exemplo a esfera ambiental (reconhecendo a influência do movimento verde e a importância de considerar esta área em planos de negócios). Gostaríamos de sugerir a inclusão da esfera religiosa como uma influência que merece uma análise separadamente. Estas cinco esferas formam uma rede de influências que não são estáticas, mas precisam ser consideradas como dinâmicas, entrelaçadas e interativas com as outras esferas.

Uma vez que cada esfera é um sistema de elementos interativos, podemos entender que este modelo reconhece a complexidade das forças e, assim, aponta para a dificuldade de respostas simples como resultado da análise. Cada fator encontra-se numa rede de influências múltiplas. Assim é nosso mundo, e assim é a realidade de estar envolvido na formação de pessoas para a liderança ministerial e eclesiástica neste século XXI. Lembremos que nosso foco é uma análise destas esferas de influências sobre os professores de instituições de

educação teológica no Brasil. Assim sendo, nossa análise tentará um foco nas realidades do contexto que influenciam a prática de ensino na educação teológica.

4.1.A. - Influência Política

Apesar de várias instituições de educação teológica existirem desde a chegada das igrejas protestantes ao Brasil, no século XIX, sua coexistência com o sistema político era, de certa forma, pacífica. As autoridades do governo optaram por não reconhecer estas instituições como faculdades ou universidades e as lideranças das instituições de educação teológica optaram por seu próprio reconhecimento através das igrejas originárias. O protestantismo chegou ao Brasil de fora em meados do século XIX.¹³ Com a intensificação de movimentos de missões ao Brasil, nos séculos XIX e XX, e o crescimento de movimentos evangélicos de origem brasileira no século XX, desenvolveram-se muitas escolas de treinamento para ministério eclesiástico para as igrejas protestantes e evangélicas.

Esta situação começou a mudar quando as escolas teológicas se tornaram faculdades e até universidades, conhecidas como confessionais.¹⁴ Neste período, organizações que concediam um reconhecimento não governamental surgiram. AETAL (Associação Evangélica de Educação Teológica na América Latina) foi organizada em 1975, para suprir a necessidade demandada por parte das escolas evangélicas. Contudo, até hoje, AETAL somente conseguiu dar seu reconhecimento para um seminário brasileiro. Anteriormente, havia sido

¹³ A Igreja Congregacional chegou em 1855, pelo missionário inglês Dr. Robert Kalley, e a Igreja Presbiteriana em 1859. http://igrejacongregacional.org.br/?page_id=38 (Acessado em 02 Abr 2017).

¹⁴ Acessado na Internet na página: <http://portal.metodista.br/fateo/noticias/maioria-dos-pastores-formados-em-teologia-no-pais-nao-possuem-reconhecimento-do-mec>; acessado em 21 Out 2016.

organizada a ASTE (Associação de Seminários Teológicos Evangélicos), fundada em 1961, mas sem exercer grande função em termos de reconhecimento. Ambas as organizações promovem seus Padrões de Credenciamento, que são padrões semelhantes aos usados pelo CAPES,¹⁵ órgão do Ministério de Educação e Cultura (MEC) do governo brasileiro. Esta realidade em paralelo não serviu tão bem como desejado e, na década dos 90 do século passado, houve pressão de escolas teológicas para haver um tipo de reconhecimento oficial da parte do governo, por meio do MEC.

A partir de 1999, o MEC têm homologado vários pareceres a respeito das instituições de educação teológica, de forma ampla e diversificada. O Parecer CNE/CES 241, de 1999, deu início a um processo de reconhecimento destas escolas e abriu um precedente novo para a realidade dos seminários teológicos evangélicos no Brasil. Abriu-se uma oportunidade de ter seus diplomas de teologia reconhecidos oficialmente, entretanto, exigia-se que as instituições se adequassem aos padrões organizacionais e educacionais de outras escolas de educação superior no Brasil. Comentando estes processos, a Professora Regina Fernandes Sanches escreveu na Revista *Ultimato*:

Com o Parecer CNE/CES 0063 de 2004, o MEC possibilitou o aproveitamento dos estudos realizados nos cursos livres pelos cursos agora reconhecidos, permitindo que pessoas que haviam realizado tais cursos pudessem então complementar seus estudos e obter o diploma de curso superior. No final de 2010 o MEC reviu a liberação dos antigos currículos mínimos do Parecer 241 e estabeleceu, então, os eixos curriculares para os cursos de Teologia. São eles: Eixo Teológico, Eixo Filosófico, Eixo Metodológico, Eixo Histórico-cultural, Eixo Sócio-político, Eixo Linguístico e Eixo Interdisciplinar. A partir de então, todos os cursos

¹⁵ CAPES é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, agência do Ministério de Educação e Cultura (MEC) do governo federal do Brasil, que coordena e assegura a qualidade de cursos de pós-graduação no país.

de Teologia que pretendam autorização e reconhecimento do MEC terão que ter seus projetos pedagógicos organizados a partir de tais eixos.¹⁶

O reconhecimento de cursos de teologia traz uma séria de pressões sobre as instituições de educação teológica. Primeiro, este reconhecimento traz uma mudança para os professores; todo membro do corpo docente necessita buscar a titulação oficial e reconhecida para exercer sua docência. Esta mudança obrigou muitos professores que têm uma formação teológica, de uma época em que os cursos de teologia e ministério funcionavam sem reconhecimento, que retornassem a estudar para conseguir a validação de seus títulos anteriores. Outros que atuavam em ministério prático, com um curso básico de teologia, agora precisaram completar um ou mais níveis de cursos reconhecidos. Nesta busca de titulação, nem sempre há uma coordenação de estudos para que o professor melhore sua docência.

Outra pressão sobre as instituições, pelo reconhecimento do curso de teologia, advém do próprio corpo de alunos. Com o curso de teologia sendo reconhecido, tornou-se uma opção para completar um curso superior. Assim, há uma procura pelos cursos de teologia por diversos motivos, até mesmo diferentes do foco dos cursos de teologia -- por exemplo, o curso de teologia tem como foco a preparação de pastores e pessoas para o ministério eclesiástico, mas o aluno quer um curso de teologia sem desejo de exercer um ministério pastoral. Seu propósito pode ser acrescentar conhecimento bíblico e teológico, ou melhorar seu ministério leigo dentro da igreja local, ou mesmo pode ser simplesmente um caminho para um título superior para questão de emprego e ganho econômico. Este contrafluxo de propósitos entre a instituição e o corpo discente deixa o

¹⁶ Acessado na Internet na página: <http://www.ultimato.com.br/conteudo/tentacoes-da-educacao-teologica-no-brasil> ; acessado em 15 Agosto 2015.

professor na posição de ter que lidar com este conflito e ensinar sua disciplina a este grupo de alunos, que vem com uma mistura de motivações.

Uma terceira pressão surge deste reconhecimento por causa de mudanças na própria instituição de educação teológica, que resultam deste processo de reconhecimento. Por melhor que seja o nível acadêmico, haverá mudanças em sílabos (ementário), em horários e atendimentos e até na questão de documentação, para manter os rigores das leis. Estas mudanças são até bem-vindas, em certo sentido, para trazer uma seriedade para a educação teológica nas questões de administração, de registro e documentação, etc. Contudo, há uma mudança na própria instituição, e estas refletem para o professor, que passa a ter que se adequar, ter que ajustar sua maneira de lidar com a instituição e ter que cuidar destes aspectos que pode parecer mais burocráticos. Um professor que tem o prazer de interagir com os alunos e de ver sua vida sendo influente na vida dos alunos, pode encontrar uma frustração por estes detalhes. Entretanto, outro professor poderá encontrar nestes detalhes de documentação o encorajamento para uma excelência que o motive a alcançar seu melhor desempenho. Estas mudanças na instituição não são sem efeito, mas os efeitos possivelmente são ambos positivos e negativos ao mesmo tempo.

Uma pressão exercida sobre os cursos superiores, em anos recentes, é a imposição por parte do MEC de um sistema de avaliação do ensino nas faculdades reconhecidas. Em anos recentes, novos sistemas de avaliação das faculdades vêm entrando em vigência, trazendo uma passagem de um tempo caracterizado pelo *laissez-faire* para uma exigência de desempenho docente de excelência (Morosini, 2000, p. 11). Morosini continua:

Até então, a formação docente baseava-se no princípio do *laissez-faire*, entretanto, com a chegada do Estado Avaliativo, as instituições, inicialmente, elaboraram políticas de capacitação em cursos de pós-graduação. Mais recentemente, verifica-se um movimento nas políticas de buscar a qualificação didática de seus

professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos da instituição (2000, p. 19).

Criou-se uma influência sobre as instituições de ensino superior, em que o docente não é somente um perito em sua área, mas também responde por sua maneira de ensinar, à base dos resultados dos cursos em que ensina. Esta pressão não se sente nos seminários teológicos diretamente, mas as instituições que buscaram o reconhecimento oficial agora têm que demonstrar os resultados dos seus cursos. Esta pressão chega ao professor e afeta sua prática de ensino, pois este precisa demonstrar que os alunos estão aprendendo de acordo com os objetivos do curso. Um professor, nas entrevistas, apontou que a atual situação "exige preparação para educação... professores necessitam de formação em pedagogia" (Entrevista L, p. 14). Esta pressão é necessária, e deveria ser uma pressão inerente a um professor de educação teológica, pela vocação de preparar pessoas para o ministério sagrado. Contudo, aponto aqui, que pela situação política, surgem duas pressões sobre os professores de educação teológica, a respeito de sua prática educacional.

4.1.B. - Influência Econômica

A realidade econômica, no Brasil, vem elevando a necessidade, por parte dos jovens, a terem uma formação em nível superior. Poucos anos atrás, ter um diploma de ensino médio era suficiente para entrar numa boa empresa e subir nos postos de emprego. Atualmente, há mais demanda por parte das empresas por pessoas com formação superior. Em certos setores, a área de estudo não é tão importante quanto o fato de ter um curso completo de ensino superior. E, sempre, o fato de o curso obter do reconhecimento do MEC determina pesadamente nesta realidade. Quando os cursos superiores de teologia ganharam o reconhecimento pelo MEC, isto abriu uma nova oportunidade econômica para os estudantes.

Além de ganhar mais no emprego, e ter mais oportunidade para promoção na empresa, um formado pode prosseguir com estudos de pós-graduação numa universidade. O diploma de um curso superior com reconhecimento lhe abre portas. Edson Martins comentou sobre esta situação: "Por isto é que está crescendo nas instituições teológicas o número de alunos que procuram o curso de teologia com o objetivo de ascensão funcional (principalmente no serviço público)" (2012, p. 31). Esta motivação econômica traz para os seminários teológicos um alunato com características diferentes das observadas anteriormente; o corpo docente percebe esta diferença na sala de aula.

Para professores como Lourenço Stelio Rega, diretor da Faculdade Teológica Batista de São Paulo, a oficialização da disciplina interfere até no perfil dos alunos. Segundo ele, antes, dificilmente alguém procurava cursos teológicos com outro objetivo que não fosse atender a uma vocação: "Atribuo isso talvez à oficialização do curso, pois antes era comum aconselhar um jovem a fazer primeiro uma faculdade oficializada. Hoje, não há mais necessidade." Rega diz que, agora, mesmo entre os que se dizem vocacionados, a média de idade tem se alterado. "Temos mais alunos jovens", aponta.¹⁷

Esta alteração, de uma motivação à base de uma vocação ministerial para uma motivação econômica, muda o foco do aluno e pode influenciar a maneira pela qual o professor ensina este aluno. Esta mudança vem por uma transformação de propósito dentro do ambiente educacional. Esta busca de uma formação superior em vez de uma formação ministerial e vocacional, traz esta mudança sutil no "contrato educacional", quer dizer, na maneira que ambos os participantes se veem dentro deste momento de formação, de ensino, de aprendizagem, de educação. Voltaremos a este ponto quando formos tratar da

¹⁷ Acessado na Internet na página: <http://noticias.gospelmais.com.br/curso-de-teologia-reconhecido-pelo-mec-gera-polemica-entre-os-cristaos.html> ; acessada em 20 agosto 2016.

questão da missão da instituição de educação teológica, pois esta motivação econômica do aluno em busca de uma formação teológica reconhecida pode trazer um impacto sobre esta missão.

Dentro desta realidade econômica, há um fenômeno do aumento dos alunos em seminários teológicos que estão em busca de um aumento dos seus conhecimentos bíblicos e teológicos. Estes têm o prazer de aprender e um motivo de melhorar seu serviço leigo dentro da igreja. Estão em busca de uma formação que satisfaça seus próprios critérios de sucesso. "E temos o caso dos já formados em outras áreas e que querem estudar teologia apenas para o aumento dos seus conhecimentos" (Martins, 2012, p. 31). Este é o caso de alunos adultos que exercem sua escolha de buscar esta formação por si mesmo - não para ter um curso superior reconhecido, mas para servir de forma melhor. Esta busca de formação para seu ministério leigo, não é por credencial, mas por conhecimento; não é para ser profissional, mas para ser proficiente. Um professor encontrou outra perspectiva sobre o aumento de alunos que estudam teologia sem pretensão de ministério pastoral: "Eu acho ótimo... [por] que a gente sabe que todos eles estão estudando por um desejo íntimo, por uma convicção pessoal mais do que por olhar para o futuro de ter retorno financeiro" (Entrevista E, p. 12; Entrevista H, p. 11).

4.1.C. - Influências Socioculturais

No contexto sociocultural, neste início do século XXI, no Brasil, há várias dinâmicas que influenciam os processos de formação em instituições de educação teológica. A primeira influência é o crescimento das igrejas evangélicas no Brasil e certa aceitação do "evangélico" dentro da sociedade. Este destaque traz a possibilidade de uma pessoa formada, em teologia, exercer uma outra profissão sem sofrer perseguição pelo fato de ter estudado teologia. Pouco tempo atrás, pessoas com formação em teologia eram padres ou pastores – e,

provavelmente, sofriam algum tipo de discriminação em outra área profissional. Hoje em dia, isto é menos provável a acontecer.

Esta dinâmica traz para a sala de aula uma realidade positiva para a formação teológica, pois congrega uma mistura de alunos para aprenderem conjuntamente e entre eles próprios. Há uma variedade de experiências, de formações, de capacidades que entram numa sala de aula. Um advogado que vem para uma aula de teologia traz perspectivas diferentes de um engenheiro, que também é diferente de um faxineiro que trabalha no Metrô. Há uma variedade de motivos para esta formação teológica -- para ser pastor, para ser professor de escola dominical, para viver melhor sua vida cristã. Esta variedade traz uma dinâmica para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação pessoal, espiritual e teológica numa sala de aula.

Enquanto esta realidade de mistura de motivações traz uma dinâmica para a sala de aula, e assim para o trabalho do professor, também traz um desafio. O professor precisa tratar de preparar o encontro de ensino-aprendizagem de formas a poder dialogar com esta variedade de alunos e suas várias motivações para estudar no seminário. Seus objetivos e resultados desejados serão afetados pela composição e motivação da lista de alunos. Assim, numa aula de estudo de um determinado livro do Antigo Testamento, os objetivos para um aluno que almeja o pastorado podem ser diferentes de uma aluna que está em busca de um título de ensino superior, e certamente a ação do professor para atingi-los, ambos estes alunos, será diferente. Como tratar a realidade desta variedade do alunato - - pessoas que buscam o curso de teologia para o ministério pastoral e outras que buscam apenas ampliar seu conhecimento da Bíblia? Ou, como considerar os vários níveis que podem acontecer uma sala de teologia -- pessoas com um diploma de supletivo com pessoas de curso superior completo? Ou, considerar as esferas variadas de provável ministério -- como líder de células, ou como líder

numa creche infantil, ou como "pastor" de uma congregação em plantação. Esta influência sociocultural traz uma dinâmica e um desafio para os professores.

Em termos educacionais, esta variedade traz um desafio, mas outro desafio maior pode surgir deste ambiente mais amigável ao evangelho, que é a realidade no contexto urbano e brasileiro. Atualmente, é menos desafiante ser um líder cristão, e com isso, as situações que vão levar o aluno a uma formação de caráter mais profunda não existem, pelo fato da ausência de perseguição. Os momentos que podem ser fontes de reflexão mais profunda sobre a fé cristã e sua atuação no mundo precisam ser criados pelo professor, em vez de serem extraídos da vida dos alunos. Assim, o professor precisa exercer sua arte de ensino-aprendizado de uma forma mais intencional e com bases em sua própria formação crítica e reflexiva. Ao mesmo tempo, haverá oportunidade para uma reflexão sobre a integração da teologia com o mundo em mudança -- em que uma geração sente liberdade para exercer sua fé, enquanto, em outra parte do mundo, há perseguições infernais.

Uma segunda influência que surge do contexto sociocultural é o nível intelectualmente baixo dos ingressantes nos cursos de educação superior. Uma fonte desta dinâmica é o aumento de alunos mal preparados em escolas públicas. Os estudos apontam para este aumento em termos de "analfabetismo funcional." Publicado em 25 de junho de 2013, um estudo do IPM (Instituto Paulo Montenegro) e da ONG Ação Educativa, apontou que "38% dos alunos de universidades brasileiras não dominam habilidades básicas de leitura e escrita. Ou seja: são analfabetos funcionais."¹⁸ Esta condição deixa o aluno sem a

¹⁸ "Analfabetos Funcionais são 38% nas Faculdades." em notícias online, acessado em 12-10-2015, no website: <http://noticias.band.uol.com.br/educacao/noticia/?id=100000519730>. A PNUD 2012 indicava o primeiro aumento na taxa de analfabetismo funcional no Brasil em 15 anos. Em 1997 a taxa nacional era de 14.7%, que caiu para 8.4% em 2011, começando a subir em 2012 para 8.5%. (Relatado na Internet na página de notícias de educação:

capacidade de trabalhar com textos para aprender a partir de sua leitura, de compreender o significado do texto e de poder interagir com estes textos como parte de sua formação. Há várias causas desta realidade, entre estas a má nutrição dos alunos, a longa jornada de trabalho, a distração de muitas responsabilidades e também o problema de evasão escolar. Apesar dos ganhos nos últimos anos, continua uma grande proporção dos jovens de idade escolar que parou de estudar.¹⁹ Quando estes jovens desejam continuar a estudar, suas opções são cursos de supletivo e EJA,²⁰ que não necessariamente preparam o aluno em suas capacidades de leitura, reflexão e outras formas de pensamento mais elevadas e mais críticas.

Quando jovens oriundos desta realidade vêm para o seminário teológico, todo o sistema educacional enfrenta um grande desafio. São os professores que encaram esta dinâmica toda aula. Tipicamente, um curso superior de teologia ou de ensino ministerial, exige uma leitura capaz de captar o significado de um texto -- seja um texto bíblico, um texto teológico ou um texto da atualidade. Se os alunos têm menos capacitação para a leitura, os processos de educação teológica precisam de modificação e os professores podem ajudar os alunos a se capacitar para enfrentar esta realidade de mal preparo. Esta modificação pode ser em termos de disciplinas, para remediar esta falta de formação, ou pode ser dentro da sala de aula, em todas nas disciplinas preliminares, para dar a base necessária para o bom sucesso dos alunos em seus estudos teológicos. Uma

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/27/analfabetismo-volta-a-crescer-no-brasil-apos-mais-de-15-anos-de-queda.htm>; acessado em 21 novembro 2015)

¹⁹ Em relatório do Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD 2012), indica-se que o Brasil ainda tem um problema sério de evasão escolar, pois aproximadamente 1 em 4 alunos abandonarão a sala de aula antes de completar o ensino médio.

²⁰ EJA significa "Educação de Jovens e Adultos", um programa do governo brasileiro para incentivar que jovens e adultos completam o curso de ensino médio. Geralmente, as aulas são oferecidas no período noturno, para os alunos poderem trabalhar durante o dia.

outra dinâmica que entra neste ponto é a necessidade de uma boa avaliação dos ingressantes quanto ao seu preparo e sua necessidade de ajuda para atingir o nível acadêmico dos cursos.

Uma terceira dinâmica vem por meio da transformação acelerada da sociedade. Hoje, é difícil prever como será nosso mundo daqui a uma década. Esta mudança social rápida destaca a importância das competências de reflexão no processo educativo. O professor necessita de características que o ajudem a transpor, superar e enfrentar estas situações conflitantes. Enquanto Nóvoa comenta a situação de ensino superior em geral, a mesma dedução se aplica a realidade do ensino teológico: "O profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva" (Nóvoa, 1997, p. 27). Estas dinâmicas socioculturais colocam os professores numa situação que expande suas capacidades, exigindo que aprendam a prática de reflexão sobre sua própria prática de ensino.

4.1.D. - Influências Tecnológicas

Grande parte da influência da tecnologia reflete-se sobre a área de comunicação. O mundo se interconecta por telefone celular e por internet, facilitando a passagem de informação por meios de comunicação aumentados pela tecnologia. Um dos resultados, citado por Morosini, é que o ensino superior "atualmente, vem enfrentando a síndrome de um ensino para a sociedade de massa num mundo globalizado, com padrões definidos de excelência, em que a sociedade de informação ocupa lugar de destaque" (Morosini, 2000, p. 12). Várias dinâmicas surgem dos avanços da tecnologia dentro do ensino.

Nesse contexto, uma dinâmica observada é o aumento de cursos oferecidos com a assistência de tecnologia. Inicialmente, era o uso de tecnologias para a preparação e entrega do material de estudo -- computadores

para estudo e várias gerações de projetores para facilitar a educação na sala de aula. Mas, mais recentemente, o ritmo de mudanças nas tecnologias de ensino aconteceram tão rapidamente que é difícil de manter-se atualizado com os avanços. Não somente para a transmissão de aulas via internet para várias partes do mundo, mas também para a integração de sistemas de informação para haver comunicação simultânea para a instrução. Avançando mais, por vários anos, os "MOOC"s²¹ vêm aumentando sua influência com a oferta de ensino não simultâneo, para milhões de participantes. O resultado de todas estas mudanças é que há universidades que fornecem cursos inteiros via internet e a porcentagem de alunos em salas de aula física vem diminuindo.

Este aumento de procura por cursos em modo de "educação à distância" (EAD) traz uma pressão sobre as escolas de educação teológica para oferecerem seus cursos também à distância, via internet. Nas entrevistas com professores em São Paulo, encontrei três professores que estavam preparando e facilitando disciplinas do seu seminário pela internet. Estes comentavam sobre as mudanças que esta tendência trouxe para sua prática de instrução. Uma mudança vem no relacionamento professor-aluno, pela distância, pelo uso de tecnologia para comunicação e pela natureza digital das relações em EAD. Estas mudanças requerem também do professor uma adaptação significativa na sua maneira de tratar o conteúdo das matérias -- uma mudança de paradigma para muitos professores, que ainda tratam sua instrução a partir de uma perspectiva conteudista. Além de somente preparar os cursos, a orientação do aluno, no seu aprendizado, vem por meio de monitores e assistentes, em vez de ser pelo

²¹ "MOOC" é a sigla de um "curso massivo online e aberto", em inglês "Mass Online Open Course". Este fenômeno de educação à distância nos EUA é o surgimento de cursos oferecidos *online* e abertos para qualquer estudante ou participante que se inscreva. Em geral, universidades oferecem estes cursos com professores renomados como forma de promover a aprendizagem sem que esta tenha uma ligação com um título ou credencial. Outra característica é que, geralmente, estes MOOC's são grátis ao usuário que não deseja um certificado.

professor. Estas dimensões de entrega das disciplinas requerem muitos ajustes por parte dos professores.

Por tratar de um ensino à distância, a relação entre professor e aluno também não é próxima. Sem o tempo na sala de aula, ou no mesmo lugar, os relacionamentos precisam se desenvolver de forma diferente. Esta distância cria a necessidade de trabalhar a formação de caráter e de espiritualidade em comunidade, especialmente dentro da sua comunidade de vivência. Não é impossível tratar destas áreas, mas seria preciso desenvolvê-las além das situações costumeiras de sala de aula e convívio em comunidade, em seminário presencial. O fator da "presença" dos professores, para poder influenciar os alunos positivamente, é reconhecido como um dos mais importantes para o sucesso da instrução *online*.

Nas entrevistas, notei que um dos professores que mais zelava pelos relacionamentos com os alunos, também foi o professor que foi indicado por seu seminário para preparar para a educação *online* à distância. Ele comentou que "a liderança da escola incentivava seu desenvolvimento nesta área, e ajudava com os custos do treinamento"(Entrevista E, p. 10). Esta iniciativa da liderança da escola reconhece a importância de preparar bem para esta mudança, e que há desafios para se fazer a transição educacional.

Outra dinâmica deste momento é a transformação acelerada, de um mundo de produção para um mundo de informação. Hoje, as características do nosso mundo são globalizadas, internetizadas e ao mesmo tempo particularizadas. Surgiu o termo "glo-cal"²² para descrever nossa época, com esta tensão inerente. Mas, uma parte integral neste mundo, é a mudança de

²² O termo "glo-cal" se refere a uma perspectiva que tenta manter-se global e local, ao mesmo tempo. Este termo aponta a uma tensão no mundo do início do século 21 - as pressões para globalização trazem uma resposta de regionalização, ou localização, ou tribalização. Manter sua perspectiva em tensão entre estes extremos é chamado de "glo-cal".

informação disponibilizada ao indivíduo. Houve uma época em que a informação era localizada em bibliotecas, dentro de prédios. Contudo, hoje, a informação de muitas bibliotecas pode ser disponibilizada através de um telefone celular. Esta mudança traz impactos sobre a formação, por meio das instituições de ensino superior.

Um primeiro impacto é o deslocamento do foco de autoridade. O professor não é mais este foco, pois, através de uma busca no Google, informações podem ser trazidas para uma discussão na sala de aula. Os recursos de livros, numa biblioteca, são transpostos para recursos digitais, na internet. Pensando na situação de educação teológica, recursos que levavam anos para serem dominados, através de estudos de volumes após volumes de história eclesiástica, hoje podem ser acessados em nanossegundos por um *laptop* ou *tablet*. O resultado disso: informação facilmente disponível, mas sem as capacidades desenvolvidas de discernimento e reflexão crítica por parte do estudante. Então, o professor precisa estabelecer sua posição dentro do ambiente educacional por outros meios e não por sua postura de perito.

Outras áreas da tecnologia que afetam o professor podem ser colocadas de forma geral. Os alunos são influenciados pela tecnologia no dia a dia, pelo uso de *smartphones* e *tablets*, em todo momento. O acesso à internet traz informações e faz com que o aluno não funcione completamente sem uma ligação com a tecnologia. Um professor mencionou que viu a necessidade de incluir o uso de *smartphones* na sala de aula, para poder trazer os alunos para dentro do material. De forma semelhante é o preparo de pessoas para ministério com pessoas que estão muito ligadas a seus aparelhos e *devices*, para poder utilizar estes recursos para seu ministério no futuro.

4.1.E. - Influências Religiosas

As influências da esfera religiosa brasileira se originam, em parte, na diversidade da expressão religiosa. De um lado, veem a diversidade de religiões - desde as afro-brasileiras, as formas de cristianismo, o Islã, Budismo e outras variedades. De outro lado, dentro da comunidade que se identifica por ser cristã, há outra diversidade -- de denominações, de heranças, de teologias, que vai desde a Igreja Católica Romana a uma diversidade de igrejas protestantes tradicionais, até as igrejas pentecostais e neopentecostais. Em todas estas expressões religiosas, não existe uma forma somente e um padrão único de educação teológica -- e esta diversidade de forma e de formação traz uma influência sobre o professor em instituições evangélicas de educação teológica.

Com o reconhecimento de escolas de ensino de teologia, vem o reconhecimento de diversas religiões e suas escolas de formação de líderes e pensadores, em sua "teologia." Em São Paulo, há uma Faculdade de Teologia Umbandista com reconhecimento do MEC. Há seminários teológicos cristãos com ligações a Igreja Católica Romana, ou com as igrejas protestantes históricas (Metodista, Presbiteriano, Anglicano, Luterano), ou com as mais diversas igrejas evangélicas, sejam de missão, de pentecostalismo, ou neopentecostalismo. Há muitos seminários teológicos de caráter interdenominacional, ou não denominacional -- tratando de treinar pessoas com uma formação bastante ampla, dentro da esfera do cristianismo, cada um com sua declaração de fé, mas com uma formação abrangente. Nesta sociedade brasileira, agora pluralista, o professor em um seminário teológico evangélico encontra algumas influências desta dinâmica.

Uma pressão advém da maior mistura de crenças na sala de aula. Ao mesmo tempo que há estas tendências, dentro dos seminários teológicos com ligação forte com as comunidades evangélicas, notamos o crescimento de membros destas mesmas igrejas (pentecostais e neopentecostais) que vêm à

procura de formação teológica. Com a chegada de alunos de igrejas e denominações pentecostais ou neopentecostais em seminários mais tradicionais, isso requer por parte do professor a capacidade de apresentar perspectivas variadas e tratar como uma dádiva as diferenças de teologia que acontecem com esta mistura. Com a diversidade nas classes, existe uma pressão para revisar as ementas, as leituras, os tópicos e a maneira de tratar os assuntos-chave para as diversas igrejas e tradições. Esta diversidade pode levar o professor à necessidade de conhecer e apreciar estas e outras tradições, para poder trata-las com equidade na sala de aula. Ao mesmo tempo, criará oportunidade para a dinâmica na sala de aula ser de mútua aprendizagem e ensino mútuo. Esta realidade requererá, do professor, uma capacidade de manejar esta dinâmica, sem dominação -- uma expressão de maturidade pessoal e preparo educacional.

Outra demanda vem da maior busca pela formação teológica, porém com motivação diferenciada -- diferente da geração do passado e diferente entre os alunos da mesma turma e mesma classe. Como as influências das esferas política e econômica, mudanças no mundo eclesiástico e religioso aparecem também mudanças na motivação dos alunos para estudar no seminário. Nas igrejas, esta mudança é resultado de mais ênfase no ministério leigo, do envolvimento de mais pessoas em ministérios que requerem mais conhecimento, e uma busca de titulação com um curso superior. As igrejas e os seminários precisam se dirigir a este assunto e traçar orientações para os professores. Alguns alunos manifestam uma motivação econômica baseada em avanço na empresa, ou outros por um melhor conhecimento das Escrituras para si mesmo, ou ainda, outros, por uma formação para seu ministério leigo na igreja ou comunidade. Esta mistura de motivação nas turmas põem o professor na situação de ter que conhecer melhor os seus alunos para poder tratar cada um como necessário. Estas motivações diferentes apontam para o professor a sua necessidade de modificar a abordagem da matéria ou sua metodologia de

instrução, pois os alunos vêm com um desejo de aprender para si, mais que para cumprir um protocolo.

Outra tendência vem pela presença de alunos que buscam o curso de teologia sem ser encaminhados por uma comunidade ou igreja, ou seja, que autodirigem para o seminário. Um aluno que cursa o seminário por conta própria, pode mostrar uma independência ou uma autonomia em sua maneira de estudar ou enfrentar o que está aprendendo. O papel do professor se torna mais como guia e facilitador, que como mestre. Ao mesmo tempo, quando se encontram recém-convertidos ou alunos sem mentoreamento na sua igreja, o professor pode ser colocado no papel de discipulador e mentor para alguns alunos. A presença ou falta de acompanhamento pastoral dos alunos pressiona os professores a cumprirem este papel. Ao mesmo tempo, pode ser que os professores possam influenciar os alunos para que se tornem pastores melhores, que enviem e cuidem de seus alunos futuros. Esta mudança de perfil do aluno traz um efeito sobre como o professor exerce seu papel no seminário. Esta mudança pode precipitar uma mudança no professor ou uma percepção de necessidade de mais formação para poder cumprir melhor seu papel de docente.

Uma das influências religiosas sobre os professores, atualmente, é a maior variedade de formas eclesiais e suas respectivas formas de treinar lideranças para seu ministério. Nos últimos anos, há um aumento de tipos de igrejas -- desde as igrejas nos lares e as igrejas de esquina (ou de lojinha ou de garagem), até as mega-igrejas. Mas, junto com esta diversidade, vem uma variedade de maneiras de preparar líderes. Uma parte da igreja evangélica brasileira levanta o pensamento que não precisa de uma formação teológica, enquanto outra parte busca maneiras de treinar seus líderes dentro da igreja. Alguns programas são bons e com material que podem dar uma boa base para os alunos. Contudo, normalmente não funcionam com um corpo docente tão bem preparado. Também, outras utilizam um modelo de "treinamento em serviço", em que

aprendem enquanto estão ministrando -- há aulas e a prática da aprendizagem é imediata. Este fenômeno recente acompanha o crescimento de igrejas que preferem tratar de criar seus líderes dentro da comunidade. Ganhou terreno uma forma de pensamento que entende que a melhor maneira de formar líderes é continuar o processo de discipulado, enquanto envolve-se em ministérios que oferecem bases de pensamento bíblico e teológico.

O número de igrejas nas regiões metropolitanas vem aumentando, especialmente em regiões de camada social mais baixa. Este aumento traz motivos para criação de programas de educação teológica por meios não formais. Outro resultado é que não há necessidade de um curso formal em educação teológica para exercer o ministério; ou mesmo que as igrejas suprem essa necessidade com cursos por extensão, ou por cursos baseados na igreja (até não formais).

No ramo de educação teológica formal, por sua vez, há uma ênfase crescente no aspecto acadêmico, com uma necessidade de continuar uma boa formação espiritual dos alunos. Duas reconhecidas autoridades teológicas tocam nesse assunto no número inaugural da revista “Reflexão Teológica”, publicada em 2008 pelo Programa de Pós-Graduação do seminário Betel Brasileiro. Russell Shedd, por muitos anos professor titular de Novo Testamento na Faculdade Teológica Batista de São Paulo, diz que “a formação de ministros que não se cansam na corrida pela santidade e pela prática da justiça deve ser algo imprescindível para educadores teológicos”. E Steve Hardy afirma o mesmo: “Toda matéria oferecida num seminário deve focar a transformação de vidas e a obediência”.²³ Segundo Steve Hardy, “o melhor recurso de um programa de qualidade está nos professores e na equipe, que não somente devem ser

²³ Acessado na Internet na página: <http://www.ultimato.com.br/revista/artigos/323/seminarios-precisam-colocar-seminaristas-a-beira-da-fonte/>; acessado em 22 setembro 2015.

competentes, mas também devem ter vidas exemplares que ilustram o que estão ensinando.”²⁴ Com isso, os professores precisam atuar como diretores espirituais, ou como conselheiros. Há muitas formas que o professor é pressionado a atuar, pelas tendências religiosas do contexto.

Nas entrevistas, os professores notaram que há um nível de formação mais baixa, entre os alunos entrando no seminário, recentemente - comentando acerca da condição dos que vêm das igrejas, especialmente sua ignorância bíblica (Entrevista H, p. 7). Sobre a ignorância, outro professor comentou que "alunos vêm com um conhecimento da Bíblia que é distorcido -- pela situação na igreja de pouca formação de pensar, [faltando] uma formação crítica"(Entrevista, p. 4). Outro professor colocou esta realidade como um desafio para os professores no seminário: "Porque eu quero que eles andem com os próprios pés e que não sejam criancinhas, recebendo sempre o que o professor ou o pastor está dizendo, sem reflexão. Penso que a reflexão é algo fundamental" (Entrevista, p. 8-9). Um outro entrevistado viu nisto um caminho de ensino, por meio de "reflexão sobre a realidade da igreja a partir das experiências dos alunos em suas próprias igrejas... da ótica de teoria crítica... para colocar o aluno na posição de questionar suas pressuposições e verificar o alicerce de suas crenças" (Entrevista F, p. 10). Esta situação cria a oportunidade de "aprender uma nova maneira de fazer teologia, para esta época. Talvez por meio de história bem contada" (Entrevista A, p. 21). A nova aprendizagem no seminário pode lhe dar a oportunidade de ajudar os alunos a crescer na sua utilização deste novo conhecimento, pois tem a tendência quando "é exposto para novidades na Bíblia, pensa que tem que colocar já na próxima pregação" (Entrevista H, p. 11).

²⁴ Acessado na Internet na página: <http://www.ultimo.com.br/revista/artigos/323/seminarios-precisam-colocar-seminaristas-a-beira-da-fonte/>; acessado em 22 setembro 2015.

4.1.F. - Influência Educacional

Uma parte da influência educacional é oriunda das mudanças políticas e socioculturais a respeito do reconhecimento do ensino teológico como curso oficializado em nível superior. Da discussão anterior, é válido destacar que este reconhecimento traz benefícios para os alunos: traz a avaliação dos cursos e docentes e traz uma oportunidade para melhor educar os que estudam a teologia, a Bíblia e o ministério. Os professores precisam acatar estas realidades para considerar como exercer seu papel dentro destas escolas teológicas.

O contexto, em termos de educação, traz outra influência sobre os professores, que vem de sua necessidade de interagir com o mundo educacional superior. Enquanto curso livre, não houve obrigação de manter-se em diálogo com a realidade de educação em geral. Contudo, com o reconhecimento, há normas educacionais, há exigências em termos de objetivos e resultados no aprendizado dos alunos, há uma terminologia desconhecida por muitos professores. Esta realidade pode levar um certo grau de intimidação aos professores, por ser desconhecida, ou podem levar a uma perspectiva de melhoramento. Em todo caso, os professores terão a necessidade de adequação a esta realidade educacional, em pouco tempo.

Mais uma influência que vem do contexto brasileiro de educação superior para os professores de educação teológica é a perspectiva geral na sociedade sobre os professores. Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que "no Brasil, o ensino superior tem características particulares e apresenta inúmeros problemas, com a deterioração salarial, o desprestígio profissional, e precariedade da formação." Eles continuam que:

... geralmente não se exige formação pedagógica na docência do ensino superior porque, aparentemente, é suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que valoriza o docente universitário é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Deste ponto de vista, todo professor, automaticamente, é aquele

que ensina, isto é, dispõe o conhecimento aos alunos (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 234).

Ao se enquadrar na situação de ensino superior brasileiro, os professores de educação teológica encaram este preconceito como professores universitários. Esta perspectiva de dominar seu assunto acadêmico e suas áreas de pesquisa, para colocar este conhecimento pessoal à disposição de seus alunos -- e assim, por meio de uma transferência deste conhecimento em forma de material escrito, exposto na aula, e depositado na mente do aluno. Este preconceito é a perspectiva que Paulo Freire tanto criticava, ou seja, a perspectiva da "educação bancária", que serve para depositar o conhecimento na conta da mente do educando. Ele, junto com outros educadores no século XX, vem alertando para a necessidade de mudar esta perspectiva. Contudo, os professores precisarão de apoio para mudar esta perspectiva nas suas escolas.

Com novo lugar de educação teológica de instituições evangélicas no contexto educacional brasileiro, por causa do reconhecimento oficial, podemos concluir que o reconhecimento lhe dá uma oportunidade de demonstrar sua capacidade de proporcionar uma formação profissional e competente. Também, os processos de reconhecimento que muitos seminários estão passando na última década, é uma demonstração que os seminários teológicos estão ganhando espaço dentro da cena brasileira de educação. Neste tempo, o nível de publicação destas escolas demonstra que estão buscando contribuir para este cenário.²⁵ Os professores têm muito a contribuir para esta mudança em perspectiva na sociedade brasileira.

Uma das áreas que os professores de educação teológica sofrem, que é ligada às duas áreas de influências sociais e educacionais, é no déficit

²⁵ Seminários teológicos estão produzindo revistas de qualidade -- alguns exemplos: Faculdade Sul-Americana (Londrina) produz a *Revista Praxis*; Seminário Betel Brasileiro edita a *Reflexão Teológica*.

educacional que os alunos trazem para as salas de aula do seminário teológico. Já comentamos sobre este problema na parte social, mas esse aspecto influencia muito a parte educacional.²⁶ Contudo, é o sistema brasileiro de educação primária e secundária, que cria a experiência: "na graduação, encontrei muitos colegas que tinham dificuldades, por sua deficiência educacional... e o ensino por exposição não ajudou" (Entrevista F, p. 15). Outro professor apontou que esta deficiência geralmente é na leitura (Entrevista N, p. 8). Fazendo uma análise mais ampla, um professor identificou as causas estruturais: "...às vezes, [eu vejo] até com déficit educacional anterior e que eu, de alguma forma, não posso ofendê-lo por conta disso porque não é uma culpa individual. Essa talvez seja uma culpa estrutural, talvez não..."(Entrevista E, p. 18). Outro apontou que a deficiência não é simplesmente na sua capacidade de ler e escrever, "mas é absolutamente absurda a ignorância bíblica, de pessoas que chegam no seminário" (Entrevista H, p. 7). Os problemas educacionais vêm pela influência dos sistemas educacionais brasileiros e também pelas igrejas em seus ministérios de educação cristã.

4.1.G. - A Influência Contextual sobre os Professores de Seminários Teológicos em São Paulo, Brasil

Observando os professores de ensino teológico nesta perspectiva no ecossistema, podemos ver as várias influências contextuais que atuam sobre estes mestres. Numa entrevista, o educador Robinson Jacintho de Souza comentou, "O MEC não é empecilho para nenhuma instituição, a não ser para aquelas que levam a educação teológica com a barriga." Em outras palavras, quem quer trabalhar com ensino de qualidade não encontrará tantos problemas em buscar este reconhecimento pelo governo. Mas Souza adianta, sobre a

²⁶ Veja a discussão sobre a Influência Sociocultural nas páginas 81-85 desta tese.

importância de qualidade de ensino nos seminários evangélicos: “Responder ao comissionamento de Cristo por meio da educação. Fruto disso, de uns poucos seminários e das faculdades teológicas reconhecidas, são os ministérios frutíferos de seus ex-alunos, que mostram que o ‘x’ da questão não está no MEC, mas em nós mesmos, como gestores desse processo.”²⁷

4.2. - Influências Institucionais sobre Professores de Educação Teológica - Microcontexto

Ao voltar para o modelo de ecossistema para analisar as dinâmicas de uma instituição de educação teológica, percebemos que o contexto traz muitas influências sobre a escola e seus professores. Contudo, é possível que dentro do ecossistema da escola existam forças exercidas por outros setores da própria escola e que coloquem pressões em cima dos professores. Por serem partes interativas, se influenciam mutuamente. Mas, esta influência não é igual -- muitas vezes o professor sofre pressões da própria escola teológica para poder empenhar seu papel, de certa forma. Essas influências vêm da própria missão e valores do seminário, do modelo educacional e curricular da escola e do modelo de organização, em termos de finanças, administração e operações. Nesta parte, propomos explorar brevemente estas influências a partir da instituição em si.

4.2.A. - Influência da missão, visão e valores do Seminário Teológico

Os professores servem dentro da instituição de educação, e deveriam servir à missão da escola. O conjunto da missão, visão e valores do seminário teológico norteia suas atividades, funções, objetivos e propósitos. Em linhas gerais, estas declarações respondem a estas perguntas: Qual é o foco do

²⁷ Acessado na Internet na página: <http://noticias.gospelmais.com.br/curso-de-teologia-reconhecido-pelo-mec-gera-polemica-entre-os-cristaos.html>; acessado em 22 setembro 2015.

seminário? Qual é seu alvo, em termos do que quer gerar? Qual a natureza de egressos, formandos, dos seminários? Para que se treinam durante seus estudos? A maneira que a instituição definir estas questões, influenciará os professores em sua função.

Um dos entrevistados comentou sobre a indefinição da missão do seminário teológico, e como isso tem um efeito em detrimento do funcionamento da escola e principalmente dos professores. "Mesmo com a possibilidade de reconhecimento do curso, por parte do Ministério da Educação, mas ele continua sendo prioritariamente um curso para quem quer servir a Deus na igreja" (Entrevista H, p. 22). É necessário que as escolas recuperem seu senso de missão para que tenham um ministério eficaz. Este mesmo professor comentou: "Se manter esta perspectiva, esta interferência (entre a teologia e a prática) precisa acontecer" (Entrevista H, p. 22).

Comentando acerca da reflexão de grupos como AETAL e FTL, Zabatiero aponta que a "grande contribuição dessa reflexão está no deslocamento do eixo da educação teológica da tarefa de *formar pastores/ministros* para o servir a Igreja e, portanto, sua missão está intrinsecamente relacionada com a missão da Igreja" (2004, p. 141). Esta discussão fez parte da convocação do movimento de Lausanne, na Cidade do Cabo, na África do Sul, em 2010, com uma parte do Compromisso da Cidade do Cabo, destacando esta ligação entre o seminário e a igreja:

A missão da Igreja na terra é servir à missão de Deus, e a missão da educação teológica é fortalecer e acompanhar a missão da Igreja. A educação teológica serve *primeiro* para treinar aqueles que lideram a Igreja como professores-pastores, capacitando-os para ensinar a verdade da Palavra de Deus com fidelidade, relevância e clareza; e *segundo*, para capacitar todo o povo de Deus para a tarefa missional de entender e comunicar com relevância a verdade de Deus em qualquer contexto cultural (Lausanne, 2010, II.F.4).

Se a missão do seminário realmente está ligada à Igreja e sua missão, esta missão formará seu conceito de que deve estar saindo de sua formação como graduados. Seja para o ministério oficial da igreja ou para o ministério leigo da igreja, as instituições de educação teológica precisam visar à formação holística, que prepare pessoas completas para servirem a esta missão no mundo. Assim, abre-se a porta para diversos níveis de programas de formação teológica -- em nível de líder para ministérios na igreja e na comunidade, até o nível mais alto de formação de formadores em programas de doutorado.

Esta missão do seminário não somente influencia a instituição, mas coloca o professor em uma posição de formador de pessoas, e não meramente de informador de teologia. Este papel diferenciado do professor, por causa da missão de formação de pessoas para ministério, traz um aspecto adicional ao seu trabalho educacional -- o de ação e interação pessoal. Um dos professores comentou sobre esta necessidade de interação com os alunos da seguinte forma: "É necessário engajar o aluno, pois ele foi criado com capacidade, especialmente para aprender. Assim, não aprende somente por ouvir, mas precisa ser engajado na matéria, na aula, no estudo" (Entrevista L, p. 21).

Zabatiero propôs um modelo de egresso (formado) dos seminários como um(a) teólogo(a) prático(a). Sua primeira sugestão é uma imagem nova, que "possa ser mais intencionalmente desligada da mentalidade clerical do 'pastor', de modo a permitir que a desejada renovação da educação teológica possa ocorrer" (2004, p. 148). Sua proposta traz a imagem do(a) teólogo(a) prático(a), que por sua formação não se vê necessariamente "como um pastor profissional nem como um pastor amador, mas como *ministra e ministro*," (p. 149) dentro do povo de Deus. Assim sendo, esse tem como ocupação ser "consciência crítica da Igreja e da própria teologia no sentido de lembrá-las da sua finalidade última: a prática eficaz da fé" (Hoch, 1993, p. 18).

Neste caso, se a função do seminário teológico é a formação de pessoas para um ministério com consciência crítica, a função do professor encontra mais uma dimensão. Além de transmitir a história da igreja e a beleza da teologia, e capacitar para sábia interpretação das Escrituras, o professor agora encontra-se frente a necessidade de treinar as consciências e mentes para a atuação crítica no mundo atual. Isso exige do professor um conhecimento do mundo e sua própria atuação em avaliação crítica das realidades ao redor.

Um exemplo deste processo é a Faculdade Teológica Batista de São Paulo - FTBSP (*Teológica*). Sob a liderança de Lourenço Stelio Rega, desenvolveu um modelo holístico de formação teológica que não enfatiza as áreas de formação teológica em termos de disciplinas, mas o caráter do formando em termos de seu desenvolvimento. Resumindo esta proposta, Rega descreve assim:

...é criar um envoltório para cada ênfase unindo-as num MODELO INTEGRAL DE EDUCAÇÃO TEOLÓGICA em busca se formação integral do aluno considerando os seguintes verbos de ação pedagógica: saber-refletir, conviver, fazer, ser, e sentir... é fundamentado numa visão cristã da educação e considera o aluno como um todo evitando a sua fragmentação. É um modelo que parte da visão integral do indivíduo e da missão da igreja (2004, p. 107; maiúscula no original).

Esta tentativa de integrar a teologia com a filosofia de educação num seminário teológico gerou um modelo distinto. O próximo passo em direção à prática de ensino impôs à Teológica uma necessidade de "rever todo projeto educacional da instituição, seja o estabelecimento de objetivos educacionais, seja o planejamento curricular, do conteúdo programático, do conteúdo das aulas, enfim, a didática adotada pelo professor, a visão do aluno, etc" (2004, p. 107). Rega reconhece em sua análise que precisamos assumir o custo para rever nosso modelo de educação teológica.

Uma parte desta revisão de modelo de educação teológica é a necessidade de encarar a incerteza gerada nas últimas décadas sobre o fruto desejado desta educação teológica por meio de seu produto, o egresso. É necessário responder à pergunta: O que é que queremos formar nos processos de educação, formação e treinamento? Um teólogo, um pastor, um pastor em missão, um missionário, um ministro ou uma ministra, um praticante da palavra, um servo-líder? Uma parte desta incerteza pode ser inerente às nossas "declarações de missão" da instituição, ou pela indefinição de líderes sobre os resultados desejados, seja pela igreja ou pelo seminário. Ao rever nosso modelo de educação teológica é imprescindível resolver esta questão acerca do egresso que desejamos. Um caminho para esta resolução pode ser uma conversa franca e longa entre a igreja e o seminário, sobre o que precisamos para nossos dias em termos de egressos dos seminários e em termos de líderes na igreja e no ministério. Esta conversa precisa ser fundamentada em boa vontade de ouvir e ajustar ambos os lados -- acreditamos que o seminário tem muito que possa aprender com a igreja, para atender melhor às suas necessidades e, ao mesmo tempo, que a igreja pode aprender com o seminário para ganhar expectativas mais realistas sobre o ministério, que possa esperar dos formados.

4.2.B. - Influência do modelo de "business" do Seminário (Modelo Organizacional)

O modelo de organização da instituição de educação teológica engloba os setores administrativos, financeiros e operacionais. É a descrição de como funciona a mentalidade de negócios da escola teológica, seu pensamento "business." Quando comparamos ao mundo de negócios, há tantos modelos de organização, mas muitas vezes, os seminários teológicos funcionam com uma mentalidade que cresce dentro da igreja. Descrevemos aqui cinco possíveis

modelos de organização, e suas influências sobre o professor e sua atuação no seminário teológico.

Primeiro, o modelo que cresce da visão de "ministério." O seminário teológico é um ministério da igreja, e o trabalho dos professores é visto quase como voluntário. Dentro do seminário, tudo funciona com base no pedido de favores, de donativos, até de sacrifícios, afinal de contas, trata-se de um "ministério." Um resultado é que os professores enfrentam dificuldades de sustentar-se somente com a docência na educação teológica. Neste modelo, mantem-se o padrão importante de ter mestres que são praticantes do ministério. Por outro lado, neste modelo, muitos docentes necessitam do seu sustento pastoral para ensinar, e precisam da receita pela docência para continuar no ministério pastoral. Esta perspectiva de educação teológica como "ministério" cria uma certa pobreza na docência - se não financeira, uma pobreza de perspectiva. O professor pode viver a pressão dos dois lados, e se vê enfrentando uma mediocridade na sua docência e no seu ministério. Nem um, nem outro, expressa bem o desejo de excelência que almejamos para o seminário e para a igreja.

Segundo, o modelo da visão de "extensão da igreja." O seminário teológico é uma parte da igreja, e assim, tudo é um equilíbrio entre ensinar a teologia e formar pessoas para ministério e manter todos os ministérios da igreja funcionando. O seminário é mais uma das atividades da igreja e funciona como parte da igreja. Há uma vantagem em que a igreja e o seminário tendem a andar mais próximos e alinhados, neste caso. O local é parte da vida dos estudantes e provavelmente dos professores, também. Até para a prática ministerial, as oportunidades estão ao redor. Em sentido contrário, o tamanho limita outras possibilidades e coloca pressão sobre os ministros da congregação para atuarem como professores. Nesta situação, o modelo coloca o professor na situação de se tornar "multiuso" em termos de sua docência. Pode-se, assim, requerer de um professor que ensine em várias disciplinas, algumas das quais podem não ser de

seu domínio. Ou, pode colocar alguns ministros na posição de obrigação de ensinar, quando não tem a vocação, nem a capacitação para esta função.

Terceiro, há um modelo de visão de "educador ou teólogo profissional." Neste modelo, o seminário teológico funciona quase que de modo independente da igreja, e os professores não se veem com uma ligação com as igrejas que o seminário serve. O trabalho do docente é preparar suas matérias e aulas, entregar este material dominado aos alunos e o fazer da forma mais profissional possível. Até o processo de reconhecimento exige esta visão das instituições, pois exige horários de escritório, mínimo número de horas de aula lecionadas e um vínculo integral com o seminário. Se não tiver um esforço grande por parte da liderança do seminário para trabalhar a integração dos professores com as igrejas, com os alunos e com a realidade contextual, poderá ocorrer um desligamento através deste modelo profissional. Contudo, há uma necessidade de uma formação profissional, e uma ação profissional -- que deveria incluir um trabalho de integração de teologia e prática, para o lado educacional.

Quarto, há um modelo de visão de "acadêmico" ou da "academia." Neste modelo, o seminário teológico funciona com uma perspectiva de erudição, com base no escolasticismo ou iluminismo. Esta perspectiva pode até ser a aplicação do modelo do seminário como parte da universidade, que surgiu na Alemanha no início do século XX, com Schleiermacher na Universidade de Humboldt (explicado por Kelsey (1993) como o modelo de Berlin). Com o desenvolvimento desta perspectiva, surge uma linguagem diferenciada, expressando as complexidades de sua disciplina em termos exclusivos da mesma. Se torna quase um "*guild*", um clube com senha e contrassenha para entrar. Um professor comentou sobre a situação num seminário em que a busca para levantar o nível dos estudos causou um senso de "academicismo" que distanciou o ensino da realidade da igreja (Entrevista H, p. 22). Se a educação teológica tomar este rumo, a formação dos futuros ministros e ministras se tornará mais desligada da realidade contextual e

ministerial. Sim, existe a necessidade de um padrão acadêmico que reconheça a posição no mundo acadêmico, porém sem criar barreiras ou empecilhos para uma boa integração de teologia e prática.

Quinto, pela história de fundação por missionários, muitos seminários teológicos têm uma tradição de "associação religiosa, sem fins lucrativos." Esta perspectiva traz um modelo de business que se baseia em busca de recursos para sustentar suas operações, pois depende de donativos, de contribuições voluntárias. Este modelo pode passar para o professor, que é desvalorizado, pois pede-se o mesmo tipo de contribuição voluntária. Ou então, cria uma dependência para que os missionários tragam recursos de fora, de modo que não precisem criar os próprios meios de sustentar -- dentro da estrutura de taxas, ou de levantamento de fundos.

O assunto da sustentabilidade destes modelos faz parte de muitas discussões, num mundo que passa por crises econômicas a cada dois ou três anos. Como manter o seminário em funcionamento nem sempre é a preocupação do professor, contudo, o modelo de organização pode interferir nos processos de ensino, de funcionamento, de viabilidade. Nesse ponto, o modelo traz uma influência sobre os professores nos seminários teológicos.

4.2.C. - Influência do modelo educacional do Seminário

Em sua avaliação dos paradigmas que regem a educação teológica brasileira, Lourenço Stelio Rega alistou sete modelos educacionais que influenciam o ensino de tais escolas. Após terminar sua lista, Rego acrescentou um oitavo modelo como uma sugestão de um novo paradigma. Primeiro, o modelo humanista, que enfoca a formação da pessoa e seu caráter, com ênfase em ética e santificação - o modelo do SER. Segundo, o modelo situacionista (contextual) que se preocupa com necessidades, tendências ou demandas do mundo atual, ou de uma igreja ou denominação, no qual o curriculum foca na

formação de pessoas para uma situação específica - o modelo do CONTEXTO. Terceiro, o modelo pragmático, focaliza treinamento, para as ações e tarefas do ministério, que treina pessoas para operacionalizar as atividades do ministério, com o conteúdo voltado para fazer sua função - um modelo do FAZER. Quarto, o modelo academicista, promovendo a formação acadêmica do aluno, com forte ênfase no conteúdo, das teorias ou doutrinas teológicas, com seu conhecimento e capacidade de pensar no centro - um modelo do SABER. Quinto, o modelo especialista, prepara o aluno para um exercício de ministério especial, com capacitação técnica para esta área específica. Sexto, o modelo social-comunitário em que a escola age para desenvolver a interação de cada aluno com o grupo ao qual pertence, dando ênfase nas capacidades de organização social, de dinâmica de grupo, de desenvolvimento comunitário - o modelo do CONVIVER. Sétimo, o modelo afetivo que traz uma formação para cuidar de emoções, e a formação afetiva, um modelo do SENTIR. O modelo que Rega propõe se chama INTEGRAL, pois é uma tentativa de trazer estas áreas para um modelo global e integrado, "considerando os seguintes verbos de ação pedagógica: SABER/REFLETIR, CONVIVER, FAZER, SENTIR, e SER" (2004, p. 106-107; maiúsculas são do autor original).

Facilmente, pode-se dizer que Rega construiu esta taxonomia para poder apontar para a integração destas dimensões no modelo de sua proposta. Contudo, esta colocação nos ajuda a perceber que existem híbridos destas referências, obtidos através de várias combinações diferentes dos modelos. Cada um destes modelos traz uma ênfase educacional e estes modelos de ênfase influenciam os professores que atuam neles.

Uma área que vem à tona nesta discussão a respeito da influência do modelo educacional sobre os professores em instituições de educação teológica é a necessidade de capacitação para dialogar com o mundo educacional. Se educação teológica é composta por ambas as partes – educação e teologia – há

a necessidade desta capacidade de conversar adequadamente sobre educação, tanto quanto sobre teologia. Neste sentido, é necessário ver a importância das competências e da reflexão no processo educativo como um desafio de ser educador numa sociedade que se transforma aceleradamente. Para Nóvoa, as situações conflitantes que os professores são obrigados a transpor, superar e enfrentar, apresentam características únicas: "O aprender contínuo essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, [e] a escola, como lugar de crescimento profissional" (1997, p. 27). E, para um educador teológico, um aspecto de crescimento profissional deve envolver o estudo de educação.

4.2.D. - Resumindo as Influências Institucionais

Após esta discussão das influências institucionais sobre os professores de educação teológica, podemos entender parte daquilo que motivava Tiago a escrever: "Meus irmãos, não sejais muitos de vós mestres, sabendo que receberemos um juízo mais severo" (Tiago 3:1). As diversas influências em combinação com a responsabilidade de treinar outros, coloca o mestre na posição de um sob análise constante. A influência do contexto traz a necessidade de poder dialogar com a realidade de hoje, de conviver com notícias e trazer sua teologia dentro do diálogo. Esta influência é boa, mas não é fácil de lidar com ela. A influência de dentro da instituição de ensino teológico pode trazer os bens de formação, incentivo e orientação para o processo, ou pode permitir uma ação de docentes que é irrelevante e desmotivadora, para os educandos. Esta perspectiva de "ecossistema", que nos ajuda nesta análise, pode não ser muito conhecida e poderá ser um tópico para discussão dentro das escolas e associações de educação teológica, para melhorar a maneira que servimos um ao outro, como educadores e formadores de pessoas para o serviço e ministério nas igrejas em nosso contexto brasileiro.

4.3. - Conclusão - O professor é uma peça-chave, porém, sob muita influência

Ao mesmo tempo em que reconhecemos que os professores em instituições de educação teológica são peças-chave e ativas, tanto na formação de pessoas e na influência de sua classe e instituição, percebemos, nesta análise, que sofrem baixo muitas influências advindas do contexto ao seu redor.

Um aspecto desta realidade é que se exige de um professor o melhor preparo dentro de seu campo de estudo e de seu campo de ensino. Enquanto um mestre quer ter perícia em sua área de teologia ou ministério, de ser um "*expert*" em sua disciplina, o mundo acadêmico atual pressiona o professor a se tornar um especialista, que domine uma pequena fatia do conhecimento teológico, bíblico ou ministerial.

Esta realidade vigente exige também que este professor estude no campo de ensino, didática, educação, pedagogia, andragogia, etc. Também, que um professor precise de uma formação educacional -- para se tornar educadora. Um bom mestre não é somente um bom dominador de conteúdos, mas alguém que também consiga comunicar o conteúdo para que os alunos aprendam e consigam praticar as habilidades, os conhecimentos e as atitudes. A qualificação precisa ser também como docente.

Com isso, a realidade de formação de professores nas universidades pode nos fornecer indícios para a comunidade de educação teológica:

A lógica deste ensino conduz um pensar a formação dos professores de uma forma inovadora, cada vez mais imprescindível e necessária. Essa formação docente permanente e reflexiva permeia princípios que têm sofrido modificações, em função das novas exigências que o universo social/político/econômico globalizado empreende (Baccin e Pedrini, 2012, p. 3).

Podemos perceber que este tipo de reflexão e formação será além do normal, e provavelmente será a expressão da própria pessoa do professor ou dos

professores de um corpo docente. É verdade que um professor precise de uma maturidade pessoal para enfrentar esta realidade com uma reflexão crítica e uma humildade pessoal. E é somente com o tempo de vida e a experiência de vida e ministério que se desenvolve outra chave, que é uma sabedoria experimentada. Contudo, é este tipo de docente que precisamos hoje em dia para nossas instituições de educação teológica. Homens e mulheres de boa formação em sua área, boa experiência de vida, capacidade e incentivo para refletir sobre sua teologia, sua prática e seu ensino, e o apoio para viver com os alunos de forma que possa contagiá-los, ao mesmo tempo de estão ensinando as grandes verdades das Escrituras, da teologia, e do ministério eclesiástico. Este tipo de professor é desenvolvido por um bom preparo -- ele não vem pronto para o seminário teológico. No próximo capítulo exploraremos as influências de desenvolvimento que agem sobre os professores em instituições de educação teológica.

CAPÍTULO 5

Professores como Pessoas em Desenvolvimento no Contexto do Seminário Teológico Evangélico em São Paulo, Brasil

Ao entrevistar estes 13 professores e tentar desvendar sua integração de teologia e educação, foi possível descobrir que há um elemento muito pessoal nestes professores. Não é uma análise fácil de encontrar caminhos de integração, por serem histórias personalizadas. Neste capítulo, fazemos uma reflexão sobre o papel pessoal no caminho do desenvolvimento destes professores; assim, tentar-se-á escutar a voz dos professores que aponta os efeitos internos e externos sobre sua prática de ensino teológico.

5.1. - Professores como Pessoas sob Influências Formadoras

A primeira dimensão para compreender esta integração é perceber as várias influências sobre os professores entrevistados, que podem demonstrar os tipos de atuação que levam um professor ou outro num caminho de integração ou não. Foi possível perceber pelo menos cinco influências mais óbvias, quais sejam: a própria biografia do professor, sua formação em várias dimensões, seu contexto sociocultural, a instituição de ensino teológico em que está inserido e sua integração pessoal.

5.1.A. - Por sua biografia

Ao começar cada entrevista com estes professores, percebia-se que cada um tinha sua história, de modo que surgiam muitos fatores pessoais destas histórias. Muitos se referiam à própria introdução pessoal durante a entrevista, dizendo: "Lembra que falei disso...". Com um professor, foram nas passagens de vida em que sentiu a direção de Deus, por meio da Palavra, que impactou sua vida em termos da autoridade da Palavra. Esta perspectiva forma uma parte

importante do alicerce de sua docência e sua prática (Entrevista D, Introdução). Outro professor contou um evento marcante, em que um mentor sentou com ele na escada da escola e o chamou para externar seus pensamentos no meio das aulas. Ao comentar que queria aprender do mestre (este de grande renome), o professor falou que este também tinha bastante experiência e que isso podia ajudar todos a aprender uma perspectiva diferente. Não somente afetou seu comportamento como aluno, mas formou parte de sua vida de docente -- buscando que os alunos trouxessem sua experiência para a aula, não contando somente com o professor a ser o experiente (Entrevista C, p. 17). Vários dos entrevistados reconheciam que sua formação era um processo muito pessoal, que envolvia muitos fatores.

Dois conjuntos de fatores se destacaram. Primeiramente, os fatores de influências das forças mais próximas, durante sua vida -- a família, a comunidade e a religião. Este efeito cultural foi notável em todas as entrevistas, com destaque para vários elementos da cultura. Uma professora declarou que, devido ao fato de ter sido criada numa família de professores, a docência se tornou para ela uma herança, bem como uma vocação (Entrevista F, p. 1,15).

Segundo, como uma expressão de mudanças em perspectivas, muitos dos professores reconheceram a influência de discipuladores, ou pelos caminhos de discipulado que passaram. Uns notaram a influência de uma pessoa específica, enquanto outros notaram um processo de aprender a estudar a Palavra de Deus para ganhar as suas perspectivas e a sua orientação para a vida. Um professor notou uma influência dupla -- de família e formação na igreja por discipuladores -- como chave para sua vocação de docente. Foi no contexto de discipulado que ganhou confiança na Palavra de Deus, a fim de guiar sua vida, de modo que essa influência entrou na sua prática de ensino teológico (Entrevista D, p. 14). Um professor com 22 anos de experiência no ensino teológico apontou para seu

convívio na igreja em que "minha visão de Deus mudou, isso mudou minha perspectiva ao ensinar meus alunos no seminário" (Entrevista B, p. 0).

Este primeiro grupo de influências leva a concluir que é importante o professor poder identificar os momentos de grande mudança ou de profunda formação, bem como as lições que aprendeu nestes momentos. Um simples encontro com um "professor atuando como pastor" conduziu a uma perspectiva de ensino teológico como "um trabalho ministerial de cuidado" pessoal dos alunos como pessoas (Entrevista F, p. 16). Pois são importantes para sua prática na vida e na docência. Podem ser experiências de ministério, ou de crescimento, ou até de confrontos com a realidade e necessidade de uma nova reintegração dos seus conhecimentos. Um professor reconheceu a influência de ter vivido em vários lugares do mundo, experimentando a vida em vários níveis sociais, e o modo como essa experiência moldou sua docência, permitindo a percepção sobre a realidade dos alunos (Entrevista A, p. 13). Para chegar a esta identificação, requer do professor a oportunidade de reflexão pessoal, para visitar estas experiências e lições e poder articulá-las em vida e aula.

5.1.B. - Por sua formação

Ao longo das entrevistas, cada professor deixou transparecer facetas de sua formação, seja a acadêmica, seja a sociocultural, a teológica, a espiritual ou a formação em educação. Tais facetas não surgiram por meio de perguntas específicas, mas deixaram se entrever pelas entrelinhas das falas de cada um.

Quando se tratou da formação acadêmica, verificou-se que, às vezes, esta se deu pela diversidade de formação -- iniciando a formação nas exatas ou nas humanas, mas seguindo para a teologia, e até para a educação (pedagogia). Outros identificaram o caminho por meio da pesquisa ou pela reflexão, ainda que ambos os caminhos levaram para a docência, mesmo com ênfases diferentes. O papel de formação em educação -- até para o ensino médio ou para a educação

cristã -- foi indicado como importante no decorrer das entrevistas. Outra divergência no grupo foi a presença de uma formação exclusiva de teologia, ou em campos variados (com uma ênfase interdisciplinar, conferir Entrevistas B, C, E, e L). Um professor comentou que buscou sua formação em cursos escolhidos de modo a satisfazer seu interesse, não por uma escola somente; ou por escolher um certo professor, em vez de seminário (Entrevista C, p. 17). Deste modo, não foi possível identificar um padrão de formação acadêmica, mas sim a sua existência e importância para a docência dos entrevistados.

Um professor expressou seu lamento pelo fato de seu curso de teologia não incluir nenhuma disciplina de educação - pedagogia, didática, métodos de ensino (Entrevista A, p. 26). Em sua opinião, o resultado foi a tendência de ensinar da maneira pela qual foi ensinado ao longo de sua própria formação.

Na questão de formação social e cultural, suas experiências em vários níveis da sociedade serviram para formar seus pensamentos (Entrevista A, p. 13). Haja vista que a cultura metropolitana e paulistana é bastante estratificada, esta experiência variada em outras camadas sociais serviu para criar uma sensibilidade para as histórias dos alunos e suas realidades (Entrevista F, p. 4-5)²⁸ Outro aspecto dessas experiências culturais se relacionam com o fator monocultural ou transcultural. Aqueles que tiveram uma experiência mais variada em termos culturais apresentavam uma tendência de reflexão pessoal e crítica a respeito de sua cultura (Entrevista N, p. 8). Expressavam também uma capacidade de perceber a importância dessa reflexão no que concerne à docência, bem como em relação à formação dos alunos atuais – pelo fato de trazer a atualidade para a sala de aula ou levar o aluno ao encontro dessa realidade por meio de experiências planejadas como parte dos estudos.

²⁸ Entrevista F, p. 14; este professor indicou que a socialização leva ao desenvolvimento, assim, há a necessidade de utilizar um conceito da pedagogia social.

Um outro aspecto de formação diz respeito à espiritualidade. Os caminhos dos discipulados que treinavam estes professores a viver na Palavra, e de acordo com a Palavra, também trouxeram as práticas e disciplinas espirituais para suas vidas. Essas práticas entravam em sua docência, até em termos da filosofia de ensino ser uma expressão pastoral, mais que informacional (Entrevista C, p. 14-15; Entrevista D, p. 12).

Com a formação espiritual separada da formação teológica, a própria formação teológica continha base para informar sua prática de docência. Primeiramente, alguns professores contaram o modo como sua formação teológica era muito teórica e não prática, (Entrevista A, p. 20) ou ainda, uma formação muito bibliográfica e filosófica (Entrevista H, p. 1). Enquanto outro grupo descreveu sua formação teológica como uma ênfase na prática e na aplicação da Palavra de Deus, sendo que a aplicação na prática se torna a prova da teoria (Entrevista D, p. 3). Esta integração da interpretação da Palavra com a aplicação na prática criava uma dependência do Espírito Santo para o desenvolvimento integral da pessoa. Estas qualidades se transferiram para sua docência -- integração, aplicação de teoria e dependência do Espírito Santo (Entrevista F, p. 5; Entrevista N, p. 10). Um professor indicou que sua formação bíblica deixou a marca de aplicação da teologia em vida, como parte integrante de sua docência (Entrevista E, p. 1). Outro apontou que sua formação em Ciência de Religião, com uma orientação mais social, criou uma perspectiva mais social de interpretação, aplicação e docência (Entrevista J, p. 5).

Ao longo dessas entrevistas surgiram alguns marcos surpreendentes. Na questão de formação e sua influência na prática de ensino teológico, dois fatores saíram de surpresa, quais sejam: o efeito de mentores e o efeito dos exemplos de professores, sejam estes bons ou maus. Alguns podiam lembrar de frases que faziam parte de sua maneira de ensinar, ou experiências que deram norte para sua vida em termos de docência (Entrevista A, p. 21). Um outro comentou acerca

de um mentor que o ajudou a entrar na docência - abrindo espaço em sua disciplina e depois orientando para seu desenvolvimento como professor (Entrevista N, p. 15).

Esses mentores, em geral, foram bons exemplos de docentes e ajudavam a formar bons conceitos de ensino (Entrevista C, p. 12; Entrevista F, p. 14; e Entrevista N, p. 8-10). O bom exemplo leva o professor a se espelhar no modelo e na maneira de ensinar, pois, a experimentou como eficaz (Entrevista K, p. 10). Especialmente em relação à sua maneira de viver a vida com Deus, bem como no ministério, comentou um professor sobre o efeito de um de seus professores e a maneira que este trazia a vida atual e pessoal para sua aula (Entrevista N, p. 10). Neste sentido, outro comentou sobre a convivência com mestres de renome internacional – tais como John Stott, Samuel Escobar e Paulo Freire -- mas o que tocou sua vida e docência, mais que outra coisa, foi sua maneira simples e sincera de viver sua vida (Entrevista C, p. 17-18). Interessante notar que alguns podiam citar também os maus exemplos. O mau exemplo pode servir na formação de um bom professor se por meio de reflexão pessoal o mais novo percebe os erros do mau exemplo e traça uma linha mais adequada para sua prática de instrução (Entrevista J, p. 16).

Um último ponto de formação que merece destaque é a formação em educação ou não. Quase todos os entrevistados podiam se lembrar de alguma aula ou disciplina de educação. Alguns se lembravam de uma disciplina de educação cristã ou educação como ministério na igreja (Entrevista M, p. 8). Outros se lembravam de uma disciplina em sua formação acadêmica para o ensino médio, em curso de licenciatura (Entrevistas B e N). Três dos professores entrevistados se lembravam da influência da leitura de vários autores de educação, inclusive a importância de Paulo Freire (Entrevistas C, p. 7; F, p. 19; e H, p. 12,18). Somente dois destacaram a influência de uma formação específica em pedagogia ou educação que mudou sua perspectiva e sua prática de ensino.

Apesar dos poucos professores que possuíam uma formação específica, é notável que a formação em educação fazia parte de uma forma ou outra, mesmo de forma fraca e sem intenção. O caso do professor que buscou uma formação em educação para ser um docente melhor é uma raridade, e também uma experiência excepcional e aplaudível. Acreditamos que há necessidade de mais formação em educação para os professores em instituições de educação teológica. O caso de dois seminários que promoviam entre os professores momentos de formação educacional expressa a percepção acerca desta necessidade, bem como uma tentativa de fornecer um pouco daquilo que faltava para seu corpo docente (Entrevista E, p. 9).

Nas entrevistas, os professores mostraram os efeitos desta formação em educação, por suas expressões de alvos, práticas e almejos. Ao ver que o aluno é capaz de refletir, um apontou para a necessidade de se ativar esta capacidade engajando o aluno no processo de ensino-aprendizagem (Entrevista E, p. 15). Uma das maneiras de se envolver os alunos é a aprendizagem por experiência e a reflexão sobre a experiência (Entrevista C, p. 11). Outra maneira de engajamento foi a "problematização", em que o processo de solucionar problemas atuais faz o aluno transferir sua aprendizagem para outras esferas de vida e ministério (Entrevista J, p. 13). Ou ainda, o alvo de "conscientizar" os alunos, sendo que um professor viu a reflexão como essencial para aprender e praticar, pois seu desejo era de formar o aluno como pessoa (Entrevista B, p. 14). Este envolvimento do aluno no processo de aprender foi visto como chave e necessário para a formação crítica e para o desenvolvimento de um senso crítico necessário para a prática ministerial na atualidade (Entrevista A, p. 8; e F, p. 10).

5.1.C. - Por seu contexto

A influência contextual sobre os professores podia ser constatada em seus comentários. O reconhecimento da necessidade de trazer as notícias e a

atualidade para a discussão em aula expressava o reconhecimento da época em que se vive. Um comentou que este uso de notícias como base de discussão fazia a ligação entre os estudos e a vida atual (Entrevista A, p. 8, 10). Esta época é diferente de décadas anteriores, sendo que esta diferença levou estes professores a reconhecer a necessidade de integrar a realidade ao aprendizado de seus alunos de teologia. Naturalmente, esta atualidade vem ao encontro do ministério que pretendiam fazer após se formar.

Os professores com mais tempo de carreira como docentes reconheceram que ensinar atualmente é bem diferente do que há vinte anos. As perguntas são diferentes, e também o são as realidades na sociedade e no ministério. Também, a composição na sala de aula é diferente -- nos dias atuais, há mais alunos nos seminários sem pretensão de ministério pastoral. Os professores notaram que este aspecto muda a característica da aula, da dinâmica e da maneira de tratar os assuntos. Eles não viram esta mudança como uma tendência ruim, mas sim enxergaram a vantagem desta mistura de tipos de alunos na sala de aula - "pelo menos nos últimos semestres, bastante gente que faz o curso sem a pretensão do ministério pastoral... o que eu acho ótimo... precisa saber como lidar com estas pessoas, na sala de aula e nos momentos de conversa... precisam de orientação" (Entrevista H, p. 11).

Dois deram destaque às suas experiências no contexto social, e como estas experiências mudaram a maneira deles enfrentarem a docência. Uma tinha experiência em uma ONG na periferia, um serviço comunitário que lidava com a formação de pessoas para ação comunitária. Ela relatou que esta experiência a motivava a estudar teologia, para depois se tornar formadora de professores e professora de teologia (Entrevista F, p. 3, 23).

5.1.D. - Por sua instituição de educação

Foi possível notar nas entrevistas que alguns dos professores enfatizaram como sua instituição de educação teológica influenciou sua prática de ensino. Primeiramente, mencionaram que o padrão da escola influencia o modo de sua docência. Esse padrão se expressou pelo uso de certos autores nas bibliografias para as disciplinas, (Entrevista B, p. 13), às vezes com a exclusão de outros escritores de uma perspectiva diferente daquela do seminário. Também pela tradição de ementas, as quais já estão há anos sem revisão, ou somente há o acréscimo de matéria, sem uma revisão propriamente dita da ementa. Neste sentido, um professor mencionou a pressão que sentiu em relação ao currículo do seminário, que não dava espaço para variar muito a maneira de instruir (Entrevista M, p. 9, 10). Um professor mencionou a luta dos professores entre o academicismo e a espiritualidade, em que o espiritual não podia se misturar com o acadêmico (Entrevista H, p. 22).

Outra maneira que os professores mencionaram acerca da influência da escola é em relação ao padrão do alunato de cada instituição. Primeiramente, mencionaram que o nível e o tipo de aluno variam muito de um seminário para outro. Esta declaração veio dos professores que lecionam em mais de um seminário. O efeito na ação dos professores é que precisam ajustar seu ritmo de aula e sua maneira de se expressar. Nenhum destes professores afirmou sentir necessidade de moldar seu padrão de instrução ou a quantidade de matéria. Um professor mencionou que dentro do mesmo seminário encontrava níveis diferentes, que exigia dele a necessidade de conhecer melhor os alunos, para então poder adaptar seu ensino para as necessidades de cada classe. Ele afirmou que sente a necessidade de conhecer as histórias dos alunos, para "poder ativar esta história e experiência para aprender" (Entrevista J, p. 20).

Os professores notaram a necessidade de ajustar sua instrução em relação ao nível dos alunos, que indicaram parecer ser mais baixo do que nos últimos

anos. Um professor comentou estar surpreso com a "ignorância dos alunos" e não somente em áreas da Bíblia, mas uma ignorância geral (Entrevista L, p. 23). Outro comentou acerca do mal preparo dos alunos, pois ele esperava alunos mais bem preparados entrando nos seminários através das igrejas (Entrevista H, p. 7). Estes comentários ecoavam os estudos da última década, que apontam para o nível mais baixo de alunos em cursos superiores -- seja pela proliferação de cursos, seja pelo enfraquecimento do ensino primário e médio. Um professor, ao se lembrar de seus anos de universidade e seminário, falou que busca ajudar os alunos que têm dificuldade de leitura, pois ele também tinha, e foi ajudado como aluno (Entrevista N, p. 8). Outro comentou que percebe que alunos não sabem transmitir o conhecimento teológico que estão ganhando, não conseguem "transformar em linguagem de relacionamento humano" (Entrevista F, p. 27). Esta professora se vê diante da necessidade de ajustar seu estilo de aula e sua maneira de ensino, pois, enxerga uma oportunidade de transformar estes alunos para seus futuros ministérios. Alguns professores estão reagindo à situação social de nível baixo e tentando ajudar os alunos a superar este déficit, para que estes possam ser mais úteis após se formarem. Um professor afirmou que, ao lecionar em várias escolas, percebe as diferenças entre alunos, e assim ajusta seu ensino para eles (Entrevista B, p. 12). Estas reações às influências demonstram que há capacidade e agência humana para exercer uma reflexão em ação na sua docência.

5.1.E. - Por sua integração pessoal

Enquanto a biografia, a formação, o contexto e a instituição teológica são influências externas ao professor, há uma dimensão de influência que vem do interior do professor. Há dois processos que ocorrem no interior de pessoas a respeito de sua maturação, quais sejam: a integração e a diferenciação. Estes

professores demonstraram qualidades destes dois processos que nos marcam como pessoas capazes de autonomia e agência humana.

Esses processos são descritos como parte da teoria de "*attachments*" de John Bowlby (1969). Outro a utilizar estes conceitos foi o psicanalista Edwin Friedman (1985, 1997), em sua exposição da teoria de sistema de família, que posteriormente foi aplicada à liderança. A chave que vem destas teorias de desenvolvimento pessoal é que uma pessoa forma as qualidades de integração em si, bem como a capacidade de diferenciação de outros. Estes processos dão para o indivíduo a oportunidade de ser agente no mundo, escolhendo, através de reflexão, o modo como vai agir em situações e em relações com outras pessoas. Tanto a teoria de "*attachments*" como a de sistemas de família podem ser úteis para formular uma base para uma teoria de desenvolvimento de agência. Outro que tratou este desenvolvimento de agência foi Albert Bandura, ao longo de sua carreira de psicólogo.²⁹

Numa qualidade de integração pessoal, os professores demonstraram sua capacidade de autorreflexão e autocrítica. Um professor reconheceu que poderia lecionar de forma diferente, mas tinha dificuldade de sair do modelo expositivo e mudar seu padrão de instrução (Entrevista H, p. 6). Outro demonstrou sua autorreflexão em poder explicar as escolhas que fez para formular sua metodologia de aula, que incluía o uso de oração como um ato de trazer o foco dos alunos perante Deus, antes de entrar no assunto próprio da aula (Entrevista C, p. 4, 17).

Outra qualidade que demonstra esta integração diz respeito à capacidade de autocontrole na sala de aula. Um professor comentou como atuava como coordenador de debates, como estimulador de discussões e ajudava os alunos a

²⁹ Veja mais sobre Bandura e a agência human em capítulo 10, p. 276-307.

expor suas posições, sem ter que colocar a sua própria opinião ou raciocínio (Entrevista A, p. 10). Outro professor descreveu sua capacidade de ver os alunos como coparticipantes de um processo de aprender (Entrevista B, p.19-21). Estas capacidades demonstram um autocontrole característico de integração pessoal.

Outras expressões desta integração vêm em sua maneira de aplicar a sua filosofia de ensino, pois, tinham como alvo a transformação de vida dos alunos. Tendo o desejo de impactar a vida deles, e vendo-os como seres relacionais, um professor aproveita os intervalos, as conversas, junto com os conteúdos de aulas, para a formação destes alunos (Entrevista D, p. 24). Em sua prática de corrida, outro convida alunos a correr com ele, como meio de exercício e de relacionamento de formação (Entrevista C, p. 30). Um professor explicou que a integração de teologia e prática precisa fazer parte do ensino teológico, pois o ser humano (e assim, seu aluno) é alvo do amor de Deus. Assim sendo, exige que "preciso atualizar meu ensino no dia a dia" (Entrevista B, p. 15). Ensinar não é ditar proposições para fazer anotações, que devem ser decoradas, mas é um processo de "reflexão em conjunto" (Entrevista D, p. 5-6).

Um professor comentou sobre a integração como parte de sua vida - "não preciso parar para fazer a integração" (Entrevista D, p. 12). Como resultado de sua formação espiritual, durante seus anos iniciais na fé cristã, ele via a integração como parte natural da vida cristã.

5.1.F. - Conclusão - Professores como Pessoas Influenciadas (ainda, em Formação)

Em cada história pessoal dos professores entrevistados, foi possível encontrar a individualidade de cada pessoa e, ao mesmo tempo, as influências sociais e comunitárias que surgiram -- as forças formadoras agindo sobre a pessoa do professor. Surgem padrões de influências que envolvem a história biográfica do indivíduo em termos de família e de contexto local, as várias forças

de formação e as influências da instituição em que ministra e ensina. Enquanto não é uma dessas forças que se destaca com mais influência, podemos ver que com a combinação de mais de três destes fatores, aparece mais integração entre sua teologia e sua prática de ensino. O fator que aparece com mais frequência é a formação em educação. Mesmo este fator precisava de uma combinação com outros fatores para ser mais eficaz. O fator de influência de um professor ou de um mentor exemplar também se repetiu em várias entrevistas, mas sozinho não surtiu tão forte influência. Interessantemente, a combinação de formação em educação com a influência de um professor ou mentor exemplar aparece com o potencial de mais eficácia nesta integração. Outros fatores que se destacaram foram: a formação interdisciplinar e o incentivo da instituição de ensino teológico. Em conclusão, enquanto parecem muitas influências sobre os professores, há uma necessidade de combinar várias influências para que o professor consiga fazer uma integração entre sua teologia e sua prática de educação.

5.2. - Professores como Pessoas de Influência ao Seminário Teológico e no Seminário Teológico

Identificamo-nos com os professores em cada entrevista, pois, um tempo atrás encontrávamos em sua posição e fazíamos a nós mesmos algumas das mesmas perguntas. Também encontrávamos nestes professores um grande desejo de fazer melhor, pois conheciam que estavam servindo à igreja para que cumprisse a *missio Dei*. Cada um se encontrava numa instituição que, por suas características institucionais, incentivava seu ensino melhor e inibia certas mudanças. Mesmo assim, estes professores, ao desejar mudar o ensino teológico em sua escola, requeria algumas coisas para que fossem influências sobre o seminário e no seminário.

5.2.A. - *Requer capacidade e capacitação para formação de alunos*

Entre os professores entrevistados, todos mostravam uma competência em sua área de ensino, que tem raízes em seu desejo de aprender e sua capacitação para tratar aquela área de teologia e ministério. Contudo, um professor que vai influenciar outros, especialmente a própria instituição de ensino teológico, necessita de uma capacitação que lhe proporcione competências além de sua área de especialização. Esta formação inclui a capacitação para pensar em outras dimensões do mundo acadêmico -- através de uma formação em educação ou uma formação multidisciplinar. Essa capacitação lhe dá uma habilidade para pensar que traz pensamentos de outras áreas acadêmicas para uma integração holística (Entrevista C, p. 10). Esta capacitação variada se torna um lucro para todo o seu trabalho, e acreditamos que o prepare para uma situação em que possa ter mais influência sobre a escola, e também sobre os estudantes que vêm para aprender na escola. Uma formação multidisciplinar força o professor em preparação a integrar seus conhecimentos, pois proporciona uma discussão entre áreas de conhecimento. Também, quando esta formação incluísse a área de educação, os professores teriam a capacidade de integrar este conhecimento à sua prática de ensino.

Um dos professores buscou uma formação em pedagogia, com ênfase na formação de professores, visando a seu próprio melhoramento de ensino. Quando estava terminando seus estudos, descobriu como esta capacitação servia às necessidades do seminário. Como resultado, o professor agora está contribuindo para a revisão do currículo e das ementas da escola, além de agir na formação de outros professores nas metodologias e práticas de ensino de adultos. (Entrevista L, p. 18). Desta forma, esta capacitação está contribuindo para a mudança do seminário, bem como dos que estudam no seminário.

Outro professor especializado em uma língua bíblica, que havia recebido uma formação espiritual que integrava a teologia com a prática da vida cristã,

mostrava uma capacidade de trazer esta habilidade de integração para sua prática em sala de aula. O resultado foi uma influência maior na vida dos alunos, tanto para a disciplina de exegese como para a prática de vida integrada com o estudo bíblico. De certa forma, sua formação em discipulado trazia um discipulado para o seminário, na sala de línguas bíblicas. Esta integração servia para a mudança dos alunos e influenciava o seminário a pensar na formação integral dos alunos. O mesmo professor conseguia exercer uma reflexão crítica sobre sua maneira de ensinar e sobre como o resultado ajustava-se para ser mais eficaz no ensino teológico (Entrevista D, p. 12).

5.2.B. - Requer autorização (empowerment; uso de poder e autoridade)

Os professores que influenciam a escola e os alunos percebem a importância da postura de autorização de seus dirigentes na instituição teológica. Um comentou da importância de receber incentivo para aplicar outros métodos de ensino na aula (Entrevista E, p. 9). Outro mencionou que a direção do seminário deu incentivo para estruturar sua aula com experiências extraescolar, até mesmo em noite de aula, para que os alunos experimentassem o que estavam aprendendo. Isto lhe dava oportunidade de discussão e reflexão sobre a prática da teoria ou da teologia (Entrevista N, p. 5). Um outro indicava que trazia as experiências ministeriais dos alunos para a sala de aula, apesar de não ter expressa autorização, obtendo como resultado melhor reflexão sobre as práticas de adoração nas igrejas. Em outra situação, um professor apontava como a direção acadêmica da escola integrava os tempos de estágio e experiência ministerial nas disciplinas para efetivar uma melhor integração da teoria e prática feita pelos alunos, inclusive com os professores participando conjuntamente nas experiências (Entrevista C, p. 29). Este incentivo pode vir através de seminários de formação do corpo docente ou em bolsas de estudo. Contudo, é importante identificar que o professor brasileiro encontra um certo desconforto em tentar algo

novo, sem autorização de seus dirigentes; sente-se inibido para inovar em sala de aula. Um até admitia que sabia de outros métodos, mas encontrava dificuldade de mudar seu jeito de ensinar. A autorização e incentivo da direção da escola pode ser significativa para que estes efetuem mudanças em sua instrução.

Uma outra área que requer autorização diz respeito ao cuidado da disparidade de "poder" dentro da sala de aula. Muitas vezes, esta distância de poder é o resultado de treinamento em escolas a vida toda, em que o professor é a autoridade na sala e o aluno meramente absorve o conhecimento. Contudo, se houver uma mudança de mentalidade dos professores, por se tratar de ensino de adultos, os docentes perceberão a necessidade de construir as aulas, e até as salas de aula, de forma diferente, e de formular os planos de aula e decidir sobre os métodos de instrução. Outra dimensão que precisa ser tratada numa mudança deste porte é a expectativa do aluno, de que o professor dará o conhecimento e ele somente precisa decorá-lo. Um dos professores comentou como sua formação em desenvolvimento comunitário lhe dava uma percepção da distância de poder na sala de aula, e lhe proporcionava os meios de cuidar desta disparidade para o bem dos alunos, bem como melhorar o seminário (Entrevista F, p. 3). Este tipo de mudança requer o apoio, o empoderamento (*empowerment*), pela direção e liderança da instituição de educação teológica.

5.2.C. - Requer colaboração (relacionamentos; corpo docente; comunidade de aprendizes)

Outro fator que surgiu para que os professores pudessem influenciar tanto o seminário quanto os alunos era a colaboração entre professores e entre professores e alunos. Primeiramente, os relacionamentos com os outros professores do corpo docente criavam as condições para que os professores se sentissem mais livres para influenciar sua escola. Um professor comentou sobre o valor de participar de uma comunidade de aprendizagem junto com três outros

professores. "Aqui no seminário, criamos um 'grupo de estudos' entre os professores... escolhemos um livro, lemos e discutimos juntos... isso tem dado momentos de reflexão e autocrítica" (Entrevista A, p. 23). Estas discussões do grupo elevava seu desejo de ensinar melhor e, ao mesmo tempo, dava-lhe condições de influenciar sua liderança e seus liderados. A comunhão no âmbito do corpo docente pode lhe dar a oportunidade de refletir melhor sobre seu papel e incentivar para ser influente -- seja em retiros espirituais juntos ou treinamentos como corpo docente (Entrevista D, p. 14).

Segundo, um outro nível de colaboração influente é referente aos relacionamentos entre professores e alunos. Um professor comentou da importância de participar de um grupo de estudos com os alunos, pois, nestes momentos, aprendia com os mesmos e podia se ver como educador-educando. Ainda em momentos de jantar, ou em um churrasco, havia conversas que levavam os alunos a um aprendizado de vida, que os formava mais integralmente. Este comentou o modo como os alunos lhe contavam, anos mais tarde, sobre a importância destas conversas para sua formação total (Entrevista D, p. 10). A colaboração pode ser aplicada no âmbito da sala de aula, ou pode ser uma ação em colaboração fora da sala, mas é vista como um meio de influência para o bem do ensino teológico. Através desta, os alunos aprendem como trabalhar em equipe e como aplicar colaboração no ministério.

5.2.D. - Requer oportunidade (uma porta aberta, uma providência)

Há um fator que é difícil de se controlar: o surgimento de uma oportunidade. É possível descrever este como a soberania de Deus, ou como a providência divina, em que aparece uma intervenção surpreendente. Em conjunto com o fator seguinte, a diferença entre receber uma oportunidade e tirar proveito desta oportunidade é a questão de agência humana -- a percepção do momento e a coragem de agir no momento oportuno.

Estas oportunidades tomam formas diferentes nas vidas dos professores entrevistados. Um tipo de oportunidade foi um investimento da escola nos professores -- seja por meio de um intervalo sabático para reciclar e expandir seus interesses (Entrevista C, p 15), seja por uma bolsa de estudos para incentivar a sua docência continuada (Entrevista E, p. 10). No caso de outro professor, sem assistência da escola, este viu uma oportunidade de estudar pedagogia e fez o necessário, sacrificando-se para completar seu curso. Este caso é exemplo dos dois fatores de oportunidade e agência humana, por parte do professor. Em longo prazo, este professor se viu com uma capacitação que o preparou para ter uma influência maior no seminário, por aplicar seu novo conhecimento na coordenação acadêmica e reformulação curricular de seu seminário (Entrevista L, p. 11-12).

5.2.E. - Requer vontade (agência humana; desejo de arriscar e tentar algo diferente)

Para ser uma influência intencional, exige-se do professor uma ação proposital. Essa ação pode surgir de uma aplicação de "ação-reflexão-nova ação", em que o professor pausa para refletir sobre sua ação e ajustar sua maneira de agir como resultado deste ciclo. Enquanto lecionava num seminário, na área de línguas bíblicas, um professor aprendeu outras formas de tratar o material e tentou aplicar estas metodologias mais interativas, em forma de diálogo, e menos "magistral" (Entrevista D, p. 0). Este exercício de agência humana é um elemento importante de seu desenvolvimento como professor. Um pode aprender a praticar este ciclo em sua formação, ou pode vir como resultado de maturidade. Um professor, ao refletir sobre seu semestre, indicava que tomava oportunidades para levar uma orientação de vida aos alunos e não somente o conteúdo da disciplina (Entrevista M, p. 10,14). Ou ainda, a influência por parte de um mentor pode levar a esta prática. Um outro contou que num

momento de bastante experiência com o ensino médio e com o pastorado se viu com uma oportunidade de ensinar numa disciplina de evangelismo com seu próprio professor, agindo como mentor e guia. Ele tomou esta oportunidade e, nesta relação, aprendeu a reflexão crítica na prática do seu ensino (Entrevista N, p. 5). De toda maneira, a agência humana do professor leva-o a ser uma influência sobre seus alunos e sobre seu seminário.

5.2.F. - Requer Transformação do professor, para transformar o aluno

Não é por meio de muita formação que a transformação acontece. Alguns dos entrevistados apontavam para um momento em suas vidas ou carreiras em que houve uma mudança de perspectiva ou um confronto com a realidade que alterou sua prática. James Loder (1989, p 123-146) identifica estas ocasiões como "momentos de transformação". Ao confrontar uma disparidade ou incongruência, a pessoa procura por opções, tenta ver como encaixar na realidade e, ao descobrir uma solução, encontra uma nova energia para fazer mudanças. Essa nova energia em conjunto com uma nova ideia pode ser a chave para mudanças significativas na prática de educação destes professores. Não é surpreendente que uma transformação de uma professora é necessária para que esta mude sua prática, em alinhamento com sua teologia e reflexão.

Com um professor, este "momento de transformação" ocorreu quando este se via frente a um mau exemplo de professor, passando a expor uma filosofia de ensino ativa e interativa, por meio de preleção. A reflexão sobre sua experiência nesta sala de aula, levou-o a uma mudança de trajetória como professor (Entrevista J, p. 14). Outro comentou que foi em um momento de reflexão sobre seu ensino que percebeu que não era coerente com seu pensamento sobre o ser humano. Como resultado desta autorreflexão, este procurou uma forma de ensinar mais compatível com sua teologia e filosofia (Entrevista C, p. 24).

Não é tão-somente a mudança de perspectiva do professor, mas sim a oportunidade de aplicar esta mudança em sua prática de educação que traz a influência. Pois, neste encontro com alunos, estes percebem a diferença, e se motivam a aprender num ambiente de transformação. Um professor comentou que percebia sua aula como um tempo de contagiar os alunos com sua paixão pelo evangelismo. Sua energia cativava os alunos e sua transformação interior proporcionava um entusiasmo nos alunos; o resultado foi que os alunos esperavam ter oportunidades de compartilhar sua fé em Jesus Cristo (Entrevista N, p. 4).

Outro nível em que a transformação interna do professor tocava nos alunos era em termos de relacionamentos em geral. Um professor citou que os momentos mais sociais lhe proporcionavam a oportunidade de conhecer os alunos, ou em um aspecto que podia trazer mais eficácia para o tempo de aprendizagem (Entrevista C, p. 29). Outro professor admitiu que os tempos de comer churrasco no quintal ou trabalhar manualmente junto com os alunos lhe dava oportunidade de viver com eles e trazer o ensino ao encontro da vida (Entrevista D, p. 7). O ensino se tornou uma espécie de discipulado, com estes momentos fora da aula. Vários professores citaram que os momentos de intervalo foram aproveitáveis como tempo de aprendizagem ou de reforçar alguma lição de vida do material da aula.

Um elemento desta transformação pode vir de ambientes externos ao seminário. Um professor comentou como ele conseguia transferir sua aprendizagem sobre didática no seu trabalho numa escola de ensino médio para sua prática de ensino teológico no seminário (Entrevista J, p. 16).

5.2.G. - Resumindo

De onde vem estas capacidades de poder influenciar e utilizar as influências de propósito? Ao estudar este fenômeno de professores nas

instituições evangélicas de ensino teológico em São Paulo, a partir de uma perspectiva de filosofia de ensino, uma ótica de ecossistema e análise destas entrevistas, é possível ver um grupo de homens e mulheres com capacidade e resiliência incríveis. Como é que estas pessoas chegaram a esta capacitação? Como poderiam ser melhores, se pudéssemos prover algo específico, e o que seria este elemento faltante?

Primeiramente, o elemento de vocação que motivava cada um destes professores precisa ser elevado. Estes homens e mulheres demonstraram em suas palavras seu senso de chamado para o ministério de ensino -- e se viam como servos, servindo a Deus e aos alunos por meio de sua docência. Sua busca por melhor servir levava estes professores ao ponto de buscar oportunidades de aprendizado pessoal... até pagando do próprio bolso. O lugar de servir à instituição de ensino teológico era mínimo em comparação, enquanto a importância de servir aos alunos e, através destes, servir à Igreja, era muito mais importante. Até este senso de vocação de mestre levava ao servir a escola, em busca de melhores condições para os alunos e melhores maneiras de ensinar. Então, a pergunta que nos surge é esta: Como podemos identificar esta vocação e incentivá-la quando identificada?

Um segundo elemento que é possível encontrar nestes professores é sua espiritualidade. Estes ensinavam por causa de sua vida espiritual, mais do que por uma aspiração profissional. Fortificados num relacionamento com Deus, ativo e vivo, estes professores se viam realizando sua vida espiritual ao ensinar os alunos como serem servos de Deus no ministério. Para buscar as mudanças em sua docência, buscavam no interior de si mesmo, no seu coração fortalecido através de sua vida com Deus. Seu ministério de ensino era um ato de obediência, e um ato alegre, feito com coração cheio de seu próprio encontro com Deus. Este coração era também um recinto de reflexão sobre sua vocação de docente, e de como fazer melhor sua função neste chamado. Sim, cada um

expressava seu zelo pelo padrão acadêmico, mas a vida do aluno era mais importante, especialmente sua transformação perante Deus. Então, a pergunta que ressoa em nossos ouvidos é esta: Como podemos trabalhar com os professores para manter viva e ativa sua espiritualidade? Quando percebemos um esfriamento espiritual, como devemos agir para ajudar um professor ou uma professora?

Um terceiro elemento que vejo como importante nesta dinâmica de integração nos professores é a maturidade. Apesar da variedade de idades e tempo de docência, sua maturidade em geral era surpreendente. Era possível ouvir em suas histórias, os momentos em que encaravam dificuldades, os tempos de sofrimento e as épocas de solidão. E se podia ouvir cada um dizer como estes momentos eram formativos em sua vida -- e acreditamos que são importantes para a formação de bons professores, que tenham bastante experiência de vida e que aprenderam a refletir sobre sua vida, encontrando aplicação e maturação. É claro que não vamos encontrar professores novos com esta experiência, mas podemos incentivá-los a viver nos morros da vida, ou nos vilarejos, para ganhar esta experiência e crescer em maturidade.

Sabedoria é um dos resultados de experiência e maturidade. Ouvíamos a sabedoria gerada nas experiências de vida -- não pela leitura de livros, tanto quanto no encontro de si, junto com outros irmãos, na realidade do dia a dia.

Buscávamos uma integração de teologia com a prática de ensino, entre 13 professores de seminários teológicos em São Paulo, mas encontramos pessoas de vocação, de espiritualidade, de maturidade e de sabedoria. Pode ser que não tenhamos visto nenhum capaz de explicar sua integração de teologia e prática, mas encontramos muitos que estavam vivendo esta integração na sala de aula. Ao longo desta investigação aprendemos muito sobre suas vidas e seus ministérios como docentes, e começamos a perceber os caminhos de reflexão que os levavam para esta integração. Nosso alvo em prosseguir com esta

investigação e reflexão é que possamos fazer um trabalho melhor de integração da nossa teologia com nossa prática, de forma que nossa teologia possa informar nossa prática docente, de propósito.

Enquanto ouvimos a voz dos professores contando suas práticas e perspectivas, percebemos nossa necessidade de aprofundar as questões teológicas sobre o ser humano, para compreender como esta pode servir como um ponto de integração para uma teologia prática de educação teológica. Na próxima parte, entraremos neste exame do ser humano a partir da teologia cristã. A investigação levantou o pensamento dos professores, e nos motiva a buscar uma compreensão do ser humano em seu desenvolvimento

PARTE 2
Vozes da Teologia:
A partir da Teologia Sistemática
para uma Teologia Prática de Ensino Teológico

Ao escutar os professores contarem suas experiências em sala de aula e seus desejos de ver seus alunos se desenvolverem e se tornarem líderes eficazes em ministério, encontramos-nos frente a uma realidade complexa. Sugerimos que há uma necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o ser humano, que é outra realidade complexa. Partimos agora para um caminho de reflexão teológica sobre as dimensões do ser humano em desenvolvimento, e como uma perspectiva de teologia dessas dimensões pode nos nortear como professores em educação teológica, para ver nossos alunos caminharem em desenvolvimento para o serviço do Reino de Deus. As vozes da teologia podem nortear nossa reflexão quanto a uma teologia prática de ensino teológico.

A Escolha de Antropologia Teológica

Sendo que ambos, professores e alunos são seres humanos, pensamos que a teologia do ser humano, a Antropologia Teológica, poderia fornecer alguma indicação do caminho para se compreender o seu desenvolvimento. A nossa pergunta então era: Há algum aspecto do ser humano que pode nortear nossa prática de educação teológica, e como é que a teologia descreve este aspecto? Esta busca de compreender o ser humano em perspectiva Bíblica e Teológica, levou-nos a estudar volumes de teologia sistemática, de antropologia teológica e de trabalhos paralelos. Após esta vasta leitura, resolvemos por fazer uma comparação entre dois teólogos recentes que escreveram a partir de pontos de vista diferentes, mas chegando a conclusões semelhantes. A conclusão de ambos aponta para a relacionalidade como a essência deste ser, sendo que foi

criado à imagem de Deus, e continua em busca da verdadeira Imagem de Deus, que é Jesus Cristo. Wolfhart Pannenberg e Alfonso G. Rúbio são os teólogos escolhidos para esta comparação sobre a natureza do ser humano e os caminhos de desenvolvimento.

Um Ponto de Partida

A escolha do ser humano não é o único ponto teológico que influirá na formação de líderes, ou na formação de uma teologia prática de educação teológica. Porém, escolhemos este aspecto como ponto de partida. O ser humano é a matéria prima de educação teológica e é o foco de ação educacional -- tanto de professor quanto de aluno. O relacionamento entre estes dois grupos de seres humanos forma o elo mais forte no processo de formação no seminário teológico. Com tudo isso, escolhemos este ponto de partida.

Primeiramente, buscamos em fontes bíblicas e teológicas uma compreensão da imagem de Deus no ser humano. Este conceito se tornará uma chave para compreender a natureza do ser humano, e seu desenvolvimento. (Capítulo 6).

Em segundo momento, em busca de uma descrição da natureza do ser humano, fizemos uma comparação entre os pensamentos de Pannenberg e Rúbio. (Capítulo 7). Na conclusão, resumimos esta natureza como a relacionalidade. O ser humano se caracteriza por relacionamentos, em sua característica mais essencial, mais natural, mais básica.

Então, a teologia do ser humano não somente indica relacionamentos como fundamental, mas descreve estes relacionamentos. Por meio deles, aprendemos sobre as dimensões do próprio ser humano -- de relacionamento espiritual, intrapessoal, interpessoal e global. Ao explorar essas relações, descobrimos que o ser humano é multidimensional, de forma que podemos

indicar espiritualidade, integralidade, pessoalidade e vocacionalidade como essas dimensões. (Capítulo 8).

Mais uma camada de teologia aponta que essas dimensões e relacionamentos estão em desenvolvimento ao longo da vida. Especialmente na ótica teológica podemos ver este desenvolvimento na lente da história da salvação e da teologia bíblica. (Capítulo 9). Então, temos quatro dimensões do ser humano em fases de desenvolvimento, em direção ao serviço do Reino de Deus. Estes processos de desenvolvimento podem suprir um caminho para refletir sobre uma teologia prática de educação teológica. Uma teologia prática à base de uma dinâmica de educação que envolve pessoas em relacionamento e em desenvolvimento.

CAPÍTULO 6

Desde a Imago Dei até a Imagem de Cristo: Caminhos a uma teologia prática de ensino teológico à base de uma teologia de desenvolvimento pessoal

Desde que o Iluminismo capturou o pensamento humano no ocidente, o foco filosófico girou em torno da ideia de que "o ser humano é a medida de tudo." Ele demonstra capacidade de medir, investigar e até tentar solucionar todos os seus problemas e crises. Enfrentando este alinhamento de pensamento em direção ao ser humano, num confronto direto com o antropocentrismo que vem desde os séculos XVIII e XIX, muitos pensadores do século XX buscavam os meios de devolver a teologia ao teocentrismo. Desde Karl Barth, no início do século XX, vem surgindo vozes no mundo cristão clamando para um retorno à própria teologia, com Deus como ideia central.

Um dos resultados deste confronto de focos para o estudo teológico é um crescimento de interesse na antropologia teológica, o estudo da doutrina do homem ou do ser humano.³⁰ Desde o início do século XX, foram escritos muitos volumes a respeito da teologia do ser humano, de modo que este debate é rico em detalhes e nuances. A filosofia e a ética entraram na discussão, com seus questionamentos acerca da existência da "alma" e do valor inerente do ser humano frente a neurociência, engenharia genética e clonagem. Questões morais sobre o início e o fim da vida, eutanásia, aborto e pesquisa de células-tronco complicaram o cenário. Quando abordamos o assunto da antropologia

³⁰ Explicação do uso de "homem" e "ser humano" -- nesta exposição da antropologia teológica, daremos preferência para usar o termo 'ser humano' para referir a pessoa, assim, restringindo o termo 'homem' para uma pessoa do sexo masculino. Em casos de citações, seguiremos o autor original.

teológica, entramos num campo minado, cheio de armadilhas que podem nos criar ansiedade e até desejo de nem pesquisar o tema.

Contudo, sugerimos que uma nova entrada neste ramo de teologia sistemática possa render lucro a favor da nossa prática da instrução em instituições evangélicas de educação teológica. Propomos que o conceito de "*imago Dei*", que o ser humano foi criado "à imagem e semelhança de Deus" (Gen. 1:26-27), pode abrir caminhos para compreender o ser humano em suas características que o levam ao desenvolvimento pessoal e humano.

6.1. - O Conceito de *Imago Dei* a partir do seu contexto bíblico

Descobrimos o conceito de *imago Dei* através das primeiras páginas das Escrituras. O uso do termo, em si, é limitado; porém, seu impacto é amplo. Com isso, neste capítulo, teremos em vista duas famílias de palavras, a fim de formar uma base de compreensão do conceito da imagem de Deus no ser humano. A primeira dessas famílias encontradas em Gênesis 1 é "imagem e semelhança". A segunda que surge no Novo Testamento, gira em torno da palavra "forma" em grego -- *morphe*. Essas duas famílias de palavras podem nos dar uma boa base para compreendermos o conceito de *imago Dei* em seu contexto bíblico.

6.1.A. - Fontes Bíblicas

Para conhecer o conceito de *imago Dei*, precisamos iniciar nossa busca pelas Escrituras que constituem a revelação divina aos povos judeu e cristão. Consideramos nesta busca dois blocos de termos que têm uma ligação com a conceituação de "imagem de Deus" ou *imago Dei*. O primeiro bloco diz respeito aos termos que surgem do texto de Gênesis 1:26-28, a narrativa da Criação do ser humano segundo a imagem e semelhança de Deus. Neste texto, encontramos os termos *tselem* ("imagem") e *demuth* ("semelhança"), que têm uso

variado no Antigo Testamento. Esses termos têm vários paralelos no Novo Testamento, entre estes estão *eikon*, *homoionoma* e *homoiosis*. O segundo bloco é referente aos termos "forma" (*morphe*) e seus derivados em formato verbal -- *morphoo*, *morphosis*, *metamorphoo*, *summorphos* e *summorphoo*. Através do estudo desses termos, podemos localizar os textos e assim chegar ao seu significado em seu contexto bíblico. Cremos que este estudo de palavras levar-nos-á a compreender a "imagem de Deus" como conceito-chave para entender o ser humano em seu desenvolvimento pessoal.

6.1.A.1. - Imagem e Semelhança - seu uso bíblico

O surgimento do conceito da imagem de Deus no ser humano e sua importância para a teologia acontece a partir da narrativa da Criação em Gênesis 1. Após relatar a ação divina de criar o espaço e o tempo, o universo celestial, o mundo terrestre e seus diversos habitantes, o autor do Pentateuco narra a criação do ser humano (vv. 26-30) com estas palavras:

²⁶ Também disse Deus: Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança; tenha ele domínio sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus, sobre os animais domésticos, sobre toda a terra e sobre todos os répteis que rastejam pela terra. ²⁷ Criou Deus, pois, o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou. ²⁸ E Deus os abençoou e lhes disse: Sede fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e sujeitai-a; dominai sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus e sobre todo animal que rasteja pela terra. ²⁹ E disse Deus ainda: Eis que vos tenho dado todas as ervas que dão semente e se acham na superfície de toda a terra e todas as árvores em que há fruto que dê semente; isso vos será para mantimento. ³⁰ E a todos os animais da terra, e a todas as aves dos céus, e a todos os répteis da terra, em

que há fôlego de vida, toda erva verde lhes será para mantimento. E assim se fez (Gênesis 1:26-30).³¹

Esta colocação de "imagem e semelhança" se repete em forma semelhante em Gênesis 5:1, como meio de destacar a ligação da genealogia a seguir com a narrativa da Criação em Gênesis 1-2. Logo em seguida (v. 3), há uma colocação em forma diferente, uma referência à relação entre Adão e seu filho Sete -- "Viveu Adão cento e trinta anos, e gerou um filho à sua semelhança, conforme a sua imagem, e lhe chamou Sete..." Este texto aponta para semelhança e imagem como referência à sua fisionomia, sua pessoa e sua essência, de modo que houve uma continuidade racial na geração seguinte. Sete tinha uma aparência como a seu pai, Adão, assim, sua fisionomia carregava uma semelhança e a imagem do seu pai. Também, Sete era uma pessoa com todas as qualidades pessoais que seu pai tinha -- era um ser humano capacitado como pessoa, semelhante ao pai. Neste sentido, Sete teria capacidade para se relacionar, tal como o pai havia feito. Entretanto, podemos entender esta referência como também o significado de que Sete tinha a mesma essência do seu pai -- uma criatura criada à imagem de Deus, que havia sido passado para ele, isto é, junto com esta semelhança, os efeitos do pecado de Adão passaram para sua linhagem filial. "Como o relacionamento entre Adão e Sete era pessoal, entre sujeito e sujeito, assim é entre Deus e o ser humano. Coisas são objetos, mas pessoas são sujeitos" (Stagg, 1973, p. 26).³² Este texto bíblico traz uma riqueza de material para reflexão sobre a realidade da imagem de Deus na raça humana, pois, a implicação é que todas as gerações que vieram após Adão

³¹ Todas as citações neste estudo serão da versão Almeida Revista e Atualizada, Sociedade Bíblica do Brasil (1993).

³² Stagg (1973) também afirma que a imagem implica em uma semelhança de parentesco. Neste sentido, ele vê a imagem de Deus no ser humano como uma semelhança pessoal, no grau de pessoalidade (p. 26)

também tinham, faziam de acordo com, e eram imagem de Deus, e também imagem de seus próprios pais humanos.³³

Quando encontramos outra referência à "imagem" em Gênesis 9:6, é uma referência à motivação de proibir o homicídio: "Se alguém derramar o sangue do homem, pelo homem se derramará o seu; porque Deus fez o homem segundo a sua imagem." A inclusão desta instrução com a imagem de Deus como motivo de não matar outra pessoa, aponta para uma realidade espiritual -- que a imagem de Deus é preservada, em algum sentido, na raça humana, após a entrada do pecado. Ray Dunning declarou neste sentido, que "... a única maneira que façamos sentido de 'todo conselho das Escrituras' é reconhecer que em um sentido a imagem é retida após a Queda, e em outro sentido a imagem se perdeu no evento da Queda" (1998, p. 51).³⁴ Mesmo com todos os efeitos descritos nas Escrituras, este versículo em conjunto com as referências no Novo Testamento,³⁵ afirma-nos que o ser humano ainda é criatura à imagem de Deus, de alguma maneira.

Em Salmo 8:3-5, encontramos uma estrofe de questionamento e doxologia, sobre a questão da natureza e posição do homem na ordem do mundo criado:

³³ Comparando com a exposição do Apóstolo Paulo em 1 Coríntios 15, sobre a ressurreição, podemos ver em vs 49, que enquanto na terra em vida humana e terrena, carregamos a imagem deste mundo (preparada para viver neste mundo; esta imagem é tanto física como psíquico-espiritual); porém, esperamos o dia da ressurreição, quando receberemos a imagem que é celestial (preparada para viver em eternidade).

³⁴ Este dilema tem ocupado discussões teológicas desde o terceiro século até depois da Reforma - o que da imagem no ser humano se preservou e o que se perdeu. Pela estabilidade do ser humano em certas características, argumenta-se que estas sinalizam a preservação. Contudo, a evidência da pecaminosidade e seu tenaz apego no ser humano aponta para a realidade dos danos. A própria salvação oferecida por Deus é boa base para a continuidade e descontinuidade apontadas por Dunning e outros teólogos.

³⁵ 1 Cor. 11:7; Tgo. 3:9 -- Ambos afirmam a continuidade da posição do ser humano dentro da ordem criada e como o reflexo da 'glória' divina, apesar da pecaminosidade da humanidade. Martin, Ralph P. (1996). "Image in the New Testament." In (D. R. W. Wood, I. H. Marshall, A. R. Millard, J. I. Packer, & D. J. Wiseman, Eds.). *New Bible dictionary*. Leicester, England; Downers Grove, IL: InterVarsity Press.

³ Quando contemplo os teus céus,
 e a lua e as estrelas
 obra dos teus dedos,
 que estabeleceste,
⁴ que é o homem,
 E o filho do homem,
 que dele te lembres
 que o visites?
⁵ Fizeste-o, no entanto, por um pouco,
 menor do que Deus
 e de glória e de honra o coroaste.

Quando o salmista contempla a ordem do universo, especialmente a grandeza celestial, sua existência como ser humano parece encolher - "Que é o homem? Como é que penses, busques, queiras um relacionamento com ele?" Em parte, percebe o salmista que é pela posição na ordem natural um pouco menor do que Deus³⁶ e que este mesmo Deus dá-lhe valor, glória e honra como aquela criação especial, feita para este fim de relacionamento com Deus e com toda sua criação. Claramente, este versículo não usa os termos "imagem" ou "semelhança", mas expõe o lugar privilegiado do ser humano dentro da ordem do cosmos, um lugar de subordinação a Deus, contudo, de honra e glória sobre o restante da criação. Em toda discussão sobre as narrativas da criação, é estabelecido que o ser humano é a coroa da criação divina e a marca desta posição é ser criado à imagem e semelhança de Deus. Assim, ele é criatura, não é Criador. Entretanto, ele tem tudo que precisa para se relacionar com Deus, com os outros seres pessoais, consigo mesmo e com o mundo natural e criado.

³⁶ Muitas traduções (KJV, NIV,) substituem "Deus" nesta frase por "anjos" ou "seres celestiais", como interpretação do uso de ELOHIM neste versículo. A mudança no significado pode incluir então uma referência à posição terrena do ser humano, apesar de ser criado com capacidades espirituais, e destino de comunhão com Deus. Este texto contém muito material para discutir a formação de cosmovisão e a ordem do cosmos.

É necessário mencionar que a palavra *tselem* é também usada para descrever os ídolos nas práticas idólatras dos povos do mundo antigo,³⁷ tanto o povo de Israel quanto os povos vizinhos. Apesar de não ser uma palavra importante neste sentido,³⁸ seu uso ocasional suscita uma possibilidade de um contraste entre a imagem verdadeira, de acordo com o que o ser humano precisa viver, e o seu uso de "imagens" em substituição por Deus. Com a proibição de idolatria, como substituição do verdadeiro Deus por uma imagem, entendemos este uso em forma oposta à da intenção de Deus.

No Novo Testamento, encontramos as duas palavras -- imagem e semelhança -- sempre em contextos diferentes, carregando a significação veterotestamentária, contudo, com uma expansão por meio de Jesus Cristo. O termo "imagem" é usado várias vezes no Novo Testamento, sempre na palavra *eikon*³⁹ e "semelhança" aparece muitas vezes traduzindo a palavra *homoïoma*⁴⁰ ou *homoïosis*.⁴¹ Em dois textos o ser humano é descrito com estes termos: 1 Coríntios 11:7 (*eikon*); e Tiago 3:9 (*homoïosis*). No primeiro, Paulo argumenta que o homem (masculino) não deve cobrir sua cabeça na comunidade da Igreja, "por ser ele imagem e glória de Deus..." (1 Cor. 11:7, ARA). Dentro de uma passagem controversa, Paulo usa um argumento da ordem do cosmos, como base para a prática na congregação quanto ao ato de cobrir ou não a cabeça. Na

³⁷ Alguns exemplos de *tselem* usado para idolatria no AT -- Num 33:52; 1Sa 6:5 e 11; 2Rs 11:18; 2Cr 23:17; Ezq 7:20; 16:17; 23:14; e Amo 5:26.

³⁸ Neste sentido, K. A. Matthews comenta: "Of the words used for idols and statues in the Old Testament, (E.g., מַצֵּלֶת, מַצֵּלֶת, and מַצֵּלֶת; so Barr, "Image of God in Genesis," 11–26, esp. 20.) the term "image" (*tselem*) is less often associated with idol worship, though it does occur (e.g., Num 33:52), and therefore was not necessarily troubling to the reader." (Matthews, K. A. (1996). *Genesis 1-11:26* (Vol. 1A, p. 168). Nashville: Broadman & Holman Publishers.).

³⁹ EIKON usado 23x no NT -- Mat 22:20; Mar 12:16; Luc 20:24; Rom 1:23; 8:29; 1Co 11:7; 15:49 (2x); 2Co 3:18; 4:4; Col 1:15; 3:10; Heb 10:1; Apo 13:14, 15 (3x); 14:9, 11; 15:2; 16:2; 19:20; 20:4.

⁴⁰ HOMOIOMA usado 6x no NT -- Rom 1:23; 5:14; 6:5; 8:3; Fil 2:7; Apo 9:7.

⁴¹ HOMOIOSIS usado 1x no NT -- Tgo 3:9.

Epístola de Tiago, a imagem de Deus é usada como base para sua instrução sobre o tratamento de outras pessoas, especialmente, em nosso modo de falar a seu respeito, pois, são "feitos à semelhança de Deus" (Tgo. 3:9). Ralph P. Martin conclui sobre estas passagens que "ambas afirmam a continuação da posição do ser humano na ordem da criação e como os que refletem a 'glória' divina, apesar da pecaminosidade humana" (1996, p. 500). Por um lado, o Novo Testamento continua a tradição de ver o ser humano como criatura no âmbito da ordem criada, mas, por outro, há uma expansão do significado de imagem e semelhança que vem por aplicar os mesmos termos a Jesus Cristo.

Jesus Cristo é a "imagem" de Deus, declara os escritores do Novo Testamento, ao defender sua pessoa, diante dos falsos ensinamentos e mestres do primeiro século. Em Corinto e Colossae, a Igreja enfrentava a corrosão da doutrina de Jesus Cristo, pelas influências celtas e filosóficas locais. Paulo escreveu para estas duas igrejas a fim de defender uma cristologia elevada. Contra a acusação de se esquivar na pregação, Paulo argumenta que a não pregação do evangelho somente esconde-o dos que mais precisam dele, pois são cegos da verdade pelo inimigo das nossas almas, "para que lhes não resplandeça a luz do evangelho da glória de Cristo, o qual é a imagem de Deus" (1 Cor. 4:4). Jesus Cristo é a imagem de Deus e causa a revelação, o amor, e a salvação de Deus resplandecer neste mundo. Mais que representacional, Jesus como imagem de Deus é divino, pois "nele, habita, corporalmente, toda a plenitude da Divindade" (Col. 2:9). Ao abrir esta carta aos Colossenses, Paulo faz uma exposição sobre as características de Jesus Cristo, colocando-o como ativo na Criação de todo universo e exaltando sua preexistência, por ele ser "a imagem do Deus invisível" (Col. 1:15).

Jesus Cristo expande o conceito de imagem de Deus, pois ele é a exata expressão desta imagem (Heb. 1:1-3), de modo que o escritor usa o termo grego "*character*" para explicitar a exatidão desta revelação. Isto foi possível porque

Jesus é Deus, o Filho, preexistente com o Pai, que encarnou, como Paulo faz exposição em sua Epístola aos Filipenses:

⁶ pois ele, subsistindo em forma de Deus, não julgou como usurpação o ser igual a Deus; ⁷ antes, a si mesmo se esvaziou, assumindo a forma de servo, tornando-se em semelhança de homens; e, reconhecido em figura humana, ⁸ a si mesmo se humilhou, tornando-se obediente até à morte e morte de cruz (Fil. 2:6-8)

Nesta passagem, Paulo usa a palavra "forma" (*morphe*) duas vezes (vv. 6,7) e a palavra "semelhança" (*homoïoma*) uma vez (v. 7). Por existir, antes de tudo, "em forma de Deus", ele é capaz de revelar por representação fiel quem é Deus; na Encarnação sendo Deus, o Filho, tomando a forma de carne e sangue, para assim poder prover a redenção salvífica para a humanidade. A partir do seu relacionamento com o Pai, ele, como Filho, representa Deus, e ao assumir a natureza humana, ele como Filho, representa a humanidade, num ato que repercute por todos, pois "temos sido santificados, mediante a oferta do corpo de Jesus Cristo, uma vez por todas" (Heb. 10:10). Não é somente o papel revelador, mas o papel salvífico que importa, Jesus Cristo é a imagem verdadeira de Deus. Esta verdade "conota um compartilhar da vida divina e certamente uma 'objetificação' da essência de Deus, para que o Um que é por natureza invisível vem a expressão visível na figura do Seu Filho."⁴² Esta obra da redenção que proveu a salvação por meio de Jesus Cristo tem significado particular para nosso estado, pois o ser humano era incapaz de se salvar, e até fraco pela enfermidade da carne. Assim, Deus enviou "o seu próprio Filho em semelhança de carne pecaminosa e no tocante ao pecado; e, com efeito, condenou Deus, na carne, o

⁴² Veja evidência em: R. P. Martin, *Carmen Christi: Philippians ii:5-11 in Recent Interpretation and in the Setting of Early Christian Worship* (2nd ed.; Grand Rapids: Eerdmans, 1983); primeira edição, (Society for New Testament Studies, Monograph Series, 4) Cambridge, University Press, 1967), pp. 112f.

pecado, ⁴ a fim de que o preceito da lei se cumprisse em nós, que não andamos segundo a carne, mas segundo o Espírito" (Rom. 8:3,4). Tendo se humilhado em forma e semelhança ao humano, Cristo se mostrou a verdadeira imagem de Deus e do ser humano. Por isso, Paulo o chama de "o último Adão" (1 Cor. 15:45): "O primeiro homem, Adão, foi feito alma vivente. O último Adão, porém, é espírito vivificante."

Por extensão, o Apóstolo Paulo traça uma linha a partir de Jesus Cristo, como a imagem de Deus, e os efeitos da redenção no ser humano, que crê neste mesmo Jesus Cristo. Ele aponta uma mudança no ser do cristão, de acordo com a imagem de Deus (Col. 3:10). Tão forte é esta ideia de uma transformação, uma mudança na forma de ser através da salvação em Jesus Cristo, que o texto paralelo em Efésios, mesmo não tendo a palavra "imagem", a maioria das traduções inclui este mesmo conceito da imagem de Deus em Cristo como modelo para refazer a pessoa. Mais dois textos paulinos com forte tom escatológico indicam que esta reforma do ser humano tem seu destino na eternidade. Primeiro, escrevendo aos Romanos, declara que a raiz deste destino transformador -- "para serem conformes à imagem de seu Filho" -- tem origem no passado na predestinação de Deus e será realizado no fim com a junção de muitos irmãos (Rom. 8:29). Segundo, escrevendo aos Coríntios, o apóstolo descreve tanto o alvo quanto o processo -- ser transformado na sua própria imagem, por contemplar (ou, ter comunhão com) Jesus Cristo por uma ação do Espírito -- "E todos nós, com o rosto desvendado, contemplando, como por espelho, a glória do Senhor, somos transformados, de glória em glória, na sua própria imagem, como pelo Senhor, o Espírito" (2 Cor. 3:18). Embora o alvo seja escatológico, o processo é temporal e vivencial.

Paulo é claro quando aponta a *parousia* como o momento desta transformação final. Pois, para ele todo o tempo caminha em direção a este momento. Esta transformação do ser-humano-em-Cristo na *parousia* acontecerá

pela transformação da ressurreição, para a semelhança (imagem) perfeita de Cristo (1 Cor. 15:49 e Fil. 3:20-21). Em sua exposição estendida em 1 Coríntios 15, o apóstolo retrata as mudanças radicais que acontecerão no momento da ressurreição -- mudanças nada menos que transformadoras. Numa comparação que inclui as dimensões de tempo e eternidade, terra e céus, corpo humano e corpo glorioso, ele traça o grande contraste da vida cristã -- "20 Pois a nossa pátria está nos céus, de onde também aguardamos o Salvador, o Senhor Jesus Cristo, 21 o qual transformará o nosso corpo de humilhação, para ser igual ao corpo da sua glória, segundo a eficácia do poder que ele tem de até subordinar a si todas as coisas" (Fil. 3:20,21). Com esta perspectiva futura da transformação final, Paulo traz para o tempo a necessidade de cada ser pessoal se desenvolver em relacionamento com Deus -- tomando a mudança espiritual da nova vida em Cristo como base para caminhar em direção a uma vida exemplar nos moldes de Jesus Cristo, a imagem perfeita de Deus. Alvo futuro e eterno que é base para moldar a vida no presente.

Semelhantemente ao Antigo Testamento, *eikon* é usado em duas ocasiões no Novo Testamento para descrever a prática da idolatria, em Atos 17:29 e Romanos 1:23. Não devemos pensar em Deus por meio de desenho ou ideia meramente humano, pois, somos feitos à sua imagem. Neste texto da pregação de Paulo, em Atenas, ele está discutindo sobre Deus e aponta para a prática de imagens como um meio inferior de pensar em Deus (Ato. 17:29).⁴³ Em Romanos capítulo um, Paulo está discursando sobre o pecado do ser humano, especialmente de idolatria, afirmando em v 23: "mudaram a glória do Deus incorruptível em semelhança da imagem de homem corruptível, bem como de

⁴³ Nota-se que Paulo usa outro termo nesta exposição no lugar de EIKON, pois usa XARAGMA, que significa "estampa, carácter, representação." Assim, não devemos fazer representações por imagens, no lugar do verdadeiro Deus, pois, somos feita de dele.

aves, quadrúpedes e répteis." Aqui, Paulo coloca lado ao lado as duas palavras de "semelhança da imagem". Este uso é notável no argumento de Paulo pela presença dos dois termos que ecoam desde os relatos da Criação do ser humano, como referência à sua idolatria, contra Deus.

Aparecendo primeiro em Gênesis 1, os termos "imagem" e "semelhança" vêm instigando os pensamentos e discussões teológicas há milênios. Contudo, podemos compreender que estes termos descrevem o ser humano em sua essência, como Deus o havia criado. A veemência com que Deus proibiu ao Seu povo o uso de "imagens" para adoração indica também a sua importância a respeito do ser humano. A preservação destes termos no Novo Testamento para continuar esta descrição indica que o conceito teológico da "imagem de Deus" é mais importante que o número de vezes que os autores bíblicos os usaram. O ponto alto do uso de "imagem" é em referência a Jesus Cristo, o Filho de Deus, e sua imagem verdadeira. Paulo acrescenta que o ser humano, quando caminha com Deus, na salvação de Cristo, e pelo poder do Espírito, é transformado na imagem de Cristo. O Filho que é a exata imagem do Pai, torna-se o modelo, o exemplo, o padrão, para a reformação, ou melhor, a transformação do ser humano. Assim, podemos dizer que o caminho de desenvolvimento pessoal e humano de homens e mulheres é a partir da *imago Dei* até a imagem de Cristo.

6.1.A.2. - "Forma" e seus derivados verbais em uso bíblico

A partir da exposição do Apóstolo Paulo sobre a Encarnação de Jesus Cristo em Filipenses 2, um outro termo paralelo a fim de compreender a imagem de Deus é a palavra geralmente traduzida como "forma" (*morphe*), bem como os verbos derivados deste substantivo. Embora não frequente o seu uso no Novo Testamento, esta família aponta para verdades que podem informar nosso presente estudo. Primeiramente, consideraremos a utilização deste substantivo em Filipenses 2 e outros textos do Novo Testamento, e como aponta para a

compreensão da imagem de Deus no ser humano. Segundo, passaremos a considerar a família de verbos com *morph-* em sua raiz, e as maneiras que os textos apontam para os processos de mudança no ser humano, indicando assim um caminho para uma teologia do desenvolvimento pessoal.

Paulo usa *morphe* duas vezes em Filipenses 2:6,7. Em v. 6 é usado em referência à natureza divina de Jesus Cristo, em sua preexistência, na "glória que tinha antes da fundação do mundo" (Jo. 17:5,24). Pelo uso do mesmo termo em referência ao estado de humildade de Jesus Cristo na Encarnação (v. 7), podemos compreender que "forma" não é simplesmente aparência, mas algo mais profundo, como sua natureza, tanto divina quanto humana (Behm, 1985, p. 742-759).⁴⁴ Num uso interessante de Paulo sobre seu ministério a favor do progresso dos cristãos, ele descreve sua luta e seu esforço "até que Cristo esteja formado" nos cristãos em Galácia (Gal. 4:19, com o verbo *morphoo*).

Este uso do Apóstolo Paulo nos aproxima a uma lista-chave de termos a respeito da obra de formação nos seguidores de Jesus Cristo -- uma formação do seu ser, para se assemelhar ao seu Senhor. Apontando a necessidade e possibilidade de mudanças no interior do Cristão, Paulo usa em passagens-chave palavras desta família. Uma lista das palavras com seus respectivos textos é: "forma" (*morphe* -- Fil. 2:6,7); "formar" (*morphoo* -- Gal. 4:19); "transformar" (*metamorphoo*, *metamorphoomai*); "conformado" (*summorphos* -- Rom. 8:29; Fil. 3:21); "conformar" (*summorphoo*; *summorphizo* -- Fil 3:10).⁴⁵ Sete destes textos

⁴⁴ Behm, J. *MORPHE*, IN: Kittle, G, Friedrich, G., & Bromiley, G. W. (1985). *Theological Dictionary of the New Testament*. Grand Rapids, MI: W.B. Eerdmans. -- "Exortando a humildade não egoísta, esta passagem diz que Jesus tomou a forma de um *doúlos* num ato de renúncia exemplar. Antes da Encarnação ele está na forma de Deus, i.e., ele carrega a imagem da majestade divina, e depois da Encarnação ele é exaltado novamente como o *kýrios*." (p. 742-759)

⁴⁵ Outra família de palavras que podem entrar numa comparação tem a raiz em torno de *sxema*: *metasxematizo* (Fil. 3:21) e *sussxematizo* (Rom. 12:2; 1Pe. 1:14). Em geral, a diferença entre *morphe* e *sxema* é que o anterior aponta para o que é essencial, e o último, para o que é

de Paulo tratam especificamente destas mudanças no interior do cristão -- Romanos 8:29; 12:2; 2 Coríntios 3:18; Gálatas 4:19; Filipenses 3:10, 21; e Colossenses 3:10 (cp Efe. 4:24). Aquele que é alvo da obra salvífica de Deus, por meio da redenção em Cristo e a ação do Espírito, vai se tornando a imagem do Filho, Jesus (Rom. 8:29), que é distinto da formação deste mundo (Rom. 12:2). É um processo de renovação do coração e mente (Rom. 12:2), que envolve a contemplação da glória de Deus, permitindo que essa ação interior pela mente sob o domínio do Espírito transforme o ser (2 Cor. 3:18). Ao mesmo tempo em que encontramos a ação divina, esta mudança envolve também a agência humana -- pelos imperativos do Apóstolo Paulo, instruindo a se revestir do novo homem (Col. 3:10; Efe. 4:24). Escrevendo aos Filipenses, o mesmo Paulo fala do lugar de sofrimento como parte desta transformação (Fil. 3:10 e 21). Em três destes textos, o apóstolo aproxima os termos da família "*morphe*" com a palavra "*eikon*" -- apontando uma ligação entre a imagem e a forma, para qual a obra de desenvolvimento caminha. O alvo desta caminhada é a imagem do Filho, Jesus Cristo (Rom. 8:29; 2 Cor. 3:18; Col. 3:10).

A justaposição dos termos que contêm "*morph-*" no grego, com os termos neotestamentários para a imagem - "*eikon*" principalmente – aponta-nos para uma grande ligação nos pensamentos dos escritores do Novo Testamento. Assim, podemos entender que verbos como conformar e transformar vão informar uma perspectiva sobre a "imagem de Deus" no ser humano. Existe uma forma no ser humano, mas esta tem um grau de plasticidade, apontando para a realidade de continuidade (essência) e descontinuidade (mudanças) no ser humano, enquanto caminha a partir da *imago Dei* (danificada pelo pecado) até a imagem de Cristo (restaurada pela salvação). Queremos explorar esta realidade de uma essência

transitório. Quando os verbos compostos indicam mudança, é na essência ou na aparência, ou comportamento. Veja Beardslee... sobre a questão da perspectiva de Paulo quanto à permanência ou temporariedade das mudanças no ser humano, pelo esforço e trabalho.

estável, com uma forma maleável, e como podemos descrever as características, as dimensões e os processos, naquele procedimento que podemos chamar de desenvolvimento pessoal-humano.

6.1.A.3. - Conclusão - Fontes Bíblicas

Quando estudamos as fontes bíblicas, percebemos que a quantidade de uso do termo "imagem de Deus" (ou, dos termos semelhantes) não é grande. Porém, apontam para uma verdade que percorre todas as Escrituras, e assim informam nosso conceito de quem é o ser humano. Tomamos por conclusão deste estudo das palavras "imagem" e "semelhança" que estes textos apontam para o ser humano em sua capacidade de se desenvolver como pessoa.

Primeiramente, estas fontes nos indicam que a imagem vem de Deus. Deus é o original, que é mostrada em Jesus Cristo, e é restaurada no ser humano pela obra da salvação e ação do Espírito Santo. Nesta obra de Deus, há uma dimensão imediata e uma dimensão progressiva. Nestas mudanças qualitativas ao longo do tempo é que percebemos uma base para compreender o desenvolvimento pessoal do ser humano.

Segundo, nestes textos, a imagem se refere a algo essencial no ser humano. Essa imagem faz uma distinção entre o ser humano e outros seres criados. A imagem é mostrada por qualidades estáveis no ser humano, capazes de o distinguir de outros seres. Neste sentido, a imagem de Deus no ser humano é essencial, e não passageira.

Terceiro, a imagem tem uma dimensão que pode ser transformada ainda em vida, enquanto espera a chegada da eternidade, quando haverá a transformação final. O texto bíblico é claro em relação ao fato de que aquilo que é imagem mudou com o resultado do pecado, e precisa de uma restauração. Todo o relato bíblico conta a história da salvação, em que Deus trabalha para estabelecer os meios para essa restauração.

Enfim, concluímos que os textos bíblicos em torno dos termos para imagem e semelhança nos dão material para formular uma teologia de desenvolvimento pessoal do ser humano. A interpretação desses textos ao longo da história tem gerado controvérsias e brigas internas na Igreja, e ao mesmo tempo, tem deixado uma marca de confusão. Em parte, atualmente, acreditamos que podemos compreender o ser humano como um ser criado à imagem e semelhança de Deus, que precisa da restauração que vem pela obra salvífica de Deus, por meio de Jesus Cristo, e a continuação pelo Espírito Santo.

6.1.B. - Fontes Teológicas - Uma Breve Perspectiva Histórica da *imago Dei* na Reflexão Teológica

A história da doutrina da *imago Dei* nos mostra uma diversidade de opiniões a seu respeito. No tempo da Igreja Primitiva, os pais deram ênfase na imagem ser a faculdade da racionalidade. Irineu explicava a imagem como a dotação com mente racional e vontade própria, que o ser humano retinha após a entrada do pecado na raça humana (Against Heresies [Contra Heresias], V.6.1; cf. II.33.5; V.6.1; V.8.1; V.10.1). Clemente de Alexandria (Miscellanies, II.19; The Instructor, I.12.), Gregório de Nissa ("On the Making of Man," 9),⁴⁶ e João de Damasco (The Orthodox Faith, II.12)⁴⁷ são outros pais dos primeiros séculos que alinhavam a imagem à razão humana. Esta linha persiste ao longo da história, surgindo em quase todos os séculos, até o presente.

Agostinho cogitou a pessoa humana como uma unidade de alma e corpo, de forma que a alma é "a vida completa do corpo" (Freedom of the Will, 2.16.).

⁴⁶ Gregório de Nissa, "On the Making of Man." Semelhantemente, no mesmo tratado escreveu que "a alma descobre sua perfeição naquilo que é intelectual e racional." (15.2) cf. *ibid*, 5.2, e 16.17.

⁴⁷ João de Damasco, The Orthodox Faith, II.12. Aqui, declara que a imagem consiste na "alma racional e pensante."

Apesar de parecer como racionalista, Agostinho sempre enfatizava uma interpretação holística da imagem, mostrando assim as capacidades intelectuais e racionais inseparáveis de seus desejos e de sua vontade. Deste modo, é uma pessoa que pensa, sente e decide -- sem poder separar uma destas de outra, da mesma forma que as três pessoas da Trindade não podem ser separadas (On the Trinity, 10.11.18). Sua perspectiva holística era uma perspectiva nova, englobando todas as dimensões ou aspectos do ser humano numa unidade essencial.

Na época medieval, a teologia católica pegou a distinção entre "imagem" e "semelhança" como ponto-chave. Identificavam a "imagem" com os poderes naturais de razão e livre arbítrio, e a "semelhança" com a dotação de justiça com a frase *donum superadditum*. Tomás de Aquino seguiu esta distinção, apontando a imagem como sendo principalmente a natureza intelectual da pessoa, que traz capacidade para virtude, e aptidão para compreender e amar a Deus (Summa Teológica). A separação entre imagem e semelhança levou os teólogos medievais a formular uma teologia dualista entre o natural e o sobrenatural. Esta perspectiva dual continua no ocidente, expressando-se num dualismo material-imaterial do ser humano, até o século XX.

No período da Reforma, em relação à questão da "imagem de Deus", houve uma divisão entre Lutero e Calvino. Lutero rejeitou tanto a tese de Agostinho que a imagem reside na tríade de memória, intelecto e vontade, quanto o esquema dualista medieval envolvendo as dotações natural e sobrenatural. Ele insistiu que a *imago Dei* consiste na justiça, santidade e sabedoria que Deus deu a Adão, e este se perdeu no pecado. Assim, é a recepção do evangelho que restaura para o crente a imagem, que havia sido perdida pelo pecado (Pelikan e Lehman, 1955, Vol. 1, p 61-63). Calvino postulou o lugar da imagem na alma, mesmo assim, a imagem se evidencia em todo ser humano, inclusive em seu corpo -- "O lugar primário da imagem divina é na mente e no coração, ou na alma

e seus poderes; embora, não há parte do homem, nem mesmo o seu corpo, em que algumas faíscas não brilham" (Institutes, I.15.3.). Calvino preferia uma definição compreensiva da imagem de Deus no ser humano, dizendo: "A imagem de Deus era visível na luz da mente, na retidão do coração, e na integridade de todas as partes" (Institutes, I.15.4; cf. Commentaries on Genesis, 95.).

Uma perspectiva funcional foi promovida em várias épocas. Primeiro, os Pelagianos na era patrística, seguido pelos Socinianos na época da Reforma, e outros, na era moderna, interpretavam a imagem de forma funcional no exercício de domínio sobre a terra. Todos que apoiavam esta perspectiva se baseavam inicialmente no texto de Gênesis 1, e argumentavam que o ser humano reina sobre a terra no lugar de Deus, como um "vice regente." Outra base de argumentação em favor desta posição veio da teologia bíblica, nos escritos de Gerhard Von Rad, em que afirmava que "o homem foi colocado na terra na imagem de Deus como o emblema soberano de Deus. Ele é simplesmente o representante de Deus, chamado para manter e impingir a reclamação de Deus ao domínio sobre a terra. A parte decisiva quanto à semelhança do homem com Deus é sua função no mundo não humano" (Von Rad, 1961, p. 60).⁴⁸ No final do século XX, David J. A. Clines escreveu um artigo-chave resumindo os estudos recentes a respeito da imagem (1968, p. 101).⁴⁹ A perspectiva funcional se tornou favorita dos estudiosos que buscavam no mundo antigo do oriente, uma base para compreender a *imago Dei*.

No século XX, entre os neo-ortodoxos e existencialistas surgiu uma nova perspectiva que pode ser chamada de "relacional". Dietrich Bonhoeffer apontou uma nova analogia para o estudo da imagem -- mais que *analogia entis* (analogia

⁴⁸ Cf Von Rad, "eikon", TDNT, 2:392, em que escreveu: "Homem em sua esfera de reino como o vice regente de Deus é chamado a representar o domínio e majestade de Deus."

⁴⁹ Ele argumentava que "a função de domínio era mais que consequência, mera derivada da imagem, que "virtualmente, se torna a parte constitutiva da imagem" (Clines, 1968, p. 96).

de ser, ou ontológica), devemos ver a *analogia relationis* (analogia de relação, com base na existência) (1966, p. 35-39). Karl Barth amadureceu as ideias de Bonhoeffer, no seu volume 3 de Dogmática Eclesiástica (*Church Dogmatics*). Barth entende, acerca do pronome plural para Deus em Gênesis 1:26, que a natureza de Deus, e assim, a natureza do ser humano não é como um ser solitário, mas que Deus existe em comunidade de relações face à face e ininterruptas. Ele descreve que "a coexistência e cooperação de Deus mesmo repete-se na relação de homem com homem" (*Church Dogmatics*, III.1.185.). Neste mesmo sentido, a imagem de Deus concede ao ser humano a capacidade de se relacionar com Deus, num relacionamento que é provido através da graça de Deus, concedida por meio de Jesus Cristo. Emil Brunner argumenta também que a visão ontológica da imagem precisa ser substituída por uma visão relacional. Precisamos, diz Brunner, "interpretar a *imago Dei* como relação e não como substância, como algo que é parte da natureza do homem" (1952, p. 69). Esta perspectiva teológica teve compartilhamento com a filosofia existencial e com as ciências sociais, expressando-se em conceitos como a formação do ego (*self*) (Macquarrie, 1977, 1955) e a construção social da identidade pessoal e da realidade.

Neste panorama, podemos ver que, embora houvesse uma variedade de formas de entender a imagem de Deus, a *imago Dei* é uma chave para compreender como é a natureza do ser humano, um ser pessoal em relacionamentos -- com Deus, com outros seres pessoais, com o mundo natural, ou até com ele mesmo (*self*, como pessoa). É neste foco, em relacionamento como característica inerente do ser humano, que concluímos que podemos localizar a *imago Dei*. Para descrever este foco nesta qualidade, escolhemos o termo "relacionalidade", ou seja, a qualidade de essência e existência do ser humano que é relacional, e todas as dimensões e características que, em conjunto, capacita-o para viver em relacionamentos.

6.1.C Conclusão

A partir dos termos para a *imago Dei* que encontramos na Bíblia, podemos concluir que a "imagem" aponta para uma essência estável do ser humano que o concede valor intrínseco e características (ou dimensões) que descrevem a sua natureza. Mesmo com esta estabilidade, a imagem sofre danos que estendem pelo humano por completo, pelo pecado original e atual. Então, há algo da imagem de Deus que perdura, e há algo que se perde pelos danos do pecado.

Quando consideramos os termos que tratam da "forma", podemos compreender que existe um potencial de mudança dentro do ser humano. Mesmo danificado pelo pecado, esse estado não precisa ser desesperador, pois o próprio Deus proveu um caminho de transformação. Esse caminho é pelo próprio Filho, Jesus Cristo, que é identificado como a verdadeira Imagem de Deus, que age no ser humano como resultado de sua obra redentora e pela presença e poder do Espírito Santo para mudar e transformar o ser humano de novo em criatura que se assemelha à Imagem, Jesus Cristo (Rom. 8:29).

A partir da perspectiva histórica, vimos que a teologia enfatizou o papel do intelecto, da mente, como o foco, ou loco, da *imago Dei*. Desde a Grande Reforma, este debate sobre a *imago Dei* tem continuado, chegando ao século XX. Nestes últimos cem anos, o foco de muitos estudos teológicos voltou-se para a antropologia, pelas mudanças em perspectivas na própria sociedade para antropocentrismo. Desde a época de Karl Barth até o presente, muitos teólogos colocaram uma ênfase maior na *imago Dei*, especialmente em termos de relacionamentos e relacionalidade. Alguns recentes escritores de antropologia teológica concluíram que o ser humano é um "ser-pessoal-em-relacionamento" (Shults, 2003; Anderson, 1982).

Em conclusão, apontamos que um estudo da *imago Dei* em termos dos relacionamentos e da relacionalidade do ser humano pode nos dar um caminho para uma teologia de desenvolvimento pessoal e humano.

6.2. - Classificação dos Conceitos de *Imago Dei*

Neste breve histórico da interpretação de *imago Dei*, vimos como vários teólogos trataram o assunto em questão. Nesta parte, tentaremos classificar estes conceitos de forma simples e ordenada, dando exemplos da interpretação e alguns proponentes no âmbito de cada classificação.

6.2.A. - Substantivo

A ideia fundamental da categoria da *imago Dei* como substantivo aponta para alguma qualidade ou característica que o ser humano TEM, ou possui, como marca da *imago Dei*. Geralmente, cai numa ênfase em uma característica primária, que exerce controle sobre a pessoa, ou em um conjunto de características. A chave para esta posição é o uso do termo "substância" como algo que é distinto e separável (distinguível) de outras substâncias. No caso do ser humano, esta substância foi identificada com diferentes partes do ser humano, por exemplo, com mente, ou alma ou corpo.

Nos primeiros séculos após o período apostólico, teólogos buscavam nos conceitos da língua grega e em suas formas de pensamento, o desenvolvimento de uma antropologia teológica.

Porque o poder do pensamento conceitual para os gregos centrava na natureza das coisas, em termos de 'essência' (*ousia*), eram mais interessados com a natureza humana como uma 'substância' do que com pessoa como uma função dinâmica da existência. Sua definição da natureza humana denotava uma entidade estática e substancial, em vez de atributos dinâmicos de existência pessoal (Anderson, 1991, p. 5).

Esta perspectiva continuava durante a história da Igreja.

Alguns teólogos que eram proponentes da posição substancialista da *imago Dei* servem como exemplos. Justino Mártir via que a *imago Dei* residia na mente, ou racionalidade (Apology, 1.28; Dialogue with Trypho, 102, 141).

Agostinho usou a tríade de alma, corpo e espírito como meio de descrever a substância da *imago* no ser humano (On the Trinity, 10.11.18). Outros que localizavam a imagem de Deus no raciocínio ou na mente eram: Irineu, Clemente de Alexandria, Gregório de Nissa e Ambrose.

6.2.B Estruturo-Funcional

Em vez de identificar a *imago Dei* com uma estrutura (substantivo) no ser humano, a posição estrutural ou estruturo-funcional busca além da parte física ou da metafísica para compreender como o ser humano funciona. Neste sentido, quer saber o que o ser humano FAZ para compreender sua natureza ou para definir a *imago Dei*. Esta posição coloca mais ênfase em qualidades do que em coisas. Estende-se além da substância para a função daquela estrutura ou substância. O foco é na função, apesar de ver que as funções são intimamente ligadas à substância que é sua fonte. A ideia da imagem de Deus é que aponta para as funções como expressão da imagem, e não para as substâncias em si.

Assim, as funções apontadas como indícios da *imago Dei* no ser humano são: a racionalidade, a criatividade, a comunicação e linguagem. Todas estas funções são, de alguma forma, funções da estrutura da mente. Em vários momentos na história da teologia cristã encontramos teólogos tentando sair da tendência substancialista, e ao mesmo tempo, apontando para a função da substância. No século XX, Hans W. Wolff fez um estudo clássico dos termos do Antigo Testamento que descrevem o ser humano em suas partes, dimensões e funções. Avançou muito a perspectiva do ser humano, percebendo como os termos do Antigo Testamento levam a compreender o ser humano, mudando da parte física do corpo para a função que esta parte exemplifica. Quando Wolff faz sua exposição de *nefesh*, após descrever a ligação com partes do corpo humano, chega à conclusão que este termo descreve a pessoa, mas que "signifique principalmente o ser humano necessitado que busca a vida e sob este aspecto

está vivo" (2007, p. 55). Quando trata de "*ruach*", depois de descrever como espírito e disposição, finaliza como a "disposição de ânimo", ou força de vontade (p. 75). Zelando pela preservação da unidade do ser humano, Wolff buscava descrever como estes termos que têm ligação com o corpo físico descrevem uma função geral dentro da existência do ser humano.

6.2.C Representativo (ou Representacional)

A terceira categoria de interpretações da *imago Dei* cresceu a partir da perspectiva exegética do Antigo Testamento, especialmente o texto de Gênesis 1, em comparação com os povos vizinhos antigos e sua utilização de imagens para representar o rei ou o deus. No mundo do Antigo Testamento, imagens foram erguidas para representar o rei, em termos de sua presença, autoridade e soberania. Assim, a imagem fazia "real" sua presença e autoridade, mesmo quando estava distante em outra parte da nação. Neste sentido, propôs-se que o ser humano REPRESENTA Deus como sua imagem, assim exercendo sua autoridade em vice-regência, abaixo da soberania de Deus. Quando ligar este conceito do mundo antigo com a interpretação de Gênesis 1:26-28, o conceito de *imago Dei* tomava a ideia de representante direto de Deus no meio da criação, pois, recebia a ordem para cuidar, dominar e reinar sobre a natureza. Teólogos como Von Rad e Stagg e exegetas como Clines adotaram esta posição.

Após apresentar muitas comparações com as civilizações vizinhas aos Israelitas, Clines concluiu que "a imagem deve ser compreendida não tanto ontologicamente, quanto existencialmente: ela é expressa não pela natureza do humano, porém, em sua atividade e função. Esta função é representar Deus e seu Senhorio para as partes inferiores (baixas) da criação" (1968, p. 101). Em tempos recentes, Marcos Cortez tomou a defesa desta posição, como a mais plausível, pois, "a representação embasa o domínio do ser humano" (2010, p. 31).

6.2.D Essencial

Propomos mais uma categoria em que o termo "*imago Dei*" descreve o ser humano em sua essência: O que É o ser humano? A busca aqui é uma qualidade que resume o ser humano, que integra todo o ser humano. A tentativa é de manter uma perspectiva holística do ser humano, enquanto incorpora as suas dimensões variadas. Também usa um senso de "imagem" como uma representação, um reflexo do original (originário), como imagem num espelho. O ser humano, em sua essência, é criatura de Deus, feita para Deus.

Atanásio, no século IV, apontou para a comunidade de Deus Tri-uno, que existia em relacionamento antes de ser Criador. Assim, quando criou o homem à sua imagem, esta espelha o original, que era Deus em relacionamento de comunidade dentro da Trindade. Este pensamento formou a linha de pensamento na igreja oriental voltada para relacionamento e comunidade em Deus Tri-uno, que também afetou sua Cristologia.⁵⁰

No século XX, Pannenberg localizava a imagem de Deus no destino para relacionamento com Deus, enquanto Rúbio, no ser humano como ser de resposta -- em relacionamentos. F. LeRon Shults, enquanto enfatiza o ser humano como ser uni-dual, aponta também que isto expressa a natureza comunal de Deus e integral de Cristo e espiritual do Espírito Santo. Anderson conclui que o ser humano na *imago Dei* é um ser em diferenciação -- como criatura do Criador, como ser pessoal do mundo animal e como indivíduo em relação com ele mesmo. Partindo da conclusão do conceito da imagem como reflexo do original, que é

⁵⁰ Veja Atanásio, *Apologia Contra Arian* 3.36. Stanley Grenz comenta da influência de Atanásio sobre a igreja oriental e também sobre os contemporâneos Pannenberg e Moltmann, em que sua perspectiva da trindade como amor mútuo, uma autodoação mútua entre as pessoas da trindade formou o conceito da comunidade dentro da Trindade. See Stanley Grenz (2001), *The Social God and the Relational Self: A trinitarian theology of the imago Dei* (Louisville, KY, EUA: Westminster-John Knox Press), p. 315.

Jesus Cristo, estes teólogos constroem sua antropologia na relacionalidade do ser humano, como a sua essência.

6.2.E Conclusão

A história dos dogmas rende uma variedade de maneiras de ver a *imago Dei*, de modo que uma classificação poderá não fazer justiça para a riqueza das discussões ao longo dos séculos. Vendo a imagem como uma parte do ser humano, principalmente a mente humana, focaliza a formação pessoal no cognitivo. Vendo o ser humano como um ser funcional, que é capacitado para fazer, abre possibilidades de várias formas de educação e desenvolvimento pessoal, com uma visão do ser humano em ação, fazendo. Ao colocar o ser humano à imagem de Deus, como seu vice-regente, abre a porta para exploração e uma potência de opressão. Contudo, em breve, tentaremos colocar uma forma para compreender esta variedade. Enquanto há traços de proeminência de certas posições em certas épocas, vale a pena admitir que cada uma tem seus méritos e fraquezas. Na próxima parte, passaremos para uma avaliação destas posições.

6.3 - Quadro de Classificação de Posições sobre a *Imago Dei*

Classificação	Substantivo	Estruturo-Funcional	Representativo	Essencial
<i>Premissa Básica</i>	A <i>imago Dei</i> se encontra numa "substância" do ser humano, que é distinguível de outras substâncias.	A <i>imago Dei</i> se exemplifica por meio de certa função, que pode ser identificada com um membro do corpo, ou não.	A <i>imago Dei</i> representa a realidade de Deus, no mundo físico, e assim, é expresso pela ordem de dominar a terra.	A <i>imago Dei</i> descreve o ser humano em sua "essência" - a qualidade que integra todo o ser humano.
<i>Teólogos</i>	Justino Martir Agostinho Irineu Clemente Gregório Ambrose	Lutero Calvino Wolff Bonhoeffer Brunner Macquarrie	Von Rad Clines Stagg Cortez	Atanásio Barth Pannenberg Rúbio Shults Anderson
<i>Identificação</i>	A <i>imago Dei</i> se encontra na mente, na razão, na alma, ou em outra "substância" do ser humano.	As funções de racionalidade, ou criatividade, ou comunicação e linguagem, são as mais comuns.	O ser humano representa Deus, e faz real esta representação por meio de seu domínio da terra	Em sua essência, o ser humano pode ser visto como relacional, ou social, ou espiritual ou pecador.
<i>Pessoa na imagem:</i>	TEM algo, a substância da imagem	FAZ algo, que a imagem define	REPRESENTA Deus, no lugar do originário da imagem	É assim, segundo (de acordo com) a imagem

6.4. - Avaliação dos Conceitos de *Imago Dei*

Quando observamos todas estas classificações dos conceitos de *imago Dei*, percebemos que são tentativas de descrever o ser humano, em algum ponto essencial. São tentativas e servem para descrever pelo menos um aspecto ou uma dimensão do ser humano. Neste sentido, podemos aprender muito por estudar estas descrições. Quem focalizou a alma do ser humano levanta uma série de qualidades do interior de sua vida, e assim, ajuda-nos a compreender nossa tendência de focalizar a identidade, as qualidades pessoais e a realidade não material da nossa existência. Quem focalizou a mente apontou para qualidades intelectuais e criativas que surgem da racionalidade do ser humano. Compreendemos que o ser humano é dotado de capacidades fabulosas para pensar, decifrar, descobrir e até imaginar. Quando focalizamos certas funções do ser humano, podemos compreender que ele cuida, cria, cultua, pensa, teoriza e muito mais. Contudo, estas tentativas são retratos focalizados em um aspecto ou uma função, somente.

Quando tentamos resumir o que é o ser humano em um ponto, encontramos vários problemas. Primeiramente, a variedade de descrições nos alerta para a implicação de que o ser humano é muito mais complexo que qualquer uma destas descrições. Toda a ciência das últimas décadas tem nos apontando para a complexidade do ser humano -- isto é, que o ser humano é um entrelaçamento de sistemas interconectados e interdependentes, com cada sistema composto de partes interconectadas e interdependentes. Esta complexidade faz o estudo do ser humano ser mais difícil, pois sempre encontramos a tendência de reducionismo. Por isso, podemos aprender muito por meio destes estudos pontuais e focalizados, porém, precisamos lembrar que não vão conseguir descrever o ser humano por completo.

Um segundo problema que encontramos diz respeito à dificuldade do sujeito estudar a si mesmo como objeto de seu estudo. Alfonso Garcia Rúbio

aponta que: "O desdobramento próprio da nossa consciência -- sujeito e objeto simultaneamente -- leva consigo a insuficiência radical de toda resposta à pergunta sobre nós mesmos... (com o resultado de) experimentarmos um autoconhecimento real, e ao mesmo tempo, somos um mistério para nós mesmos" (2001, p. 17). Apesar de enfrentar esta dificuldade, o próprio ser humano tem uma capacidade de "autotranscendência", de conseguir refletir sobre si mesmo, de forma que "pensa com seus próprios botões." É claro que esta capacidade do ser humano é importante como uma qualidade que o distingue dos outros seres criados, e é uma das marcas de ser criado à imagem de Deus. Contudo, não dá ao ser humano uma independência para suas conclusões a seu próprio respeito. Necessita de uma boa margem de humildade ao estudar a si mesmo.

Outro resultado desta autorreflexão é que estas classificações apontam para características observadas nos comportamentos de seres humanos. Na base destas observações de comportamento, o pensador avalia as características interiores ou imateriais, e propõe sua teoria a respeito daquilo que não consegue ver, observar, medir, por fazer parte de uma outra realidade. Sempre encontramos uma dificuldade quanto tentamos propor um hipótese a partir do observável para o escondido. Assim sendo, muito da reflexão teológica busca os meios de entrar no mundo escondido do coração, da alma, do espírito e tirar as lições desejadas para o conhecimento. Este problema envolve toda a área de epistemologia -- o que podemos conhecer e como podemos conhecer com algum grau de certeza.

Enfim, descobrimos que os pensadores, ao longo da história, estavam respondendo às perguntas de suas épocas. Toda a história da filosofia e da teologia aponta para as grandes questões de cada época e como cada área de pensamento buscou respostas. Em outras épocas da Igreja, conexões semelhantes entre as questões do dia e a reflexão teológica podem ser anotadas.

Enquanto podemos avaliar que cada um está, de certa forma, preso às questões de sua época, podemos aprender das suas respostas a estas mesmas perguntas. Possivelmente, em nossa época fazemos outras perguntas, mas precisamos reconhecer que somos buscadores de respostas para nossos dias, enquanto vivemos em meio aos nossos dias. Sugerimos que o ser humano do século XXI está buscando entender a ele próprio dentro da complexidade do mundo globalizado, da realidade tecnologizada, dos conflitos interiores e exteriores que fazem parte dos nossos dias. O século XX nos forneceu muitas coisas, mas continuamos em busca de um eixo para integrar nossa compreensão de nós mesmos. F. LeRon Shults, ao escrever seu livro *Reformando Antropologia Teológica*, explicou a realidade das mudanças filosóficas e científicas do século XX numa "virada para relacionalidade" (2003, p. 11-38). Usando exemplos da física, das ciências sociais e da filosofia desta busca de respostas nos relacionamentos, ele sugeriu que a teologia precisava traçar uma resposta apropriada. Seu tratamento da Antropologia Teológica traz material fecundo para a reflexão frente à realidade dos nossos dias.

6.5. - Conclusão

Ao concluir este capítulo, apontamos para uma sugestão de "relacionalidade" como eixo que possa integrar estas várias perspectivas sobre a imagem de Deus (*imago Dei*). Primeiramente, ao considerar os aspectos substantivos que, por muitos séculos, foram a compreensão da imagem de Deus, chegamos à conclusão que todos estes levam em direção à essência de relacionalidade. A mente resume todas as capacidades de comunicação, que o capacita a ser relacional. A alma reflete as várias maneiras em que a pessoa possa se estender por autorreflexão e autotranscendência, assim podendo viver em relacionamentos. Até o corpo se torna o instrumento pelo qual a pessoa se relaciona -- falando por meio da boca, ouvindo por meio do ouvido, tocando por

meio das mãos, ou até comunicando com os dedos por um aparelho móvel de telefone.

Segundo, podemos entender como todas estas estruturas do ser humano que o levam a funcionar dentro do universo giram em torno da essência da relacionalidade. Um ser que é criativo, comunicativo ou que domina, faz tudo isso em função das relações, ou seja, as funções fazem parte de sua relacionalidade. Sem estas estruturas substanciais e as funções que se geram por elas, o ser humano não seria capaz de se relacionar com ninguém. São vitais para sua essência, mas em si, nem as substâncias nem as funções são sua essência.

Terceiro, o conceito de representação ganhou muito apoio no século XX, e entre os proponentes de teologia bíblica. À primeira vista, a imagem de Deus como representação não tem muita ligação com a essência, nem com os relacionamentos do ser humano. É uma conotação da imagem com a preocupação com poder, e a transmissão de poder e exercício de autoridade política, com efeitos para a posição do ser humano no universo como cuidador da criação. Quando aprofundamos nos conceitos de autoridade e autorização, em termos de uma teologia de domínio, podemos ver que a chave para o exercício da autoridade é o relacionamento com o original, Deus, e através deste relacionamento, a delegação de autoridade. Outra avaliação final é que esta posição leva a uma consideração otimista do ser humano e de sua capacidade de cumprir sua posição como imagem.

Antes de concluir, explicamos outra motivação para nossa escolha de relacionalidade. Em todas as páginas das Escrituras existe uma ênfase em relacionamentos. Na Bíblia, desde os relatos da Criação em Gênesis até o fim da revelação em Apocalipse, os relacionamentos são claramente visíveis. Ao descrever a existência no Jardim e a experiência pessoal ao longo dele, o ser humano vive em e para relacionamentos. Sim, o pecado mudou esta experiência, mas não tirou esta realidade da nossa existência, porque é essencial ao ser

humano. Encontramos quatro relacionamentos sugeridos pela narrativa da Criação -- o relacionamento do ser humano com Deus, o seu relacionamento com ele mesmo, o relacionamento com outros seres pessoais e o relacionamento com o mundo ao seu redor [que é tanto natural-material quanto cultural-social].

Então, concluímos que na busca por uma essência na *imago Dei*, relacionalidade parece resumir melhor a descrição de sua característica (especialmente, quando neste conceito de relacional, inclui-se escolha moral, reflexão sobre tempo além do presente, capacidade de aprender, etc.)

A imagem de Deus é um conceito bíblico e teológico central para a compreensão do ser humano como criatura e como um ser que pode se desenvolver. Há evidência para apontar a relacionalidade como um descritor razoável da imagem de Deus no ser humano. Então, a relacionalidade pode servir como eixo central para vários conceitos e dimensões do ser humano, pelo qual podemos buscar entender como o ser humano se desenvolve com humano e como pessoa. Antes de explorar as dimensões da relacionalidade como chave para entender a *imago Dei*, vamos passar para uma comparação teológica de dois teólogos atuais, que escreveram bastante sobre as questões da antropologia teológica.

CAPÍTULO 7

Imago Dei e Relacionalidade através de uma Comparação Teológica: Wolfhart Pannenberg e Alfonso Garcia Rúbio

Durante a segunda metade do século XX e início do século XXI, havia muito papel usado para tentar explicar o ser humano dentro da teologia cristã. Continuando a discussão do ser humano em perspectiva teológica, expandindo o conceito da *imago Dei*, usaremos dois representantes da teologia cristã deste período como exemplos - Wolfhart Pannenberg e Alfonso Garcia Rúbio.

7.1. - Uma Comparação Teológica sobre a *Imago Dei*

Para fundamentar nosso estudo sobre a *imago Dei* no tempo contemporâneo, propomos fazer uma comparação entre dois proeminentes teólogos que escreveram sobre a antropologia teológica nas últimas décadas -- Wolfhart Pannenberg e Alfonso Garcia Rúbio. Ambos são da segunda metade do século XX; enquanto Pannenberg é da Europa continental, Rúbio é do Brasil. Compartilham uma conexão com a academia e com uma comunidade cristã ampla em seu contexto geográfico. Eles tratam das questões da *imago Dei* e integram esta doutrina com as outras perspectivas do ser humano, contudo, com ênfases diferenciadas. Um elemento que nos fez escolher estes dois é que eles não partem de uma perspectiva fortemente metafísica; tratam as questões da composição do ser humano em perspectiva holística, discutindo o valor de ver o ser humano como um ser unificado, enquanto reconhecem suas dimensões. Começaremos com uma breve introdução para os dois teólogos e, posteriormente, entraremos numa discussão das suas antropologias teológicas.

7.1.A. - Apresentação de Wolfhart Pannenberg - Uma Antropologia Teológica Continental (Europa)

Um dos teólogos do século XX que escreveu prolificamente, Wolfhart Pannenberg deu uma centralidade para a antropologia teológica, pois a antropologia é o centro do pensamento do século XX. O ser humano é o pressuposto ponto de partida da maioria das filosofias que dominam esta época da história humana. Assim, a própria teologia precisa "reconhecer a importância fundamental da antropologia para todo pensamento moderno e para qualquer reclamação atual de validade universal na arena de declarações religiosas"(Pannenberg, 1985, capa). Poderemos debater se este ponto de partida é válido ou não, mas uma avaliação da realidade filosófica e religiosa no final do século XX e início do século XXI indica que esta é antropocêntrica. Apesar de dar este reconhecimento e apontar como ponto importante na reflexão teológica para os dias atuais, ele não cessa esta centralidade, mas aponta para um caminho de saída desta antropocentralidade, em direção a Cristo-centralidade. Pois, no pensamento de Pannenberg, a antropologia e a Cristologia são intimamente ligadas.

7.1.B. - Apresentação de Alfonso Garcia Rúbio - Uma Antropologia Teológica Latino-americana (Brasil)

Alfonso Garcia Rúbio tem influenciado uma geração de estudantes de teologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Seus escritos sobre a antropologia teológica se tornam uma base para compreender o ser humano em uma perspectiva brasileira. Sua avaliação da influência do contexto brasileiro e latino-americano faz parte desta base, uma crítica do *status quo* e da sociedade industrialista do final do século XX. Sua crítica destaca a situação contextual do brasileiro, com sua desigualdade, opressão econômica e desvalorização do ser humano concreto. Ele traça um contraste entre a

hermenêutica "proclamativa" e a hermenêutica "manifestativa" (termos do próprio Rúbio). Rúbio usa estes dois termos para descrever duas perspectivas teológicas do Antigo Testamento: a hermenêutica "manifestativa" é a Teologia da Criação, ligada à tradição de Sião, enfatizando o cosmos e a proeminência da criação por Deus; e a hermenêutica "proclamativa" é a Teologia da Salvação, ligada à tradição de Sinai, enfatizando a história da salvação, e a ação divina a favor do povo Israel.⁵¹

Rúbio argumenta contra uma forma de pensamento que é dualista. Nos seus próprios termos de "oposição-exclusão", ele descreve como o pensamento, desde os gregos até a época moderna, é preso a uma forma de reflexão e argumento oposicionista e exclusivista. Este segue uma linha de argumento "ou... ou...". Ele prefere ver como as perspectivas podem ser mais inclusivista, ou integrais. Quando esta postura entra na sua discussão do ser humano, ele se mostra a favor de uma descrição do ser humano como "uni-plural" (2001, p. 358).

7.1.C. - Tópicos (temas) para esta comparação de antropologia teológica

Neste capítulo, propomos fazer a comparação das posições destes dois teólogos do século XX, com referência a cinco pontos específicos da antropologia teológica, quais sejam: a natureza da *imago Dei*; o pecado e os efeitos na *imago Dei*; Jesus Cristo e a *imago Dei*; a redenção e a *imago Dei*; e a *imago Dei* como meio de compreender o desenvolvimento pessoal do ser humano. Após esta

⁵¹ Estas duas escolas de tradição veterotestamentária são encontradas em muitos escritos da Teologia Bíblica do Antigo Testamento. Levinson, D., *Sinai and Zion: An Entry into the Jewish Bible*. Harper & Row, 1992 usa a terminologia de Sinai e Sião para distinguir estas duas tradições. G. VonRAD, em sua *Teologia do Antigo Testamento* (Vol 1. São Paulo: ASTE, 1973), comenta a respeito: "A teologia do documento sacerdotal procura ligar a história da salvação à criação, pois trabalhava inteiramente sob o ângulo da história. O pensamento teológico da sabedoria toma exatamente a posição oposta. Sua tese é a seguinte: para compreender corretamente a criação, é preciso mencionar Israel e o desígnio divino a seu respeito."

comparação de posições, faremos uma avaliação das posições e uma sugestão para nossa reflexão teológica posterior sobre o desenvolvimento pessoal do ser humano.

7.2. - Natureza da *Imago Dei*

Quando buscamos descrever a natureza de algo, precisamos definir aquele conjunto de características essenciais, ou seja, aquelas características que definem o que é a imagem de Deus, a *imago Dei*. Nesta seção, veremos como Pannenberg e Rúbio descrevem a natureza e as características básicas e essenciais do ser humano à imagem de Deus.

7.2.A. - *Perspectiva Geral de Pannenberg*

Pannenberg descreve a natureza da *imago Dei* em termos de seu destino, que é comunhão com Deus, de uma "abertura ao mundo" nesta busca de comunhão com Deus e de "autotranscendência" que faz o ser humano capaz de se relacionar. Estes três pontos formam a base de sua perspectiva de relacionalidade como ponto-chave para compreender o ser humano.

7.2.A.1. - *Destino na Imago Dei - Comunhão com Deus*

Enquanto outros teólogos do século XX debatiam questões de domínio do mundo natural e a *imago Dei* (e.g., Brunner, Von Rad, e Barth), Pannenberg foi além desta discussão para afirmar que a *imago Dei* leva o ser humano para uma busca além de tempo e espaço, uma busca do infinito Outro. Esta é afinal uma busca ao Deus, que o criou à sua imagem e semelhança. Nisso, Pannenberg liga a *imago Dei* com o destino do ser humano, pois, esse destino vem da sua origem. Sendo criado por Deus para viver em relacionamento com Deus, este mesmo é seu destino. Assim como ele descreve o destino do ser humano como

"comunhão com Deus," (1985, p. 74)⁵², ele declara que "falar da imagem de Deus em seres humanos é falar de sua proximidade à realidade divina, uma proximidade que também determina sua posição no mundo natural" (p. 20).

Em *Teologia Sistemática*, Pannenberg (1991) expande o tema de relacionalidade do ser humano criado à imagem de Deus. Focalizando o ponto inicial e ponto final da existência do ser humano -- sua criação e seu fim escatológico -- ele defende que o foco de ambos é a comunhão com Deus, um relacionamento íntimo e profundo entre Criador e criatura. Com este destino, tanto originário como final, podemos compreender porque tanto as Escrituras quanto a teologia dão tamanha ênfase no pecado e em seus efeitos. A miséria e a autoalienação fazem parte da experiência humana, vista por meio da literatura e da arte de toda época.

Tanto na doutrina do pecado quanto na doutrina da salvação, percebemos a pressuposição de Pannenberg de que nosso destino é a comunhão com Deus:

Juntos as duas declarações básicas da antropologia na teologia cristã -- a declaração da nossa criação na imagem divina e do nosso pecado -- são a pressuposição da obra redentora de Deus por nós através de Jesus Cristo. Precisamos da redenção por causa do pecado, que é a raiz da nossa alienação de Deus e de si mesmo (*self*). Contudo, podemos falar de redenção somente em relação ao evento que cria liberdade para o redimido. A comunhão com Deus mediada por Jesus Cristo pode significar redenção somente na condição que por meio dela nos torna livres. Assim é possível, quando a comunhão com Deus nos leva a uma autoidentidade, e por sua vez, pressupõe que somos destinados por natureza a esta comunhão com Deus (1985, p. 180)

Para Pannenberg, ser criado na *imago Dei* aponta para o destino dentro da origem. Para tratar este esquema, precisamos explorar a apropriação por

⁵² Este é o ponto-chave do capítulo 2, "*Openness to the World and Image of God*" (pp. 43-79), "Abertura ao mundo e a imagem de Deus."

Pannenberg do conceito de Johann G. Herder -- "abertura ao mundo" (Pannenberg, 1985, pp. 43-79).⁵³ Aqui, encontramos a posição de Pannenberg, que uma antropologia teológica acurada, necessita ser uma antropologia "de baixo" -- que se liga com as evidências da esfera científica. Ele escreveu sua primeira antropologia teológica em 1970, com o título *Antropologia em Perspectiva Teológica* (1985). Neste volume, ele interage com as ciências de biologia, psicologia, sociologia, história e filosofia sobre as maneiras pelas quais cada perspectiva enxerga o ser humano, e discute a partir da teologia. Em seus tratamentos tardios, ele não defende tanto uma perspectiva "de baixo", apesar de manter que precisamos compreender o ser humano em perspectiva bíblico-teológica tanto quanto científica. Nota-se sua busca de equilíbrio nas perspectivas "de baixo" e "de cima", em seu volume de Cristologia, com o título *Jesus - Deus e Homem* (1977). Veremos ao longo da nossa discussão da antropologia de Pannenberg quão importante é sua cristologia para sua antropologia, e vice-versa.

7.2.A.2. - "Abertura ao Mundo" e a busca de Comunhão com Deus

Por ser criado à imagem de Deus, de acordo com a imagem de Deus, o ser humano é "aberto ao mundo", asseverou Pannenberg.⁵⁴ Esta abertura ao mundo é o impulso 'instintivo' dentro do ser humano de olhar para fora de si mesmo e contemplar o mundo ao seu redor. Por esse impulso, o ser humano explora seu mundo, descobrindo cada vez mais sobre o mundo que o cerca. Quando ele chega ao limite da sua visão, contempla o além -- o que é que existe além deste

⁵³ Herder, J. G. (1772). *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. A tradução em inglês é Herder, J. G. (1967). *Essay on the Origin of Language*. em J. J. Rousseau & J. G. Herder, *On the Origin of Language* (New York), p. 103.

⁵⁴ Esta discussão resume o capítulo 2 de Pannenberg, 1985, pp. 43-73

limite? Na explicação de Pannenberg, o ser humano chega ao ponto de contemplar Deus e perceber que nesta busca fora de si "estão se relacionando exocentricamente a uma realidade antecedente a eles mesmos; ... assim, estão implicitamente afirmando a realidade divina, mesmo que ainda não a conceberam em tema ou forma particular" (1985, p. 69).

Pannenberg usa o termo "exocentricidade" para descrever este fenômeno de ser aberto ao mundo. Ele quer dizer que o centro do ser humano é fora de si mesmo -- não é no seu próprio centro, dentro do seu ser ou de sua existência (1985, p. 71). Mais uma vez, ele liga este conceito à imagem de Deus, pois, a imagem é semelhante ao que é original, seu Criador, Deus -- que existe fora da existência do ser humano, e não é contingente à sua existência.

Em sua *Teologia Sistemática*, volume 2, Pannenberg (1991) declara que por ser criado à imagem de Deus, o ser humano encontra-se com a necessidade de buscar, procurar por Deus. Encontra-se em contraste com Barth, que descreveu a comunhão com Deus como um propósito para nós, sendo criaturas, que é externa à nossa natureza essencial, não integrada em nosso ser como criaturas à imagem de Deus.⁵⁵ Ele reforça que devemos acreditar que a *imago Dei* inclui "uma disposição [a procurar a Deus] em cada ser humano, embora quão pouco a vejamos em qualquer caso. Nosso destino para comunhão com Deus... não pode ficar externo à vivência atual da nossa vida" (1991, Vol. 2, p. 227). Ele concluiu que a chave para perceber que esta é a verdade está na forma que Jesus Cristo tomou na encarnação, pois, tornou-se ser humano. Assim, ele conclui que, desde o início, desde a sua criação, o ser humano teve uma inclinação para este alvo de comunhão com Deus.

⁵⁵ Cf. também H. Thielicke's, *Theological Ethics*, 1, 74ff (em referência de Pannenberg, ST, 2, p. 226). Contraste com Barth (*Church Dogmatics*, 1-1, pp. 189, 199).

7.2.A.3. - Até que ponto, o ser humano busca? (a questão de limites)

Quando contemplamos, junto com Pannenberg, esta busca dentro de horizontes que sempre se abrem, pergunta-se: "até que ponto?" Sua resposta é simples: "Na perspectiva cristã, seres humanos foram criados na imagem do transcendente Deus. Este destino dirige-os para além deste mundo e assim, para além da ordem política (e.g., o estado)" (1985, p. 448). De um lado, a busca vai além deste mundo, para alguma coisa a-histórica, assim ele desconecta da ordem política. Contudo, esta busca vai para o seu destino que é além de tempo, na eternidade, na imortalidade, por meio da ressurreição; isso reservado e garantido por meio da ressurreição de Jesus Cristo (1985, p. 498ss).

Então, se este destino para comunhão com Deus é para além deste mundo, e para além do tempo, existe algum limite imposto sobre este destino? Pannenberg discute esta questão resumindo-a em três pontos, quais sejam: (1). a necessidade de aceitar sua finitude como criatura; (2). a percepção que é à imagem de Deus, e não Deus -- assim, distinto de Deus, o ser humano é criatura; e (3). apesar de ter o destino de comunhão com Deus e uma capacidade de procurar dentro da "abertura ao mundo", o ser humano encontra continuamente sua finitude (1991, pp. 228-231). Com tudo isso, o ser humano pode pensar além do que pode realizar, do que pode experimentar, pode pensar até em Deus. Entretanto, esta capacidade de pensar não garante a realização deste relacionamento. Há a necessidade da revelação de Deus ao ser humano.

7.2.A.4. - Resumo da posição geral de Pannenberg

Pannenberg descreve a *imago Dei* como a essência do ser humano que o leva para seu destino, que é comunhão com Deus. Em alguns momentos, ele usa o termo 'exocentricidade' e, em outros, o termo 'abertura ao mundo', e junta-se a outros antropólogos com o conceito de 'autotranscendência', para então resumir o "caráter especial do ser humano" (1985, p. 63). Esta capacidade de ser *extra se*

é justamente a relacionalidade em busca desta comunhão com Deus. A busca do outro para um relacionamento, e enfim, esta busca atinge seu alvo, encontrando-se com Deus, como seu Outro. A *imago Dei* é este destino, expressando sua relacionalidade naquela relação última com seu Criador.

7.2.B. - Perspectiva Geral de Rúbio

A compreensão de Rúbio sobre a natureza do ser humano se fundamenta nos relatos da Criação em Gênesis 1 e 2. Assim, sua perspectiva se marca pelo valor e capacidade do ser humano criado na imagem de Deus, contudo, com seus limites como criatura. A capacidade principal é que o ser humano se relaciona com outros seres pessoais, principalmente com Deus -- relacionamento sendo uma resposta ao outro, assim formando o vínculo de relacionamento.

7.2.B.1. - "Imago Dei" de acordo com A. G. Rúbio

O estudo teológico das origens do ser humano indica que nas Escrituras o ser humano sempre é considerado em relação com Deus (Rúbio, 2001, p. 118). Pois, no livro de Gênesis, Deus é o Criador do ser humano e toda a revelação coloca-o em relação com Deus. O ser humano não consegue se entender sem esta ligação com Deus. Também, Deus é sempre revelado a partir de seu relacionamento com o ser humano. O foco das Escrituras é Deus em busca do relacionamento com o ser humano, pelo fato de ser sua criação na sua própria imagem.

Rúbio faz uma longa discussão sobre os relatos da Criação, mas conclui que a *imago Dei* indica que o ser humano tem sua origem, sua fonte, em Deus. O ser humano é criatura, e Deus é o Criador. Nesta discussão, ele discorda com a ordem em que parecem as revelações de Deus como Salvador e Criador. Ele afirma que a ordem prioritária por ideias é que primeiro Deus é Salvador, e a

revelação de Deus como Criador veio depois, a fim de legitimar o primeiro. Seu argumento é baseado na perspectiva documentária da crítica textual e a conclusão desta, que os relatos da Criação têm origem na tradição sacerdotal, datada na época da monarquia ou depois. Apesar de questionar a colocação e a ordem no Antigo Testamento, Rúbio afirma que a origem revelada nas Escrituras do ser humano é por ação divina de criação. O ser humano

... deve-se reconhecer criatura, vivendo numa experiência de comunhão profunda com os outros seres criados e, ao mesmo tempo, deve assumir que, como imagem de Deus, é diferente das outras criaturas, sendo chamado a assumir o cuidado responsável por elas. Em certo sentido, é tão criatura quanto qualquer outro. Em outro sentido, é diferente de todas elas. (1992, p. 13)

Mesmo com esta perspectiva do cânon, Rúbio promove a dignidade e valor do ser humano, porque foi criado na *imago Dei* (2001, p. 172). Ele afirma que *imago Dei* no ser humano não implica que o ser humano é perfeito, pois, se torna claro no texto de Gênesis que o ser humano é contingente e limitado (p. 164, 170). Mesmo limitado, o ser humano tem capacidade para muitas atividades, de modo que tais capacidades advêm pela *imago Dei*. Há a capacidade de criar -- usar os materiais ao seu redor para inovar e inventar, criando artefatos e cultura (p. 174). O ser humano é capaz de pensar, planejar para o futuro, cogitar o mundo afora e o seu interior adentro. Esta capacidade de fazer também leva o ser humano a uma necessidade de descansar, sendo que suas energias são limitadas. Deus havia dado o exemplo do descanso, provendo o sábado para este fim (Gen. 2:1-3). Rúbio indica que estas capacidades, que são marcas da *imago Dei*, são essencialmente, sua relacionalidade sendo expressa nessas capacidades e atividades.

Ao contemplar a *imago Dei* no ser humano, Rúbio define como ideia central aquilo que faz o ser humano capaz de responder à interpelação de Deus, de responder ao falar, chamar, abordagem de Deus. É uma capacidade de

relacionamento, de resposta, de poder se tornar um ser responsável (2001, p. 176). A essência da *imago Dei* é um conjunto de qualidades que é sua relacionalidade.

7.2.B.2. - Conclusão de Rúbio

Rúbio concluiu que o ser humano foi criado como ser unitário, com múltiplas dimensões, e para descrever esta condição usa o termo 'uni-pluralidade.' Ele chama a atenção:

tanto para a riqueza de dimensões com que é visto o ser humano pela fé bíblico-cristã no Deus da criação-salvação, quanto para a unidade básica com que elas devem ser vivenciadas e pensadas. Pluralidade na unidade pessoal e unidade na pluralidade... Conscientes de que a prioridade eventualmente concedida a uma determinada dimensão não deve significar a negação ou o descuido das outras, antes, pelo contrário, o seu questionamento, complementação e enriquecimento (2001, p. 683)

Nesta unidade pessoal (e essencial) em pluralidade de dimensões, Rúbio descreve a natureza da *imago Dei* em termos de capacidades de se relacionar -- em seus termos, capacidades de ouvir a voz de Deus e responder a Ele. Seja nas expressões do ser humano em sua sociedade ou política, em seu relacionamento entre os sexos, na cultura e história ou no meio ambiente, o ser humano existe como um ser unitário com pluralidade de dimensões, o que o capacita para se relacionar com Deus e com outras pessoas.

7.2.C. - Resumo Inicial sobre a Natureza da *imago Dei* nestas duas perspectivas

A natureza da *imago Dei*, resumindo as perspectivas de Pannenberg e Rúbio, é que é a essência do ser humano, ou seja, tudo que faz este o ser humano. Em suas posições distintas, ambos apontam para a ideia de sua

relacionalidade. A relacionalidade essencial do ser humano é demonstrada primeiramente em suas capacidades de comunicação, criatividade, racionalidade, etc. Todas essas capacidades são parte e indicadores desta essência em relações. Segundo, os dois apontam para resultados na existência do ser humano que fluem desta essência. Pannenberg enfatiza a "abertura" do ser humano como chave para estender esta essência, enquanto Rúbio aponta para a "resposta" do ser humano a Deus que interpela, a outros seres, e ao próprio mundo. Ambos veem nesta *imago Dei* o valor do ser humano -- um valor em relação a Deus e um valor embutido por Deus ao criar o ser humano à sua imagem e semelhança.

7.3. - Pecado e a *Imago Dei*

Nesta parte, a comparação entre as perspectivas de Pannenberg e Rúbio trata de suas definições de pecado e os efeitos do pecado sobre o ser humano, bem como se cada um enxerga algum efeito do pecado sobre a *imago Dei*.

7.3.A. - *Perspectiva de Pannenberg sobre o Pecado no Ser humano*

Pannenberg descreve o pecado a partir do conflito dentro do ser humano com ele mesmo, e os efeitos desta contradição separam o ser humano de Deus. Procuramos agora explicar esta perspectiva de Pannenberg. Pannenberg inicia sua discussão sobre o pecado apontando que os dois temas centrais na antropologia teológica são: a imagem de Deus nos seres humanos e o pecado humano. Daí, ele contrasta estes dois como meio de dar sua definição preliminar:

Falar da imagem de Deus em seres humanos é falar da sua proximidade à realidade divina, uma proximidade que determina também sua posição no mundo natural. Falar do pecado, no outro lado, é falar da separação factual (de fato) de Deus, que é a realidade de todos os seres humanos cujos destino real e verdadeiro, aliás, é união com Deus; por isto, pecado deve ser

tematizado como a contradição de seres humanos com eles mesmos, um conflito interior dentro do ser humano (1985, p. 20).

Pannenberg descreve o pecado a partir de três óticas. Primeiramente, ao ver o pecado na ótica da teologia bíblica, percebemos que as três palavras principais para pecado no Antigo Testamento apontam atos de pecado (até, referindo-se a atos individuais), e essas palavras não apontam para um pecado no coração do ser humano (1991, Vol. 2, p. 232 e 239)⁵⁶ Então, apesar do Antigo Testamento se referir ao pecado como algo que também cresce no coração, ele faz uma avaliação sobre o impacto da teologia de "*revivalism*" (avivamentos) no século XX. Ele aponta um declínio de ênfase no pecado original (e culpa herdada), que foi precursor do desenvolvimento da piedade dos avivamentos. Isto trouxe o resultado duma nova ênfase em pecado atual (atos de pecado) (1991, Vol. 2, p. 236)⁵⁷ Segundo, há uma ênfase no Antigo Testamento sobre o pecado como disposição universal e interior. Em alguns momentos, ele aponta para uma retratação, pelos escritores do Antigo Testamento, de pecado como disposição do coração, mas nos lembra que o Apóstolo Paulo trata o pecado inerente no ser humano em Romanos 7 (1991, Vol. 2, p. 239). Na história da doutrina do pecado, Agostinho expandiu o conceito do pecado como disposição humana até o ponto de negar qualquer capacidade de conhecer a Deus por suas próprias capacidades (Pannenberg, 1991, Vol. 2, p. 244). Terceiro, Pannenberg aponta o desenvolvimento da ideia de pecado como "Construção Social", em termos do contraste entre o pecado original no coração e a ligação de um significado de culpa gerada pela sociedade. Ele vê a origem social de culpa, mas não que a sociedade imprime o pecado sobre o indivíduo (1991, Vol. 2, p. 237)⁵⁸

⁵⁶ Veja, especialmente, notas 216 e 217 (Pannenberg, 1985, p. 239).

⁵⁷ Cp. nota 211 (Pannenberg, 1991, 2, p. 236).

⁵⁸ A respeito desta polaridade do ser humano, cp. a colocação de Rúbio, 2001, p. 17-86.

Em todos os sentidos, o pecado é o que rompe o relacionamento com Deus, seja a disposição humana, ou ações explícitas.

A observação do ser humano, afirma Pannenberg, leva-nos a concluir que existe esta tensão entre o destino e a existência; e isso evidencia a presença do pecado. O pecado presente no ser humano é uma "ênfase especificamente Cristã, como comunicada em dois conceitos, na oposição e tensão entre a proximidade (e comunhão) com Deus e a distância de Deus, pode iluminar o fenômeno antropológico, derivado por medidas empíricas" (1985, p. 21). Esta polaridade do ser humano em sua existência é sinal de sua origem em Deus e de sua realidade de pecador. Estas marcas são evidenciadas na polaridades da existência e religiosidade da raça humana -- digno e defeituoso, glorioso e ganoso, santo e sacrilégio.⁵⁹ A raiz deste estado é a descrença em Deus -- a desconfiança de que Deus, de alguma maneira, não será suficiente, não será Deus (Pannenberg, 1991, Vol. 2, p. 251). Por agir sem fé, o ser humano viola o relacionamento com Deus, rompendo sua comunhão e deixando seu destino.

Pannenberg descreve quatro efeitos do pecado que alinham com sua conceitualização como o rompimento do relacionamento com Deus. Primeiramente, descreve como o pecado resulta num "impulso cego para autorrealização" (1991, Vol. 2, p 265)⁶⁰ Nesta tentativa de satisfazer seus próprios planos e desejos, os seres humanos se tornaram "seres que são curvados para trás em cima de si mesmos (*homo incurvatus in seipsim*)" (1985, p. 266). Pannenberg cita Tillich para indicar a profundidade do pecado: "O homem

⁵⁹ Stagg, 1973 - No seu índice, Stagg aponta para as diversas polaridades que se evidenciam no ser humano: 1. Criado na imagem de Deus (o Criador); 2. Aspectivo, contudo Holístico (Integral); 3. Individual, mas Corporativo (Coletivo); 4. Feito para Tornar-se; 5. Livre, porém, Cativo (Escravo, bound); 6. Santos, mas Pecadores; 7. Salvação como Presente (Dom), enquanto também como Demanda; 8. Autonegado, mas ainda Afirmado.

⁶⁰ Em inglês, "a blind drive for self-fulfillment."

na sua existência não é mais o que seria essencialmente." Uma contradição de ser -- seu "estar" não como seu "ser" -- o ser humano se torna incongruente" (1985, p. 282)⁶¹

Segundo, Pannenberg cita o conflito interpessoal, uma tensão nos relacionamentos humanos, como efeito. Em contraste com a imagem de Deus, que o prepara para relacionamentos, especialmente com Deus, o pecado traz uma separação de fato entre Deus e seres humanos, cujo destino verdadeiro é a união com Deus: "tematizado como uma contradição do ser humano com ele mesmo, um conflito interior na pessoa humana" (1985, p. 20). Também, citando Brunner, aponta este conflito num nível ontológico, pois, a vida em pecado é "uma vida em conflito entre sua origem e a contradição" (1985, p. 55).⁶²

Assim, vem o terceiro resultado, que Pannenberg chama de "miséria" -- "O termo 'miséria' resume nossa desconexão de Deus, nossa autonomia e todas as consequências em resultado. 'Miséria' traz à tona mais claramente 'pecado' como termo em si, a relação entre pecado e suas ramificações (consequências; implicações). O termo 'alienação' tem uma abrangência semelhante" (1991, Vol. 2, p. 179; cp. 1985, p. 256). A alienação pessoal é diretamente ligada a esta miséria (1985, p. 2) e indiretamente traz a perda de dignidade (1991, Vol. 2, p. 231ss).

O quarto efeito que ele descreve é a morte. A morte põe em perspectiva nossa finitude, em termos de tempo. Sim, a morte é efeito do pecado; contudo, o ser humano é um ser finito, e isso inclui o aspecto temporal. Outra realidade da morte que Pannenberg destaca como resultado do pecado é que a última "distância de Deus" possível é a morte (1985, p. 21). Morte como efeito do

⁶¹ Citação de Paul Tillich (1957), *Systematic Theology II* (Chicago, IL, EUA), p 45)

⁶² Citação de Brunner, 1947, p. 40.

pecado é em relação à finitude do ser humano, em tempo (em comparação com eternidade) (1991, Vol. 2, p. 271-272).

Pannenberg via uma dificuldade com a posição tradicional do pecado, que

não conseguia segurar ambos o carácter voluntário do pecado e sua condição natural de enraizado na existência humana. Desde que a vontade transcende as condições naturais da nossa existência, qualquer declaração que o pecado é enraizado na natureza parece contradizer sua conexão à vontade. Contudo, quando seres humanos não aceitam sua autotranscendência que seu destino requer deles, ou aceitam-na somente na forma de sua distorção, estão perpetuando seu estado existencial inicial em relação ao seu destino como seres humanos (1985, p. 108).

Mas, ao afirmar que Jesus Cristo é a imagem verdadeira, Pannenberg aponta que conhecemos a universalidade do pecado na figura representativa de Adão (1985, p. 136-137). Romanos 7:7 é usado por ele para defender o conceito de pecado inato (natureza pecaminosa e herdada). Este estado de pecado na natureza do ser humano é verificável por meio da concupiscência do ser humano (1985, p. 138). Para Pannenberg, o pecado é parte da condição natural da existência humana (1991, Vol. 2, pp. 261-262).⁶³

Na perspectiva de Pannenberg, o pecado veio para a natureza do ser humano por meio de Adão, e trouxe efeitos nos relacionamentos. O pecado é principalmente visível pelos atos contrários de cada indivíduo. Manifestando-se em alienação e miséria, e também, em uma autoproteção, o pecado leva seus efeitos até a sociedade, que é produto do ser humano. Então, o ser humano sofre por ser desatado de Deus, dos outros seres humanos e distorcido por dentro.

⁶³ Pannenberg, 1991, Vol 2, p. 261-262. "Wherever the willing of self takes place without existential self-distinction from God, it does in fact take the form of an unrestricted self-affirmation, even though this expresses itself only as unlimited anxiety and care relative to one's own life. To that extent sin is bound up with the natural conditions of human existence."

Mais ainda, ele recebe os impulsos sociais que vêm refletidos da cultura e da ordem social que ele mesmo criou nesta condição de pecador.

7.3.B. - Perspectiva de Rúbio sobre o Pecado no Ser humano

Rúbio define o pecado como a resposta negativa do ser humano ao chamado de Deus, que resulta em um afastamento de sua relação com Deus. Nesta parte, procuramos explicar esta perspectiva de Rúbio sobre o pecado no ser humano. A *imago Dei* é a natureza do ser humano de responder à interpelação de Deus, por ser uma criatura unitária capacitada para relacionamentos, isto é, de responder ao outro. Com este conceito da *imago Dei*, Rúbio resume o pecado numa resposta negativa à interpelação divina, que é a iniciativa de Deus em se aproximar do ser humano. Mesmo com a aliança oferecida por Deus a Moisés e confirmada pelo povo parecendo uma resposta positiva, havia a resposta negativa na desobediência aos termos da Aliança. Igualmente com a eleição (escolha) de Deus pelo povo de Israel, percebemos em Deuteronômio a insistência de Deus na resposta do povo (2001, p. 136s). Rúbio declara que "o ser humano é marcado por decisão e diálogo-resposta" (2001, p. 140).

A relação com Deus, desta maneira, é experimentada no acontecer da vida do homem e dos povos. O Deus de diálogo, da eleição e da aliança não aniquila a história humana. Pelo contrário, é nos fatos e acontecimentos que formam a sua trama que ele manifesta seus desígnios e propósitos salvíficos. Estas manifestações, interpretadas pela palavra genuinamente profética, constituem o fundamento da chamada *história da salvação*. Quem seja *lahweh* (cf. Ex 3,14), irá aparecendo mediante suas intervenções em favor de Israel e dos outros povos. É no acontecer das vicissitudes da vida do povo que Deus se vai revelando, se bem que seja necessária a interpretação teológica, dada a ambiguidade dos acontecimentos. Toda a história de Israel será interpretada como resposta (com muita frequência negativa) dos homens à vocação de

Deus, como história dos homens com Deus (frequentemente *sem* Deus). Estas ressalvas são necessárias porque o fechamento de Israel à proposta de lahweh é tão continuado que permite também interpretar a história religiosa de Israel como história de rejeição da salvação (2001, p. 143; *italico no original*).⁶⁴

Em vários momentos de sua discussão do pecado, Rúbio recusa a usar o termo "pecado", optando pela palavra "desumanização" para apontar que o pecado em si é contrário à essência relacional do ser humano, criado à imagem de Deus, para poder responder e corresponder a Deus.

Além de agir contra sua natureza relacional, o ser humano em pecado sofre o efeito nos seus relacionamentos, pois fica fechado a Deus e a qualquer outra pessoa. Este estado nas relações de ficar fechado a si mesmo significa ficar num estado de "não salvação" (Rúbio, 2001, p. 177).⁶⁵ Nota-se uma semelhança em relação à posição de Pannenberg, ou seja, o pecado por ser um ato contra o relacionamento é um ato de fechar-se em si mesmo. Rúbio descreve os efeitos que segue os atos de não responder a Deus, dentro das esferas de

⁶⁴ Cp. Rúbio, 2001, p. 176 -- "Mas o homem pode também tentar esquivar-se a dar uma resposta. Pode não assumir sua primeira e mais fundamental vocação: ser humano. Ele pode se omitir em relação à própria responsabilidade sobre o mundo o sobre a história humana. Pode ainda ser impedido de descobrir e de exercer sua responsabilidade por causa de condições desumanas de vida que pesam sobre ele devido às injustiças e opressões de vários tipos. O homem pode viver uma vida infra-humana, ao nível de quase animal (situação de não salvação). ... "O homem pode responder negativamente à interpelação do Deus criador-salvador tentando eliminar a relação com este Deus e adotando um tipo qualquer de idolatria ou de autoadoração. Tal decisão leva também, por outro caminho, à desumanização e à irresponsabilidade em relação ao mundo e à sociedade humana. Na sua arrogância, iludido pela vontade ilimitada de poder, o homem não aceita os próprios limites, desfigura o sentido do mundo e domina os outros (situação de não salvação)."

⁶⁵ Rúbio, 2001. "O homem é diferente dos animais e do resto do mundo criado; um ser humano é diferente de outro; homem e mulher são diferentes; o ser humano é diferente de Deus... Mas essas diferenças não devem levar o homem a ficar fechado em si próprio. Fechado, não pode sair da situação de não salvação. Precisa abrir-se. E são as diferenças assumidas que possibilitam uma abertura real, relações reais" (p. 177)

sociedade, do casamento, da cultura, do meio ambiente e da vida pessoal. Todos são efeitos ligados aos relacionamentos.

Ao discutir o problema do pecado no ser humano, Rúbio questiona a existência de evidência bíblica para uma doutrina de pecado original -- o ensino de um primeiro pecado como causa dos males da humanidade (2001, p. 623).

A doutrina do 'pecado original' tem sido muito utilizada no Ocidente por cristãos como explicação da existência do mal. Todavia, as investigações exegético-teológicas sobre Gênesis 3 e sobre Romanos 5,12-21 concluíram que esses textos não contêm formalmente a doutrina do pecado original. Entretanto, está fundamentada na perspectiva bíblica (Antigo e Novo Testamento), que apresenta o ser humano numa deplorável situação de incapacidade para, por si mesmo (sem a graça de Deus), superar o pecado. Trata-se de uma situação não querida pelo Deus criador-salvador, mas resultado dos pecados de cada ser humano e do conjunto da humanidade. A libertação só é possível mediante a graça da redenção e de Jesus Cristo (2001, p. 676).

Ele segue uma linha antiga da Igreja Católica, quando aponta que o pecado original

apenas privou o homem do dom acrescentado do sobrenatural (a vida da graça) bem como dos chamados dons preternaturais que Deus teria concedido a Adão antes do pecado (imortalidade, integridade ou equilíbrio das paixões, ausência de dor ou impassibilidade, sabedoria especial) e o extrinsecismo com que as duas ordens são consideradas (sempre de modo abstrato e a-histórico), a graça não ecoa nem repercute nas experiências vividas pela consciência humana (2001, p. 273).

Em sua análise da cultura brasileira nos primeiros capítulos de *Unidade em Pluralidade*, Rúbio aponta para as desigualdades e problemas sociais como evidência dos efeitos do pecado, como mal sistêmico ou como "construção social". Este é um segundo ponto de contraste com Pannenberg, que se defende desta forma: "O ponto que diferencia esta inclinação enraizada de procurar o mal

no outro (*i.e.*, na construção social do mal), e assim, desculpar-se do tratamento bíblico e, especialmente cristão do mal como pecado, é que o último encontra a raiz do mal no indivíduo humano e certamente em cada indivíduo" (Pannenberg, 1991, Vol. 2, p. 237).

Rúbio dá mais capacidade para o ser humano, mesmo no pecado, de poder buscar a Deus, conhecer a Deus e receber a salvação do pecado. Isto é possível para ele pois não vê os danos profundos do pecado sobre o ser humano individual, enquanto enxerga uma grande influência para o mal, que vem da sociedade. Ele também vai além de libertação do pecado quando fala da salvação, para uma infusão do ser divino no ser humano; usa o termo "divinização" do ser humano para descrever esta inversão de estados.

7.3.C. - Conclusão - Pecado e a Imago Dei

Como causa do pecado, Pannenberg aponta para a descrença, e Rúbio para uma obstinação em não ouvir e não responder à iniciativa de Deus em falar com o ser humano. Ambos tratam dos efeitos em termos da pessoa internamente, em termos de fragmentação e violação de sua essência, e também em termos dos relacionamentos externos com Deus e com outras pessoas. O ser humano se fecha em si mesmo, ou ignora o outro -- o resultado é o mesmo, o rompimento do relacionamento. Pannenberg vai até o último resultado para dizer que a morte é a última ruptura de relacionamento, finalíssima.

7.4. - Cristo e a Imago Dei

Ambos os teólogos, Wolfhart Pannenberg e Alfonso G. Rúbio seguem a sugestão de Karl Barth de que o ser humano somente pode ser compreendido pela humanidade de Jesus Cristo encarnado, por compreender Jesus Cristo como

ser humano concreto.⁶⁶ Enquanto partem de perspectivas semelhantes, a comparação nos leva a ver as diferenças em suas posições.

7.4.A. - Perspectiva de Pannenberg

A partir de Jesus Cristo, a imagem perfeita de Deus, Pannenberg explica como o alvo do ser humano é se tornar imagem de Deus. Pannenberg, em sua discussão de Jesus Cristo como *imago Dei* perfeita, declara: "A Teologia Cristã deve ler a declaração do Antigo Testamento sobre nossa semelhança a Deus à luz do ensino paulino que chama Jesus Cristo, a imagem de Deus (2 Cor. 4:4; Col. 1:15; cf. Heb. 1:3) e que fala da transformação daquele que crê nesta mesma imagem (Rom. 8:29; 1 Cor. 15:49; 2 Cor. 3:18)" (1991, Vol. 2, p. 208). Esta posição é mantida ao longo de seu tratamento de Jesus Cristo, pois ele é a única verdadeira imagem de Deus e é nosso exemplo naquilo que significa ser imagem.

Por isso, ele enfatiza que viver de acordo com a imagem necessariamente é viver em relação especial com Deus (por meio de Jesus Cristo) (Pannenberg, 1991, Vol. 2, p. 291). Este relacionamento traz efeitos dentro ser humano, por vivificar sua capacidade humana. Estas capacidades vivificadas levam o ser humano a realizar sua relacionalidade com Deus, com outros seres pessoais e até com o mundo.

O ponto-chave para Pannenberg é na "autoconsciência" do ser humano. Esta capacidade de se autorrefletir, de se autotranscender, de ser consciente de si mesmo e daquilo que se encontra ao seu redor é relacionada à autodistinção dentro da Trindade (1991, Vol. 2, p. 292). Sendo que Deus existe eternamente na Trindade, sua verdadeira existência é caracterizada por comunidade em distinção ou diferenciação. Cristo, que veio como a imagem verdadeira, é parte dessa

⁶⁶ Veja Hugh T. Kerr (1966), *Readings in Christian Thought* (2a. Ed), Nashville, TN, EUA: Abingdon Press, p 295-300; também, Pannenberg (1985), p. 11-26; Rúbio (2001), p. 15-19.

comunidade da Trindade e aponta para esta realidade dentro do ser humano, sendo que foi criado à imagem de Deus. Quando uma pessoa encontra Deus por meio de Jesus Cristo, o tratamento do pecado abre novamente o ser humano a ser "autoconsciente" e restaura sua "abertura" pessoal.

Em conclusão, Adão não é o "summo" (pleroma, completude, perfeito) da *imago Dei*, somente Jesus Cristo o é, e pode ser a imagem completa (plena, perfeita) de Deus (Pannenberg, 1991, Vol. 2, pp. 215-216). Somente quando o ser humano se abre a Deus e recebe da Imagem Verdadeira, de Cristo, a renovada capacidade de relacionamento, é que o ser humano pode cumprir sua vocação de criatura à imagem de Deus -- de viver em comunhão com Deus, de acordo com seu destino original e final.

É necessário ver a descrição de Cristo como Redentor, frente ao fundo dos pensamentos da época de Pannenberg. Muitas discussões do século XX sobre Jesus giraram em torno da questão da melhor ótica a se usar, ou seja, entre as de contraste da "cristologia de cima" (a encarnação do Filho divino) e da "cristologia de baixo" (o Jesus histórico como fundamento) (Pannenberg, 1991, Vol. 2, p. 278-289). Para Pannenberg, estas duas perspectivas precisam ser seguradas como complementos mútuos. Pois, a "Cristologia tem uma estrutura trinitária mais ou menos explícita... em termos da economia da ação divina na criação, reconciliação e consumação do mundo -- o resultado para Cristologia é que retrata o aparecimento e história de Jesus de Nazaré como a ação do Deus trinitário para a salvação humana" (p. 289). Assim, a perspectiva "de baixo" enfatiza a humanidade de Jesus, e a perspectiva "de cima" enfatiza sua divindade; ambas fazem parte da dinâmica da Encarnação, uma dinâmica expressa pelo Concílio de Calcedônia em termos de duas-naturezas-em-uma-pessoa.

O resultado do nosso estudo é que o ideal do verdadeiro homem (ser humano) não era projetado sobre a figura de Jesus

aleatoriamente sem nenhuma base em sua realidade histórica. Ao contrário, em todo lugar que Jesus fora pensado como o homem (humano) verdadeiro, correspondendo à intenção dos teólogos respectivos, o conceito envolve elementos da individualidade particular de Jesus mesmo, que tem sido reconhecido em seu significado universal. Isto é certamente a tarefa da doutrina da igreja a respeito da humanidade de Jesus: apontar a significância universalmente humana de sua individualidade particular, de sua vida e obra particulares. Esta significância, por causa da unicidade da atividade de Jesus, não pode residir em algo distinto dele mesmo, não em uma obra de vida que pode ser separada de sua pessoa, mas melhor somente em sua pessoa mesma. (Pannenberg, 1977, p. 204).

Por meio desta realidade cristológica, temos a garantia da revelação de Deus por meio de Jesus. "Na fé cristã, somente por meio de Jesus é manifesto quem ou o que Deus é" (Pannenberg, 1991, Vol. 2, p. 290). Neste papel de ser a Verdadeira Imagem de Deus, Cristo nos revela verdadeiramente quem Ele é. Ele é a perfeita reflexão da imagem, para nós. Nesta reciprocidade de compreender a Deus por meio de Jesus, e de nos compreender por meio de Jesus, encontramos o que Pannenberg chama de "a relação de real condicionamento mútuo entre a ideia de Deus e a autocompreensão humana" (p. 290). Nesta percepção é que encontramos o conhecimento do nosso destino -- tornar-se como a imagem de Cristo.

Entre todas as criaturas, nós humanos temos a distinção de ser relacionado numa maneira especial a Deus. Neste fato, descansa nosso chamado de ter domínio sobre outras criaturas e recebemos nosso equipamento para esta tarefa... Para nós, a relação com Deus é um tema explícito, pelo fato que fazemos diferenciação entre Deus e nossa existência e também de tudo que é finito... Desde o ponto de vista da fé Cristã, precisamos dizer que a natureza humana não encontra desenvolvimento completo em nossas vidas somente (Pannenberg, 1991, Vol. 2, p. 291).

Esta imagem original em Jesus Cristo se torna para o Apóstolo Paulo nosso alvo escatológico, pois Jesus como o "segundo Adão" (Rom. 5:12), é "o

original da nova humanidade, que é feita nova em sua imagem pela participação em sua obediência, em sua morte e ressurreição" (Pannenberg, 1991, Vol. 2, p. 304). Assim, nós carregaremos a imagem do novo e celestial homem (1 Cor. 15:49) e será transformado em sua imagem (2 Cor. 3:18). Esta transformação pela ação salvífica de Jesus é uma mudança na natureza interior do ser humano. Muda sua autoconsciência e sua capacidade de se relacionar para fora de si mesmo (p. 292). Essa mudança traz a necessidade de traçar uma ligação entre a aliança de graça em Jesus e o povo da aliança do Redentor, que toma sua forma histórica na Igreja, a comunidade de fé e a comunidade de aprender a viver em relacionamento autêntico. "Ao enviar o Filho para a encarnação no único homem Jesus, o interesse é com outros. Deus enviou seu Filho ao mundo para salvá-lo (João 3:17; cf. 6:38s). O alvo de enviar o Filho, então, é encontrado nos outros" (p. 320). Com isso em mente, percebemos que não podemos realizar nosso destino para comunhão com Deus isoladamente numa relação puramente individual, tampouco podemos realizar uma vida em comunidade e paz sem Deus (p. 322). Nossa realidade de ter origem como imagem de Deus, na criação, é que precisamos buscar a verdadeira Imagem de Deus, Jesus Cristo, e nele encontrar a transformação do nosso ser para chegar ao nosso destino de comunhão com Deus.

7.4.B. - Perspectiva de Rúbio

Rúbio toma o mesmo ponto de partir, que Jesus Cristo é a imagem verdadeira de Deus, e descreve como o ser humano caminha para ser como Cristo. Rúbio também ensina que nossa compreensão da imagem de Deus é somente acessível através de Jesus Cristo -- "Toda a ambiguidade que o tema da imagem pudesse ter ainda no Antigo Testamento é agora superada em Cristo. Ele é a verdadeira imagem de Deus, o novo homem e início da nova humanidade. É também sua plenitude e recapitulação. Olhos fitos em Jesus Cristo

ressuscitado e glorificado, os cristãos têm um vislumbre do que são chamados a ser na plenitude" (2001, p. 214). Sendo que o ser humano fora criado à imagem de Deus para responder à interpelação de Deus, esta receptividade em ser um ser "responsável" é vista em sua plenitude em Cristo (p. 176). Jesus Cristo mostra-nos esta imagem em sua completa obediência ao Pai, especialmente em sua ida para a cruz. Assim, como a imagem verdadeira e originária, Jesus é a revelação máxima daquilo que é ser humano. Em resumo, através de Jesus Cristo podemos compreender que esta essência do ser humano, como sendo criado à imagem de Deus, é de relacionamento, em primeiro lugar com Deus (como ponto orientador de todo sentido do ser humano), e após isso, com outros seres humanos, com o mundo natural e consigo mesmo.

Da mesma forma que Rúbio trata Deus, em termos de integrar as funções Salvador-Criador, ele explora o papel de Jesus Cristo a respeito de "o homem [que] se encontra numa situação de não salvação, precisa urgentemente da salvação e não é capaz de encontrar uma saída por si mesmo." Rúbio continua destacando que o papel de redentor é "uma função mediadora de Jesus Cristo tanto na salvação quanto na criação" (2001, p. 182). Enquanto admite o lugar supremo da morte-ressurreição como evento-chave na vida e ministério de Jesus Cristo, ele explica este significado pelo que "em Jesus Cristo - e só nele - que o homem encontra o caminho e capacidade para viver a salvação... Quer dizer, Jesus viveu uma vida oposta à vida de pecador. Responde 'sim' à interpelação do Pai e se compromete dia após dia com os homens, mulheres e crianças do seu ambiente na vivência, alegre às vezes, sofrida muitas outras, do amor solidário" (p. 183-184). Sim, a submissão ao Pai e sua obediência à vontade de Deus é parte da capacitação de Jesus Cristo para ser o redentor. Citando as cristologias de Joaquim Jeremias, Leonhard Goppelt, José Ig. González Faus, Jon Sobrino e Bruno Forte, ele declara que muitas teologias recentes "sublinham a comunhão de Jesus com a vontade do Pai, como o amor-serviço, especialmente

em relação aos pobres e marginalizados, vivido no concreto das situações históricas" (p. 184). Assim, Rúbio afirma que esta é a razão que qualifica Jesus como Salvador: "Porque Jesus Cristo vive uma existência que constitui a negação da existência pecadora, pode ser o Salvador" (p. 184). Ele limita sua exposição do papel de Jesus como Salvador, aos textos do Novo Testamento que tratam da realidade de Jesus como Criador e Salvador, tais como Colossenses 1:15-20, João 1:1-18, e Hebreus 1:1-4. Mesmo se referindo à Trindade, ele não destaca a pessoa de Jesus Cristo como Deus-Homem, como parte de sua qualificação como Redentor-Salvador (p. 199). Em sua maneira de ligar os dois aspectos de salvação-criação, Rúbio aponta uma certa qualidade de universalismo na Salvação de Jesus Cristo, até sua extensão universal para o cosmos. De um lado, ele usa os termos mais exaltados para descrever Jesus, mas nunca interpreta a cruz em termos de sacrifício, em termos de redenção, como um preço pago pelo pecado, preferindo termos mais relacionados a exemplar e modelo.

Jesus Cristo é o homem sonhado, o homem que as religiões e as civilizações, sob as mais diversas formas, idealizaram. Ele é o homem entrevisto pelos poetas e pelos místicos, o homem que o ser humano comum gostaria de ser, às vezes. Jesus Cristo responde a este anelo e o transcende. É o homem novo num sentido incomparavelmente mais rico do que o homem ousou sonhar. Homem novo, dom gratuito do amor desconcertante de Deus. Homem novo, Jesus é cabeça e início da nova humanidade. Nele, revela-se a verdade do homem, aquilo que o homem é chamado a ser, segundo o desígnio divino. Nele, as divisões e inimizades (concretizadas na oposição entre judeus e gentios) são superadas. Chefe da nova humanidade, Cristo ressuscitado estabelece a paz e a reconciliação (cf. Ef. 2,16-18) (Rúbio, 2001, p. 203).

Enquanto Rúbio chama os cristãos a viver uma novidade de vida, ele liga o início desta nova vida ao batismo, sem referência à fé (2001, p. 205). A obra de Deus que traz esta nova vida é a extensão da obra criadora de Jesus pela ação

do Espírito -- "é no Espírito que Jesus Cristo é o mediador da primeira e da segunda criação" (p. 199). Esta obra divina de criação-salvação é uma obra que reflete sobre a responsabilidade do ser humano em viver esta vida nova em mudança de imagem: "do primeiro para o segundo Adão... notemos [que] o antigo Adão ainda está vivo no cristão, com sua tendência para o fechamento e para a irresponsabilidade" (p. 202). Assim, Jesus é a verdadeira imagem de Deus, e como essa imagem, é capacitado para ser o salvador-criador, que na imagem de Rúbio, estas duas obras são intimamente ligadas -- a salvação é uma obra de criação, talvez mais isso que redenção.

7.4.C. - Conclusão da Comparação sobre Jesus Cristo e a Imago Dei

Apesar de começar do mesmo lugar, indicando que Jesus Cristo é a perfeita imagem de Deus, e é através da pessoa de Jesus Cristo que podemos nos conhecer verdadeiramente, Pannenberg e Rúbio tomam rumos diferentes para chegar na redenção. Pannenberg enfatiza a pessoa de Jesus Cristo, unindo as perspectivas "de cima" e "de baixo" em sua pessoa, para revelar Deus a nós em sua relacionalidade da Trindade, e de nos redimir para restaurar este relacionamento com Deus. Rúbio enfatiza a pessoa de Jesus Cristo em seu papel de criador-salvador, e como ele se qualificou a ser redentor por sua obediência ao Pai. A redenção, então, é o resultado da ação criador-salvífica de obediência, que precisamos tomar para nos tornarmos seres "responsáveis" em nossa obediência a esta ação de Jesus Cristo em nós. Em resumo, Pannenberg mantém uma ênfase na pessoa e obra de Jesus Cristo como base para nossa redenção, que é dada a nós; e Rúbio dá ênfase à ligação de Jesus Cristo com Deus, e sua relação de obediência e "responsabilidade" a Deus, como modelo para nossa vida em obediência, que é recebida por nós através do Espírito e ativada por nós em viver responsável.

7.5. - Redenção e a *Imago Dei*

Nesta parte, Pannenberg e Rúbio serão comparados na questão da Redenção e sua importância para a restauração da *imago Dei* no ser humano, por meio de Jesus Cristo. Para Pannenberg, a redenção é uma necessidade do ser humano, e a provisão de Deus em Jesus Cristo. Nesta seção, explicamos esta perspectiva de Pannenberg sobre a redenção.

Para Pannenberg, a doutrina do pecado forma uma das duas pressuposições básicas da obra redentora de Deus, que Ele fez por nós através de Jesus Cristo. "Necessitamos da redenção por causa do pecado, que é a raiz da nossa alienação de Deus e de si mesmo. Contudo, podemos falar de redenção somente em relação ao evento que cria liberdade para o redimido..." (1991, Vol. 2, p. 180) que aponta para a necessidade da integração da cristologia e escatologia, para termos uma antropologia plena. Ele explora a exposição do Apóstolo Paulo em Romanos 3 a 7 sobre o pecado e a redenção em Cristo. Enquanto o pecado tem sua ligação com o primeiro Adão, e nosso pecado atual nos traz a culpa pelo pecado, há uma necessidade de um novo Adão que poderá nos livrar da condição e culpa do pecado (p. 261-263). Jesus construiu sua responsabilidade e posição para ser o Redentor por sua relação do Filho com o Pai -- em sua obediência completa e por ser o Filho divino de Deus (p. 264-265). "Mas a teologia precisa considerar a totalidade complexa da individualidade histórica de Jesus e procurar formular sua significância universal, mesmo que seja possível perceber esta totalidade como relevante para a humanidade sob um aspecto ou outro, que é relacionado ao problemático antropológico da época" (1977, p. 205).

Por traçar o conceito da abertura do ser humano, para a figura de Jesus em sua vida concreta e histórica, Pannenberg indica que a justificação é "estabelecida pela concentração da herança bíblica sobre sua pessoa" (1977, p. 203). O cumprimento em Jesus Cristo da imagem de Deus leva à possibilidade

de um cristão experimentar comunhão com Deus (relacionamento) -- "Jesus é o homem prazeroso aos olhos de Deus na dedicação ao seu ofício, na aceitação obediente do seu destino e por sua ressurreição à nova vida. Somente por esta razão pode a comunhão (ou comunidade) de outra pessoa com Jesus se tornar a garantia de sua comunhão (ou comunidade) com Deus, assim como Jesus havia reclamado para ele mesmo" (Pannenberg, 1985, p. 501; cp. Pannenberg, 1977, p. 197).

Afirma Pannenberg com propriedade:

Se Jesus é o homem verdadeiro por meio de sua dedicação ao futuro de Deus, em sua mensagem da proximidade do Senhorio de Deus (Reino de Deus), tanto quanto por meio do cumprimento antecipatório do destino humano em sua própria pessoa por sua ressurreição dos mortos para que aquela vida verdadeiramente humana se torna possível pela comunidade (comunhão) com ele, assim aquela realização para qual toda esperança humana se dirige (mira) já tenha sido cumprida nele de forma antecipatória (1977, p. 206).

O resultado desta comunhão com Deus, por meio do cumprimento de Jesus e a ação do Espírito, é que há a liberação do pecado e uma realização do caráter de Cristo na vida do cristão. "Alcançamos a liberação do pecado e da morte somente quando a imagem do Filho toma forma na vida humana por meio da operação do Espírito de Deus" (Pannenberg, 2001, Vol. 2, p. 275). Este 'tomar forma' inclui todos os processos de ser conforme a imagem do Filho, Jesus Cristo, efetuado pelo Espírito Santo.

7.5.B. - Perspectiva de Rúbio

Rúbio aponta para Jesus Cristo, a verdadeira imagem de Deus, como a chave para entender como Deus redime os seres humanos. Rúbio coloca Jesus Cristo como a chave para compreender a obra salvífica de Deus a favor da humanidade: "A criação toda é remida por Jesus Cristo: o homem todo, sua

corporeidade e sua espiritualidade bem como a realidade toda do mundo" (2001, Vol 2, p. 193). Ele resume esta obra em cinco pontos, quais sejam: (1). O senhorio de Cristo se estende à realidade toda (cf. 1 Cor. 8:6); (2). Em Jesus Cristo, verdadeira Imagem de Deus, todas as coisas foram criadas... "tudo foi feito por ele e para ele" (Col. 1:16); (3). Em Cristo, o mundo criado tem a sua plenitude e a sua recapitulação (cf. Efe. 1:10); (4). Toda a criação, e de maneira muito especial o ser humano, são iluminados e penetrados pela realidade que é Jesus Cristo; e (5). Acrescentemos que a salvação, segundo o Novo Testamento, não comporta apenas a libertação do pecado, mas também, e sobretudo, a autocomunicação do Deus-Trino ao ser humano (p. 275). Esta redenção leva o ser humano de volta para uma receptividade da comunicação de Deus e à responsabilidade coerente. Ao usar o termo "autocomunicação do Deus-trino ao ser humano", Rúbio vai além somente da revelação de Deus, para uma obra que ele define como "divinização do ser humano" (p. 275). Em alguns termos, ele parece aplicar o conceito das igrejas ortodoxas de "teosis", em que a pessoa vai subindo em sua vida de discipulado para se tornar como Deus.

Rúbio mantém que é na pessoa de Jesus que conhecemos o que é o verdadeiro ser humano. É a partir de Jesus como verdadeira Imagem que podemos saber o que é ser cristão:

A partir de Jesus Cristo, o novo homem, sabemos o que significa o ser humano e, igualmente o que significa o desumano. Esta percepção concretiza-se no tempo presente da vida comunitária eclesial, pois é nela que se encontra o testemunho vivo da verdade cristã sobre a genuína humanização. Entretanto, este testemunho só é válido quando a comunidade, fiel ao Espírito que guiou sempre Jesus de Nazaré, assume e vive o seguimento deste com a sua razão única de existir (2001, p. 217).

Por meio da comunhão com Cristo, o cristão é chamado a participar da filiação divina, de se tornar filho de Deus. "Os cristãos são transfigurados nesta

imagem num dinamismo que, no Espírito, faz com que ela fique mais aperfeiçoada, reproduzindo melhor o original que é Jesus Cristo (cf. 2 Cor. 3,18)" (2001, p. 204).

O novo Adão, o primogênito, o homem novo, a imagem perfeita de Deus, o reconciliador e recapitulador, dá origem à nova criatura, à nova humanidade, a um novo homem. Mas o novo modo de ser e de agir é atuado e desenvolvido no meio de tensões, conflitos e lutas, pois, a antiga vida própria do 'homem velho' continua a existir... Na união vital com Jesus Cristo e mediante a ação do Espírito Santo, o cristão vai construindo em si próprio esta imagem (p. 209).

Para superar os efeitos do pecado, o ser humano precisa receber a obra recriadora de Jesus através do Espírito, "trata-se, todavia, de um processo: na entrega, renovada cada dia, à vontade transformadora de Deus em Jesus Cristo, o cristão vai crescendo no conhecimento-experiência do Deus-Ágape" (Rúbio, 2001, p. 207). Enquanto há uma obra de se tornar filho de Deus, esta vida precisa ser conquistada diariamente. "É no tempo e na história atuais que o cristão e as comunidades eclesiais são chamados a viver a nova vida. Já tem a semente da nova criação, mas é preciso cultivá-la e desenvolvê-la, conformando-se à imagem de Cristo, no seguimento dele, precisamente no caminho do serviço e da solidariedade reais" (p. 210).

O povo que segue Jesus da forma que Rúbio aponta tornar-se-á um povo que constitui uma "crítica radical das distorções dos humanismos desenvolvidos pela modernidade/pós-modernidade" incluindo individualismo, competição desmedida, consumismo, racionalidade tecnocrática, comercialização das relações humanas, de uma religião de acomodação e de fuga do compromisso ético com a justiça e com o amor afetivo, da utilização depredatória da natureza, dos sistemas econômicos de lucro (2001, p. 212). O resultado ele resume assim: "a fé na função mediadora de Cristo na criação e na recriação leva a um

compromisso mais lúcido e mais radical com o mundo e a história atuais, seguindo o caminho vivido por Jesus de Nazaré" (p. 215). Ele faz uma lista de características do homem, pelos efeitos de Cristo: um ser de diálogo e de relação; amado gratuitamente por Deus e, assim, vive a experiência da gratuidade; um ser de decisão, podendo aceitar ou rejeitar o dom de Deus; torna-se o "novo homem", na união com Cristo; vive uma experiência 'espiritual' em comunidade; espera o futuro de plenitude; vive hoje sua "cristificação" numa vida caracterizada por abertura a Deus, pelo amor-serviço, em todos seus ambientes de vida atual; vivendo um desenvolvimento de integração em seu modo de pensar e viver (p. 216-217). Mesmo que seja uma pessoa que luta pela justiça e pelo mundo ao redor, Rúbio identifica que essas pessoas têm outra consequência também: "Seguir Jesus, na situação do mundo atual, implica, assim, assumir a própria cruz. Insistimos, não porque os cristãos gostam de sofrer, mas porque a fidelidade ao Reino acaba levantando a oposição dos que amam mais as trevas do que a luz (cf. João 3,19-21)" (p. 211).

Enfim, Rúbio retrata um ser tocado pelo exemplo de Jesus Cristo e pela própria vida dele por meio do Espírito, que leva o cristão a ser uma pessoa de caráter e conduta retos e ter um padrão e atividade de justiça.

7.5.C. - Conclusão - Redenção e a Imago Dei

Tanto Pannenberg quanto Rúbio se tornaram mais vagos na questão da Redenção efetuada por Jesus Cristo. Apontando mais fortemente para o caráter exemplar de Jesus, em sua obediência a Deus, eles traçam que esta vida virá para o cristão pela agência do Espírito Santo. Pannenberg aponta para a fé como a resposta da pessoa, enquanto Rúbio aponta para os meios eclesiais, especificamente o batismo. Ainda assim, os dois veem que o que acontece traz a renovação da *imago Dei* dentro do ser humano, e isso por causa da comunhão com Deus através do Espírito Santo.

7.6. - Conclusão - *Imago Dei* em Comparação Teológica

Wolfhart Pannenberg e Afonso Rúbio dão destaque à *imago Dei* quando tratam das questões do ser humano, especialmente apontando para uma ligação entre Jesus como Imagem de Deus, e o propósito de Deus formar em nós a imagem de Deus. Estes dois teólogos formam um contraste de perspectivas entre dois contextos continentais e temporais. Esta comparação serve para nos ajudar a compreender a discussão sobre o ser humano dentro da teologia contemporânea. Como então podemos resumir as posições destes dois teólogos recentes?

Quando olhamos os escritos de Pannenberg, percebemos que ele nos descreve o ser humano e nos dá uma compreensão que aponta para o desenvolvimento pessoal. Primeiramente, ele fundamenta sua definição da *imago Dei* no destino do ser humano em relacionamento com Deus. O ser humano é somente compreensível por meio desta comparação e relacionamento com Deus, e especificamente com Jesus Cristo, a imagem original. Uma das características do ser humano, então, é sua "abertura ao mundo" que aponta para a tentativa do ser humano superar sua finitude, em busca de relacionamentos que satisfaçam seu anseio interior. Mas essa busca é frustrada pela presença do pecado no ser humano, levando-o, por conseguinte, a se fechar em si mesmo e a recusar se abrir ao mundo, ao outro e, especialmente, a Deus. O resultado é o ser humano se curvar a si mesmo, sem mais visão para o que se redonda. O caminho de solução é em Cristo, a imagem verdadeira que abre o relacionamento com Deus, por meio de sua redenção. Em Cristo, o ser humano encontra a verdadeira imagem e a possibilidade de realizar sua essência como ser humano.

Ao mesmo tempo, Pannenberg utiliza o pensamento de Buber falando do EU e TU para desenvolver seu pensamento do OUTRO. Esta "abertura ao mundo" capacita o ser humano a procurar em sua experiência até encontrar sua fonte, ou seja, o verdadeiro "tu", ou Deus. Ele aponta esta procura existencial do

ser humano motivada pela sua "exocentricidade" (o termo usado por Pannenberg para descrever esta "abertura") pois, a cada encontro com algo novo, encontra a não satisfação. Assim, vive uma busca para encontrar o finito.

Em suma, para Pannenberg, relacionalidade é a essência do ser humano, como criatura feita à imagem de Deus, e em Cristo há a possibilidade de encontrar a transformação que possibilita ao ser humano realizar sua essência. Mesmo assim, Pannenberg aponta para a necessidade de crescer em sabedoria, algo que não é inato ao ser humano, mas precisa ser adquirida no viver da vida (1991, Vol. 2, p. 219). Para se aproximar de Deus em comunhão, o ser humano necessita de sabedoria. Por esta necessidade, podemos entender Pannenberg indicando um caminho de desenvolvimento e crescimento.

Rúbio define a essência do ser humano a partir da *imago Dei*, que é sua capacidade de responder à interpelação de Deus. Nesta capacidade de responder, ele vê a chave para a relacionalidade do ser humano. O crescimento do ser humano em sua resposta à voz de Deus, leva-o à responsabilidade. Neste mundo, ele declara, toda a vida do ser humano é um encontro com outros -- esses encontros levam-no aos relacionamentos. O encontro e relacionamento mais importante é com Deus. Isto é verdade porque Deus sempre fala, revela-se. É o ser humano que necessita dar resposta, de alguma forma --mesmo dando uma que seja negativa, ou se esquivando desta resposta. É ainda inato no ser humano responder ao outro, e especialmente, à voz do outro.

Com isso, Rúbio define o pecado como o ato de recusar dar a resposta adequada a Deus. O resultado de recusar ou se esquivar de responder é alienação de Deus, é um senso de culpa dentro do ser humano, e a extensão destes dois para seus outros relacionamentos. Ele chama este processo de "desumanização" e liga isto com os processos opressivos na sociedade, com o crescimento de desigualdade e exploração entre pessoas. Ele não vê a questão

de "pecado original" neste atual século como um ponto importante, e se mantém em seu otimismo da condição do ser humano.

Ambos apontam para a finitude do ser humano, que é criatura de Deus, dependente de Deus, e assim, contingente e finito. Ao tratar a questão do pecado, indicaram que o resultado do pecado é fechar o ser humano em si mesmo. Este fechamento deixa os relacionamentos quebrados e contraria a natureza relacional do ser humano. Em resumo, concordam que a essência da *imago Dei* para o ser humano é sua relacionalidade. O ser humano se caracteriza por relacionamentos, de modo que sua existência ideal é relacional. Todas as capacidades, todas as características, todos os aspectos e todas as dimensões do ser humano, segundo a imagem de Deus, constituem relacionalidade.

7.7. - *Imago Dei* como meio para compreender o Desenvolvimento Pessoal

Ambos, Pannenberg e Rúbio, constroem sua antropologia teológica sobre o conceito de que a *imago Dei* aponta para a relacionalidade. Nesta comparação, vimos que diferem em vários pontos, mas o conceito da *imago Dei* pode servir de lente para se enxergar um caminho para compreender o desenvolvimento pessoal e humano. Essa lente é vista, na origem do ser humano, como criado à imagem de Deus e com seu destino que é comunhão com Deus, os moldes da comunhão que Deus desfruta dentro da Trindade.

7.7.A. - A partir desta comparação - base para compreender o Desenvolvimento Pessoal

A comparação entre as antropologias teológicas de Wolfhart Pannenberg e Alfonso Garcia Rúbio a respeito da "imagem de Deus" nos aponta que ambos enxergam na *imago Dei* a relacionalidade do ser humano. Para eles, esta capacidade inerente do ser humano criado por Deus é a melhor maneira de compreender o ser humano em sua essência -- um ser pessoal criado para

relacionamento, principalmente com seu Criador, Deus, mas por meio deste, relacionamento com outros seres pessoais, com ele mesmo como ser pessoal integrado e com o mundo natural (apesar de não ser pessoal). Ambos apontam para os efeitos trágicos do pecado, resultando em miséria e alienação, e a escravização do ser humano a uma tendência interna de pecar. Mas, a conclusão da história vem por meio da verdadeira imagem de Deus, Jesus Cristo, Deus Encarnado, que não somente mostra como é a imagem de Deus, mas proveu um caminho de retorno ao relacionamento renovador com Deus por meio da redenção. Quando uma pessoa é tocada por essa redenção, é colocada no caminho de transformação de ser e de viver uma transformação qualitativa que podemos descrever como desenvolvimento pessoal-humano. Partindo da *imago Dei* na Criação, o ser humano criado à imagem de Deus, vai em busca desta, somente encontrando a verdadeira *imago Dei* em Cristo. Esta viagem é um passo a passo, por isso, estaremos buscando os processos de desenvolvimento pessoal-humano, dentro das dimensões desta relacionalidade, descrita na antropologia teológica no fim do século XX.

7.7.B. - A partir de Antropologia Teológica do fim do século XX, olhando para o século XXI

Enquanto Pannenberg e Rúbio fizeram suas contribuições para a discussão do ser humano como um ser feito à imagem de Deus, que indica sua capacidade essencial de relacionalidade, outros teólogos do final do século XX também contribuíram para esta discussão, apontando outras lições a respeito do ser humano em sua relacionalidade, e estes também apontaram aspectos do ser humano em seu desenvolvimento pessoal-humano. Ray S. Anderson, F. Leron Shults, Frank Stagg e Jack O. Balswick tocaram neste assunto de ângulos diferentes, e nesta conclusão gostaríamos de acrescentar alguns pontos de

contribuição destes quatro teólogos para uma antropologia teológica de relacionalidade.

Anderson começou a partir da teologia própria para formular sua antropologia teológica: precisamos compreender o ser humano a partir da nossa própria teologia. Este fundamento na doutrina de Deus traz a compreensão do ser humano a partir dos atributos de Deus, especialmente de sua comunidade dentro da Trindade. Neste sentido, Anderson sugere o uso do termo "Teoantropologia"⁶⁷ para descrever a teologia do ser humano, em vez de antropologia teológica, assim colocando a ênfase em Deus como fundamento para compreender o ser humano. Partindo então do Deus tri-uno, em que as três pessoas da trindade (ou melhor, para Anderson, tri-unidade) mantêm uma comunidade em comunhão, Anderson construiu uma perspectiva integrativa com a psicologia de aconselhamento. Ele descreve a pessoa com correspondência a Deus por ser *imago* e, ao mesmo tempo, diferenciado de Deus por ser criatura. Essa correspondência é a capacidade de ser uma pessoa em si, e ao mesmo tempo, de se relacionar com outros seres pessoais. Neste sentido, o ser humano se relaciona nestes vários níveis, de modo semelhante ao que o Deus triuno -- Pai, Filho, Espírito Santo -- relaciona-se dentro da Trindade (Anderson, 1982).

F. Leron Shults, escrevendo no final do século XX e início do século XXI, traz uma implicação da Cristologia, bem como o modo que se aplica à antropologia. Uma de suas contribuições para o aspecto de desenvolvimento pessoal do ser humano vem do seu conceito de "uni-dual". A imagem de Deus no ser humano se exemplifica à realidade da Encarnação em Jesus Cristo. Ele era um ser com duas naturezas; vivia com essas duas naturezas em harmonia, em equilíbrio, e ao mesmo tempo, não se dividiam nem se misturavam. Ele descreve

⁶⁷ Em inglês, *theo-anthropology*.

o processo de desenvolvimento em termos de estabelecer o equilíbrio ou a integração dentro do ser humano, por meio da vida com Deus e em comunidade. Jesus Cristo, que agora vive no cristão, capacita-o a fazer o que Ele fez em sua vida na Encarnação (Shults, 2003).

Ao descrever o ser humano em perspectiva bíblico-teológica, Frank Stagg reconhece que o ser humano é uma criatura divergente. Ele usa polaridades para assim descrever o homem em sua existência. O ser humano como podemos observá-lo e entender como ele é, mostra-se ser com aspectos enquanto holístico (integral), individual e coletivo, feito e se tornando, livre e cativo, santo e pecador, autonegado e afirmado, e recebedor da salvação como presente e como necessidade. Stagg traz uma contribuição para a Antropologia Teológica justamente por seu reconhecimento do ser humano em sua complexidade. Não podemos descrevê-lo em termos simples, pois ele se mostra por meio destas polaridades divergentes. Descrevendo o ser humano como portador da imagem de Deus, Stagg declara:

Sua posição no desenho de Deus é única, pertencente ao ser humano somente. Isto é sua glória e seu perigo. A miséria e fracasso do homem resulta de sua rebeldia contra sua própria singularidade (unicidade), enquanto ele procura ser demais ou de menos, enquanto ele busca ser Deus ou ser meramente criatura. Ele é tentado nos dois lados, desde o lado de sua afinidade com Deus, ou desde o lado da sua finidade a todas as criaturas. Ele se torna verdadeiro humano somente quando encontra sua existência autêntica na sua polaridade entre Deus e a criação, filiado a ambos, mas não idêntico a nenhum, sob o domínio de Deus (o reino de Deus) mas tendo domínio sobre toda criação (Stagg, 1973, p. 25).

Em *The Reciprocating Self: Human development in theological perspective*, Jack O. Balswick estende sua teoria de relacionamentos baseada na sua experiência em terapia de família, formando uma teologia de relacionamentos. Através de uma integração da teologia com a psicologia, especialmente a

psicologia de desenvolvimento, Balswick e seus colegas fazem uma contribuição para a compreensão do desenvolvimento pessoal, para a formação de pessoas dentro da comunidade de fé cristã. Sua contribuição gira em torno do conceito do "ego recíproco" ("*reciprocating self*"). Eles propõem que uma pessoa se desenvolve melhor em direção a se tornar um ser recíproco, em um ambiente relacional caracterizado por compromisso de amor incondicional (chamado de "aliança"), agraciando (a resposta de graça frente a falhas e fracassos), apoderamento e intimidade (Balswick, et al., 2005, p. 21, 25).⁶⁸ Esta teologia de reciprocidade em relacionamentos é construída em cima de uma compreensão relacional da Trindade e da imagem de Deus no ser humano, como capacidade para relacionamento com Deus e com outros.

7.8. - Conclusão

Uma vez que concluímos que a *imago Dei* pode indicar a essência do ser humano como relacionalidade, encontramos uma possibilidade do conceito da *imago Dei* se tornar um caminho para compreender o ser humano em seu desenvolvimento pessoal. No próximo capítulo veremos a maneira como a imagem de Deus vista como relacionalidade ajuda a identificar características do ser humano neste processo de seu desenvolvimento pessoal.

⁶⁸ Balswick descreve estas características: "Cremos que o ser recíproco pode ser nutrido melhor (1) quando relacionamentos pessoais são caracterizados por um compromisso de aliança (amor incondicional), em vez de um compromisso condicional; (2) quando a resposta à falha ou fracasso no relacionamento é caracterizada por "gracing" (agraciando, ou expressando graça) em vez de envergonhando; (3) quando pessoas em relacionamento usam seu poder, habilidades e recursos para empoderar o outro, em vez de controlá-lo; e (4) quando o relacionamento é caracterizado por uma abertura que pode levar à intimidade, em vez de isolamento" (Balswick, et al., 2005, p. 51)

CAPÍTULO 8

A imago Dei e as Dimensões de Relacionalidade: Uma dinâmica para uma teologia prática de ensino teológico

Baseado nas fontes bíblicas e teológicas e numa comparação entre dois teólogos do século XX, finalizamos os dois capítulos anteriores traçando a conclusão de que a relacionalidade pode servir como descritor da essência do ser humano, em sua condição de ser criado à imagem de Deus. Neste capítulo, temos o objetivo de descrever dimensões da relacionalidade do ser humano, em sua vivência existencial neste mundo. Estas dimensões são características que podem servir de base para seu desenvolvimento pessoal. O ser humano se encontra neste mundo em seu estado de pecado e também em processo de restauração; contudo, não se encontra mais o ser humano em seu estado primordial (como foi criado, e antes da entrada do pecado), nem ainda em seu estado final e escatológico. Então, esta descrição será limitada às raízes de cada dimensão no tempo do Jardim e após a entrada do pecado, e os efeitos da salvação em iniciar a restauração da imagem de Deus no ser humano. Propomos quatro dimensões da relacionalidade, a base das quatro relações primárias que vemos nas Escrituras e na experiência humana -- com Deus, consigo mesmo, com outros seres pessoais e com o mundo ao redor (tanto em sua realidade físico-natural quanto a sociocultural). Assim, propomos descrever estas dimensões e as características desta relacionalidade da seguinte maneira -- espiritualidade, integralidade, pessoalidade e vocacionalidade.

8.1. - Relacionalidade - a base de "autotranscendência" (Eixo Integrador)

Relacionalidade é a qualidade do ser humano pela qual interage e faz conexões com elementos do seu mundo. Um relacionamento é um encontro em que o sujeito se reconhece como pessoa e atribui valor ao "outro" participante da

relação como merecedor de relacionamento, seja por ser uma outra pessoa, seja por ter valor aos olhos do sujeito -- neste segundo sentido, um animal, o mundo natural ou o mundo sociocultural pode estar em vista. Em geral, considera-se relacionamento quando há possibilidade de interação pessoal, ou seja, que uma pessoa interage com outro ser pessoal. O ser humano tem esta qualidade de relacionalidade, a capacidade de se estender para outro ser e interagir (dando e recebendo ações) com este "outro", com base em sua essência como criado à imagem de Deus.

Esta relacionalidade é uma expressão daquilo que Pannenberg chama de "abertura ao mundo". O ser humano, por natureza, é um ser "autotranscendente", que é capaz de pensar para fora de si, buscando valor, satisfação, realização e oportunidade fora da sua individualidade. Ele exerce esta capacidade agindo não por instinto animal, mas por vontade própria. Assim, o ser humano é um agente no seu mundo, agindo por escolha, para fazer, falar, criar, dar e receber; tudo como um ser relacional, em relacionamento com tudo ao seu redor. Pannenberg também adota o termo "exocentricidade" para indicar que o ser humano procura fora de si mesmo, buscando um "outro" para se complementar. Vemos esta realidade descrita em Gênesis 1 e 2, na experiência de Adão, buscando se relacionar com Deus, com os animais, e finalmente, com a pessoa compatível com ele, a mulher, a dádiva de Deus para ele. Nesta busca, o ser humano encontra sua condição de ser criatura e contingente -- que depende do seu Criador e de outros seres, para sua vivência, sua existência.

8.1.A. - Relacionalidade na Criação (estado primordial)

É na evidência de relacionamentos no estado original que inicialmente compreendemos esta relacionalidade. Se a relacionalidade era a essência do ser humano na sua Criação, nos próprios relatos encontrar-se-ia evidências destas qualidades internas e da existência de relacionamentos. Ao ler os relatos da

Criação em Gênesis, percebemos que Deus e Adão conversavam (Gen. 2:16; 3:7), de modo que Adão percebeu seu estado de solitário frente aos animais.

Em Gênesis 2, Adão experimentou o que é ser solitário e viver em isolamento, como um indivíduo sozinho. Suas necessidades não podiam ser supridas em ou por ele mesmo, nem nele mais Deus, criaturas e toda a criação. Ele precisava de *outro*. Algo de realização veio para Adão por meio do relacionamento com Eva -- "através da abertura ao outro ser humano, que era outro, e ao mesmo semelhante" (Smith, A., 2013, p. 444-446). Percebe-se, logo na primeira conversa com Eva, sua surpresa ao encontrar um ser semelhante suficientemente para ser seu "outro" (Gen. 2:22-23). Cuidando e cultivando a natureza, Adão teve relacionamento, com a principal evidência no ato de nomear cada animal (Gen. 2:19,20; em cumprimento de Gen. 1:28-29). Desde a avaliação de Deus em versículo 18, que não era bom para o homem estar sozinho, percebemos o ser humano na pessoa de Adão, em reflexão com ele mesmo, cogitando seu estado, bem como os animais ao seu redor.

Uma característica necessária para a relacionalidade é a comunicação. Percebemos nas conversas dos primeiros três capítulos que o ser humano era capaz de pensar além de si mesmo. Ele pensou nos animais e comunicou dando-lhes nomes. Ele pensou no seu estado e ouviu de Deus sua avaliação. Ele acordou, pensou no outro que encontrou e falou com ela. Gênesis não nos relata a conversa que seguiu este primeiro encontro, mas acreditamos que havia uma conversa interessante. A comunicação é característica necessária para relacionamentos e aponta para a capacidade intelectual do ser humano em pensar além de si mesmo, para considerar o passado, o presente e o futuro, para considerar o outro em relação a ele mesmo, para considerar as consequências de suas ações.

Autotranscendência fica evidente na busca de Adão por um ser compatível com ele; e a avaliação de Deus: "Não é bom que o homem esteja só" (Gen. 2:18).

Adão se encontrava com os animais -- e cuidava e nomeava, porém, não encontrou entre eles um ser com quem podia expressar esta relacionalidade. Deus avalia sua situação como a base de solidão-solitário. Ao complementar sua avaliação com a declaração: "far-lhe-ei uma auxiliadora que lhe seja idônea," Deus aponta a necessidade de outro ser pessoal, que tenha a mesma essência que Adão. Depois de ver todos os animais, o relato ecoa uma avaliação ainda negativa: "para o homem, todavia, não se achava uma auxiliadora que lhe fosse idônea" (v. 20). Mas, quando Adão vê a mulher, sua resposta mostra que percebe a beleza, a formosura e a semelhança -- "Esta, afinal, é osso dos meus ossos e carne da minha carne; chamar-se-á varoa, porquanto do varão foi tomada" (v. 23). Como Daniel Carroll comenta:

Deus decide soberana e livremente prover essa necessidade de companheirismo ao homem. Isto indica a natureza social do homem. O homem não vive só. Sua vida encontra significado completo na comunidade com outros seres humanos. A vida em comunidade reflete também a imagem e semelhança de Deus quem se há manifestado desde o princípio não em solidão senão em trindade (1993, p. 54).

As declarações de Deus sobre o papel do ser humano também indicam que esta relacionalidade não era auxiliar, mas essencial. O papel dado por Deus a Adão era nomear as criaturas (envolvia suas capacidades internas e criativas, sob a direção do Criador) e cuidar do jardim (precisava descobrir o que era envolvido neste cuidado -- ou por exploração do mundo que era uma expressão de "abertura" ou em conjunto com Deus que seria uma expressão de trabalho em relacionamento).

8.1.B. - Relacionalidade no Pecado (estado existencial)

O pecado traz a ruptura de relacionamentos, mas não rompe a qualidade dentro do ser humano que o faz buscar este relacionamento pessoal; ele ainda é

relacional, somente as relações é que estão distorcidas pelos efeitos do pecado -- autofocado, "curvado a si mesmo",⁶⁹ enganoso, culposo, fechado. Em Gênesis 3 que conta o primeiro pecado, evidencia-se o rompimento dos quatro relacionamentos gerais do ser humano -- com Deus, consigo mesmo, com os outros seres pessoais e com o mundo natural.

Todo o restante da história contida nas Escrituras relata os resultados nos relacionamentos por causa do pecado: homicídio, incesto, prostituição, engano, traição, roubo, mentira e toda sorte de perversidade. O que marca estes exemplos de pecado é que todos miram os relacionamentos, levando pessoas ao abuso do outro, à opressão de outros, ao tirar vantagem do outro e até a tirar a vida do outro. Em resultado do pecado, a raça humana se tornou uma raça de seres pessoais vivendo em relacionamentos quebrados, dominados por autossatisfação; enfim, contrários à sua própria essência originária. Isto porque o pecado teve efeitos profundos no ser humano, até distorcendo sua essência, conturbando sua vida e molestando seus relacionamentos.

Nos Evangelhos, encontramos Jesus Cristo ensinando que o ser humano precisa buscar a reconciliação em seus relacionamentos. O rompimento destes era o efeito do pecado, de modo que a solução era a busca de reconciliação com o outro (Mat. 5:23-26 e Mat. 18:15-20). Paulo aponta para os efeitos do pecado em suas exposições em Romanos 1, mostrando como o pecado leva a um processo de autocorrupção; e em Efésios 4:17-19, com o resultado de pensamentos obscurecidos e vida quebradas, resultando em relacionamentos rompidos pela ação de cobiça (querendo para si mesmo o que pertence ao outro). A relacionalidade é uma qualidade do ser humano como havia sido criado, tendo sofrido fortes danos pela presença e poder do pecado no ser humano.

⁶⁹ Pannenberg, 1985, p. 266 -- Pannenberg resume assim: "seres humanos que são curvados para trás em cima de si mesmos (*homo incurvatus in seipsim*)"

8.1.C. - Relacionalidade em Cristo (estado essencial em processo de restauração)

O ser humano, em seu estado de restauração, por meio da Salvação recebida de Jesus Cristo através da fé, encontra a demonstração de sua relacionalidade e os efeitos da redenção. Vários termos usados para descrever esta obra divina no ser humano apontam para a relacionalidade que é essencial do ser humano. Uma das principais palavras relacionais na salvação é a reconciliação. Por meio de Jesus Cristo, Deus estava em Cristo reconciliando o mundo para Ele mesmo (2 Cor. 5:18-20). Reconciliação com Deus estabelece um novo relacionamento entre a pessoa e Deus, onde havia tido conflito, tensão e separação. Os apóstolos enfatizam que a pessoa nova em Cristo precisa agir em seus relacionamentos pessoais buscando reconciliação com as pessoas, porque tem esta nova responsabilidade baseada na obra primária de Deus (cp Rom. 5:10; 11:15; Efe. 2:16; Col. 1:20,21).

Podemos ver isso no Antigo Testamento através dos sacrifícios e do culto do Templo, também, no ensino de Jesus Cristo e na instrução dos apóstolos. O alicerce desta reconciliação por meio da Salvação em Jesus Cristo vem do sistema de sacrifícios do Antigo Testamento, que tinham o propósito principal de manter a aliança. Deus havia estabelecido seu relacionamento com o povo de Israel em forma de aliança. Os regulamentos dessa aliança regia o relacionamento, estipulando os meios de confirmá-la, uma vez violada pelo pecado do indivíduo ou do povo. Todo o "*cultus*" era voltado para renovação do relacionamento espiritual e de aliança entre o povo e Deus, e entre as pessoas do povo. Quando o povo chegava para o Tabernáculo ou para o Templo, o altar de sacrifício, como o primeiro artigo de adoração que o povo encontrava, servia de lembrança de que o sacrifício no altar era o caminho de reconciliação, de resolução do relacionamento com Deus. Entendendo uma parte do simbolismo do culto no Templo como meio de tratar a aliança, o relacionamento com Deus,

torna-se importante para compreender a obra da salvação por meio de Jesus Cristo na cruz.

No ensino de Jesus Cristo, ele chamava as pessoas para entrar na sua presença, manter um relacionamento com ele. Podemos ver como as pessoas que não queriam seguir suas instruções saíam de sua presença, como o Jovem Rico (Mat. 19:21,22; Mar. 10:21,22; Luc. 18:22,23). O convite de Jesus, "Vem a mim" (Mat. 11:28), aponta para intimidade com Cristo, e sua parábola da videira, em João 15, aponta para a necessidade de permanecer na videira, manter um relacionamento de intimidade. Jesus também enfatizava o relacionamento por tantas vezes ensinar: "Amem uns aos outros" -- que ele chamou de novo mandamento (Jo. 13:34,35), uma nova forma de conduzir os relacionamentos, por causa da influência do Reino de Deus. Essa insistência se expressa em resumir a lei na instrução de Amar a Deus com todo seu ser, e amar o seu próximo como a si mesmo (Mat. 22:37; Mar. 12:30; Luc. 10:27). A ética do reino deveria afetar os relacionamentos pessoais, também, sinalizado na responsabilidade dual para buscar a reconciliação, tanto do ofensor quanto do ofendido (Mat. 5:23-25 e 18:15-19). Finalmente, em sua oração em João 17, Jesus pediu pela união dos seus futuros discípulos, solicitando que fossem uns com os outros, como Eu e o Pai somos um (Jo. 17:11, 23). A dimensão da relacionalidade se demonstra no ensino de Jesus, como um dos alvos da sua obra e dos efeitos de sua salvação sobre a vida pessoal.

Os apóstolos enfatizaram este efeito da obra da salvação em que somos reconciliados com Deus. Especialmente Paulo toma este argumento repetidas vezes (Rom. 5:10,11; Col. 1:20,22). Depois de mostrar os efeitos da reconciliação com Deus por meio de Cristo (Rom. 5:1-9), Paulo apela para este novo relacionamento como base para a mesma reconciliação no Corpo de Cristo (Efe. 2:16; cp. os efeitos éticos em Efe. 4:25-31). A importância de tratar os relacionamentos dentro da comunidade de fé surge nos escritos de Tiago e João,

especialmente na ênfase de João em sua primeira epístola sobre amar os irmãos, tomando novamente o ensino de Jesus Cristo.

8.1.D. - Conclusão sobre Relacionalidade

Ao compreender que a imagem de Deus estabelece a essência humana em torno de sua capacidade de se relacionar, ou seja, sua relacionalidade, podemos ver o ser humano como criatura que foi feita para este fim -- relacionamentos. Podemos ver que ele reflete uma qualidade essencial de Deus, que é seu relacionamento essencial na Trindade e sua experiência de amor pessoal, pela eternidade. Apesar de a entrada do pecado ter conturbado esta imagem no ser humano, este continua com sua necessidade de relacionamentos, pois isso expressa sua essência. Em conclusão, podemos ver a relacionalidade como um eixo integrador do ser humano em sua existência; as características desta em outras áreas de sua vida são como pontos-chave para descrever o ser humano em seu desenvolvimento pessoal.

8.2. - Espiritualidade - capacitado para relacionamento com Deus

Espiritualidade é aquela dimensão da relacionalidade que capacita o ser humano a se relacionar com Deus e com o mundo espiritual. É composta de um conjunto de características e qualidades para comunicar com Deus, de perceber o mundo espiritual, interagir com Deus e o mundo espiritual. Essas características incluem - mas não são limitadas: à consciência moral, ao desejo de adorar, à perceptibilidade espiritual e à comunicação. Na esfera espiritual, a comunicação é exercida em oração, em meditação, em adoração e em muitas outras atividades espirituais. Toda a história eclesiástica conta como os santos antigos buscavam desenvolver esta dimensão de sua vida, deixando como exemplo para nossa utilização suas muitas práticas de espiritualidade e de disciplinas espirituais. A

história da igreja também nos aponta que a riqueza teológica dos debates, dos concílios e até dos cismas é vital para a formação espiritual do ser humano. Estudo teológico e todas as disciplinas necessárias para este empreendimento faz parte desta dimensão do ser humano.

Em nossa pesquisa encontramos expressões dos professores entrevistados que apontam para sua compreensão da espiritualidade, neste sentido de uma dimensão que capacita o ser humano para um relacionamento com Deus. Um professor viu na imagem e semelhança um indicador para "algo de Deus dentro do ser humano" que o motiva a buscar a conhecer a Deus (Entrevista A, p. 14). Sua expressão em adoração a Deus é uma parte do propósito do ser humano (Entrevista L, p. 0). Um dos efeitos desta dimensão espiritual do ser humano é um senso de moralidade para com seu par, em que age com uma consciência de que o outro existe e que há necessidade de cuidar dele (Entrevista H, p. 3).

8.2.A. - Espiritualidade na Criação (estado primordial)

No Jardim de Éden, o ser humano é visto em diálogo com Deus, com uma percepção da sua presença no meio do Jardim. Este relato, por ser breve, não conta tudo sobre aquela época. Por exemplo, é interessante notar que no Jardim não há relato de adoração a Deus, em rito ou sacrifício, antes do primeiro pecado. Questionamos em um momento reflexivo: será que a comunhão era tão íntima e pessoal que não precisava de atos rituais ou sacrificiais para expressar adoração? Um dos entrevistados comentou sobre a imagem e semelhança na *imago Dei*, que dá "capacidade de conhecer a Deus, foi concedida ao ser humano, como parte da criação" (Entrevista K, p. 0). Com este conhecimento de Deus, o ser humano eleva a adoração - e esta dimensão afeta nosso propósito em formação teológica - como afirmou um dos entrevistados: "... deixar de ser simplesmente um conteúdo a ser passado, mas levá-lo a ter um coração de

adorador, que é a grande tarefa de um professor de teologia, na minha opinião" (Entrevista L, p. 23).

No restante do Antigo Testamento, percebemos que Deus busca ter relacionamento com os seres humanos. Ele toma a iniciativa e espera a resposta do ser humano. Pelos efeitos do pecado, o ser humano buscava mais a sua própria felicidade ou satisfação. Assim, era necessária a iniciativa de Deus, pois o ser humano jazia no pecado e não tinha mais a motivação interna de buscar a Deus - ao contrário, fugia e se escondia de Deus. Mesmo assim, por Deus buscar encontrar-se com o homem, insistia que este relacionamento era possível e necessário à vida humana.

8.2.B. - Espiritualidade no Pecado (estado existencial)

Após a entrada do pecado, a primeira cena mostra uma mudança nestas qualidades... enquanto continua percebendo a presença de Deus, só que agora com medo e vergonha. Adão e Eva já haviam tentado se cobrir com folhas, pois sua vergonha impedia seu relacionamento um com o outro. Mas, quando Deus buscava o seu encontro, eles se esconderam por culpa e medo.

Todo o restante das escrituras revela o estado do ser humano frente a Deus. Primeiramente, encontramos os exemplos de pecado crescente no povo de Deus e no mundo dos povos vizinhos (Gen. 4-11). Depois, encontramos a Lei dada a Moisés, que definiu o que era pecado. Posteriormente, na adoração do povo de Israel, que se encontra nos Salmos, acha-se expressões da alma do ser humano. Por exemplo, em Salmo 38:3, o salmista fala dos efeitos interiores do pecado: "Não há parte sã na minha carne, por causa da tua indignação; não há saúde nos meus ossos, por causa do meu pecado" (cp. Sal. 51:2,3); ou no Salmo 25:7: "Não te lembres dos meus pecados da mocidade, nem das minhas transgressões. Lembra-te de mim, segundo a tua misericórdia, por causa da tua

bondade, ó SENHOR." No Novo Testamento temos, além do testemunho de Jesus, o de Paulo em sua exposição da decadência do pecado (Rom. 1).

Os resultados são: culpa, pesar na consciência e uma alienação de Deus. Este senso de separação de Deus leva à miséria, que Pannenberg descrevera como resultado vivencial do pecado. Na profundidade do coração do ser humano existe a percepção de que a imagem e semelhança de Deus ficaram corrompidas pelo pecado (Entrevista C, p. 1). Outro entrevistado afirmou que, mesmo com o pecado, o ser humano é imagem de Deus, ainda que uma imagem borrada (Entrevista E. p. 1). Mesmo que o ser humano por ser criado à imagem e semelhança de Deus, "ao mesmo tempo, há desfiguração desta imagem e que, em Cristo, a gente pode pelo menos em parte recompor a imagem de Deus perdida" (Entrevista H, p. 2). A prática do pecado leva à corrupção em termos morais. Outro resultado é a morte espiritual do ser humano e sua incapacidade moral. Até o final de Apocalipse, os que não fazem parte do reino de Deus se recusam de arrependimento (Apo. 16:9,11). Assim, os efeitos do pecado que afetam o indivíduo no seu interior, também, afetam os outros seres humanos por contágio social (Entrevista E, p. 1).⁷⁰

8.2.C. - Espiritualidade em Cristo (estado essencial em processo de restauração)

Dois grandes resultados da ação salvífica aplicada no ser humano são a justificação e a regeneração. Estes dois têm efeitos diretos na capacidade de o ser humano em Cristo se relacionar com Deus e crescer neste relacionamento. Primeiramente, a justificação é a aquela ação de Deus em que ele imputa a justiça de Jesus Cristo sobre a vida do pecador, fazendo com que este se torne

⁷⁰ Professor (em Entrevista E) relatou assim: "ao mesmo tempo, há desfiguração desta imagem e que, em Cristo, a gente pode pelo menos em parte recompor a imagem de Deus perdida" (p. 1)

justo aos olhos de Deus. Esta doutrina é uma grande chave da Reforma, mas antes disso, era uma grande verdade dos apóstolos. Paulo faz sua exposição sobre justificação em Romanos 3:21 a 5:21. Após explicar que todos pecaram e ficaram sem saída, Paulo aponta para a única saída --

... sendo justificados gratuitamente, por sua graça, mediante a redenção que há em Cristo Jesus, ²⁵ a quem Deus propôs, no seu sangue, como propiciação, mediante a fé, para manifestar a sua justiça, por ter Deus, na sua tolerância, deixado impunes os pecados anteriormente cometidos; ²⁶ tendo em vista a manifestação da sua justiça no tempo presente, para ele mesmo ser justo e o justificador daquele que tem fé em Jesus (Rom 3:24-26).

Por causa desta obra no interior, aplicando a justiça de Jesus, o pecador é justificado e tem um novo estado interior e nova posição perante Deus. Essa posição abre a possibilidade de renovado relacionamento.

Segundo, a regeneração é outra ação de Deus em que ele vivifica o espírito dentro do ser humano, para que possa viver em relacionamento com Deus. Esta restauração interior do ser humano radicalmente o transforma, assim, Paulo pode descrevê-lo como "nova criatura" (2 Cor. 5:17). Com esta terminologia, Paulo aponta para uma novidade de vida dentro do cristão -- não simplesmente uma reforma, mas uma vida como esta pessoa nunca teve antes. Esta transformação interior continua em processo de restauração do ser humano pela obra da santificação, por meio do Espírito Santo. Outra frase que Paulo usa é "em Cristo", assim descrevendo a união com Cristo, que tem este efeito interior no ser humano. Em Gálatas 2:20, é descrita a nova realidade espiritual em que a própria pessoa muda, para que não é mais ela que vive, mas Cristo vive nela. Esta regeneração não é simplesmente um melhoramento, mas é o próprio Cristo vivendo no peito do cristão, aplicando sua justiça no lugar do pecado e sua força no lugar de fraqueza (2 Cor. 12:9,10). Em Romanos 8, Paulo descreve a realidade do Espírito Santo vivendo no cristão e promovendo este a viver. O

Espírito Santo faz o cristão viver na dimensão espiritual, abrindo uma nova possibilidade de viver em comunhão com Deus, capacitado agora pelo Espírito Santo que habita o espírito humano. Como disse um professor: "Desenvolvimento é no conhecimento de Deus [...] sendo aperfeiçoado como ser humano; até chegar à imagem de Cristo" (Entrevista L, p. 4).

8.2.D. - Conclusão sobre Espiritualidade

Identificando o ser humano como um ser que é espiritual em uma dimensão da sua existência, vemos a necessidade que ele tem de experimentar, em relacionamento ativo, esta espiritualidade. Como parte do seu ser, sua essência, o ser humano busca essa experiência. No mundo religioso, há muitas expressões dessa experiência, resultando no desenvolvimento de novas religiões e novas práticas religiosas. Contudo, a conclusão é que o ser humano continua com uma qualidade inerente de espiritualidade.

Para descrever o ser humano em seu desenvolvimento pessoal, precisamos buscar compreender como ele se desenvolve nesta dimensão. Quais as práticas que o ajudam? Quais as experiências comuns que indicam o caminho para este progresso como ser humano? Como é que o ser humano é agente no processo, e como é que ele é dependente (contingente)? A chave para esta investigação no desenvolvimento pessoal do ser humano é compreender esta espiritualidade como parte essencial do ser humano, uma expressão de uma dimensão de sua relacionalidade. "Educação teológica precisa levar o ser humano que é ciente que Deus existe a um relacionamento com Ele [...] a aprofundar este relacionamento" (Entrevista K, p. 1). Outro professor enfatizou este ponto ao afirmar: "O foco da formação teológica deve ser conhecer a Deus, para a partir desse conhecimento servir a Deus e sua igreja" (Entrevista F, p. 4).

Na prática de oração, um dos professores comentou que encontrou uma chave para o desenvolvimento do ser humano em sua espiritualidade:

Então a oração é fundamental porque o que sabemos, sabemos em parte e essa parte que sabemos, sem a orientação do Espírito, é impossível discernir. Então essa questão da piedade pessoal, a questão do reconhecimento de quem nós somos e do que nós vamos estudar... essa aproximação a Deus, deve ser de forma humilde e deve ser de forma litúrgica... uma confissão de dependência. [...] Então a oração é fundamental porque o que sabemos, sabemos em parte e essa parte que sabemos, sem a orientação do Espírito, é impossível discernir. Então essa questão da piedade pessoal, a questão do reconhecimento de quem nós somos e do que nós vamos estudar... essa aproximação a Deus, deve ser de forma humilde e deve ser de forma litúrgica... uma confissão de dependência (Entrevista C, p. 4,6).

8.3. - Integralidade - capacitado para relacionamento com ele mesmo

Integralidade tem a ver com o relacionamento entre o ser humano e ele mesmo, ou o relacionamento intrapessoal. É a descrição das características e qualidades que o capacita a ser uma pessoa integrada interiormente, a ser uma pessoa íntegra, a ser uma pessoa estável. "A perspectiva bíblica é o ser humano em sua integralidade... do AT, da teologia da libertação, da teologia da missão integral... da teologia que é baseada na realidade latino-americana... o ser humano é um ser integral" (Entrevista E, p. 0)

Esta dimensão de relacionamento é possível pela capacitação de "autotranscendência" e "autorreflexão". Por esta qualidade, o ser humano é capaz de olhar para si mesmo, reconhecendo-se como pessoa, bem como de pensar consigo mesmo. De alguma maneira, o ser humano é capaz de olhar para si mesmo, como se olhasse de fora de si. Assim, ele pode contemplar suas ações, seus pensamentos, sua história (passado), existência (presente) e esperança (futuro). Esta capacidade intrapessoal também lhe concede a qualidade moral, pois pode contemplar as consequências futuras de suas ações no presente momento, e isso baseado em sua experiência de história pessoal e

racial (ou sociocultural). Descrevendo esta realidade de ser humano integrado, um professor usou o termo "complexidade" para descrever as facetas:

Eu vejo o ser humano de uma maneira integral na minha opinião como Jesus via, um ser absolutamente complexo e que a divisão corpo e alma, corpo, alma e espírito, não dá conta dessa complexidade, que tem a razão, que tem os atributos ou as características psicológicas, esse ser humano capaz de fazer coisas tão detestáveis e tão maravilhosas... (Entrevista H, p. 0).

O oposto de integralidade é fragmentação, em que não há equilíbrio, congruência e coesão no interior do ser humano. Essa fragmentação resulta em dissonância emocional interior, autodefesas, reações emocionais de raiva, ódio, competição, etc.; e uma série de outras exhibições emocionais e comportamentais. Podemos afirmar que uma pessoa fragmentada é uma pessoa doente, que necessita de um processo de cura, de desenvolvimento e de aprendizagem.

Quando olhamos para o retrato do ser humano dentro da ótica bíblico-teológica, percebemos que o ser humano, tal como havia sido criado, foi um ser integrado, de modo que um dos grandes efeitos do pecado foi a fragmentação interior do ser humano. Quando exploramos os efeitos da obra divina de salvação e sua continuação durante toda a vida, vemos os processos de restauração interior, em direção a uma nova integralidade. "O coração é o foco da integralidade... assim como parte do processo de aprender" (Entrevista D, p. 26). Nesta parte, exploraremos esta perspectiva.

8.3.A. - Integralidade na Criação (estado primordial)

Podemos ver evidência desta integralidade do ser humano logo no início das Escrituras, até nas cenas no Jardim do Éden. Um dos entrevistados comentou que esta integralidade é a base da Trindade:

a harmonia, paz e alegria que Deus experimentou na trindade desde toda eternidade, ele queria compartilhar com um grupo maior de pessoas... e criou o ser humano à sua imagem e semelhança, para que em comunhão com Deus pudesse viver essa boa vida que Deus tinha sonhado para o ser humano, para compartilhar com o ser humano (Entrevista D, p. 0).

Encontramos evidências da unidade do ser humano (ou, sua integralidade) ao longo do Antigo Testamento. Primeiramente, toda perspectiva do Antigo Testamento aponta para a unidade. Esta perspectiva é formulada à base dos povos semitas e seus vizinhos. Enrique Dussel, em seus estudos sobre os povos vizinhos semitas, afirma que a tradição semita, tanto quanto a egípcia, fenícia e cananeia, "reconhecem no ser humano vários aspectos ou dimensões, ... dentro de uma unidade básica. Parece certo que a tradição semita teve sempre como pressuposto antropológico básico, certamente pré-filosófico, a unidade fundamental do ser humano" (Rúbio, 2001, p. 320).⁷¹ Em seus estudos subsequentes, Dussel traçou a influência helênica sobre o pensamento teológico e mostrou como o dualismo adentrou. Durante séculos, a teologia do ser humano no cristianismo se voltava para um dualismo de alma-corpo, incluindo a época medieval e o pensamento de Tomás de Aquino. Dussel realizou um grande salto de sete séculos, sem menção à Reforma e aos movimentos de início do século XX para restaurar uma antropologia teológica unificada. Enfim, ele concluiu que o cristianismo errou por "aceitar as categorias próprias da ontologia grega, e entrou em uma rua sem saída, quanto à descrição da 'persona,' tal como no originário mundo judeu-cristão" (Dussel, 1975, p. 282).⁷²

⁷¹ cp. E. Dussel (1969), *El humanismo semita*. Buenos Aires, pp. 22-26.

⁷² Enrique Dussel (1975), *El Dualismo en la Antropología de la Cristiandad*, (Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe), p. 282. "Esa persona es el hombre, es el hombre real, el hombre antes de la experiencia y la expresión del dualismo. El dualismo substantiviza momentos o aspectos que la persona tiene como constituyendo su ser unitario. Desde ese origen, lo puesto debajo (*sub-positum*), incomunicable existencia porque soy yo mismo, procede el pensar

Ao estudar os vários termos usados para descrever o ser humano no Antigo Testamento, Hans W. Wolff chega à conclusão de que muitos desses termos realmente descrevem o ser humano como uma pessoa individual e integral, não distinguindo partes, descrevendo o ser humano integral. Wolff descreve o ser humano, segundo seu "*nefesh*", como um ser necessitado, segundo seu "*basar*", como um ser efêmero (finito, passageiro), e segundo seu "*leb*", como um ser sensato e sensível (2007, pp 55-56, 64-66, e 107-108). Para Wolff, muitos termos destes apontam mais para a unidade do ser humano que para sua dimensionalidade, e claramente não apontam para uma dicotomia ou tricotomia, dividindo o ser humano em substâncias separadas.

Ao comentar o judaísmo palestinese, Rúbio concluiu que este continuou na linha básica do pensamento judaico e veterotestamentário, apesar da influência helênica em certas áreas do pensamento (2001, p. 324).⁷³ Os estudos dos termos gregos *psuché*, *pnêuma*, *sarx*, *soma* e *kardia*, confirmam que estes podem se referir tanto a um aspecto humano, quanto ao ser humano inteiro. Assim, quando Paulo fala do "corpo psíquico" e do "corpo espiritual" em sua exposição sobre a ressurreição (1 Cor. 15), ele não indica uma "ruptura dicotômica entre corpo e espírito, mas dois modos de existência: o homem fechado na própria autossuficiência tola e estéril (homem "psíquico" ou "carnal") e o homem aberto ao dom do Espírito de Deus (homem "espiritual"). Em ambos os casos se trata sempre do homem integralmente considerado" (Rúbio, 2001, p. 327). Esta dualidade da vida do ser humano não é um dualismo metafísico que

compreensivo del ser, el estar constituyendo un mundo y estando en él, el poder expresar lo pensado en la tematización filosófica y el poder, también, expresar al mismo hombre dualmente, como si su ser se hubiera escindido en una "substancia-cuerpo" y una "substancia-alma". Esto es un espejismo posterior."

⁷³ Cp. E. Dussel, 1975, pp. 36-39.

aponta dois elementos de constituição humana, mas se refere a duas maneiras de viver que são antitéticas, em cada uma é o ser humano inteiro que é referido.

Em sua discussão de relacionalidade, Anderson aponta que uma chave desta qualidade do ser humano é a sua diferenciação -- por sua criaturalidade é diferenciado de Deus, o Criador; e por suas relações com outros seres pessoais, é diferenciado destes e do mundo natural. É a partir dessa diferenciação de ser que uma pessoa estabelece sua singularidade, o que Anderson chama de "existência na singularidade da determinação pelo outro" (1991, p. 52). Também, que o ser humano somente pode ser individual quando se diferencia -- o que ele chama de uma necessidade para ser pessoa humana -- pois, "somente quando experimentamos a nós mesmos como um 'outro' significativa e concreto para uma outra pessoa é que somos diferenciados; mas, até isso intensifica e acrescenta a singularidade de nosso ser, que é intrinsecamente ou masculino ou feminino" (p. 53)

Esta realidade se manifesta na cena de Gênesis 2, quando o Adão nomeia os animais. Ele não tem "encontro" com eles, pois, apesar de compartilhar da mesma carne, o ser humano não encontra um outro compatível com seu ser. Ao contrário, quando Deus faz e traz a mulher ao seu encontro, Adão reconhece esta semelhança e chama ela por um nome que a associa a ele -- Ela será *ishah*, pois veio de *ish* (Gen. 2:23). O ato de dar nome a outro é um ato de reconhecer a estabilidade da sua essência -- Adão reconhece a semelhança de Eva a sua natureza e aparência, de modo que identifica esta ligação. Assim, uma realidade é seu reconhecimento da estabilidade da pessoa da companheira -- uma essência que não se modifica com facilidade.

A descrição deste casal em Gênesis 2:25, indica-nos sua estabilidade interior, pois "estavam nus e não se envergonhavam." (ou não sentiram vergonha). O outro não era uma ameaça à sua existência, nem lhe causou um senso de instabilidade como indivíduo.

Nos relatos das cenas antes do pecado, podemos ver que os seres humanos eram pessoas capazes de se relacionar, pois eram indivíduos diferenciados um do outro, podendo ser singular e individual, ao mesmo tempo em que viviam em relacionamento com o outro. Como disse Martin Buber: "A concentração e fusão até um ser completo nunca pode se conseguir por mim, nunca pode se conseguir sem mim. Eu requer um Tu para tornar-me; tornando-me Eu, Eu falo Tu" (1979, p. 62). O ser humano é diferenciado do outro ser pessoal, mas é um ser estável com identidade firme.

A capacidade de perceber o outro, que abre a potencialidade de relacionamento, é parte das capacidades criadas no ser humano. Essas capacidades marcam a *imago Dei*, como pensar, sentir, reflexão, curar e construir um mundo (Entrevista E, p. 16). "A pessoa como um todo é capaz de aprender, pois foi criado por Deus com capacidade de observar, pensar, comunicar... e até com o desejo de conhecer a Deus" (Entrevista A, p. 13). Este desejo de conhecer, por ser capaz de observar, pensar e construir seu mundo, levou um dos professores a identificar o ser humano como um "ser curioso" com efeito que o professor precisa ajustar o método para que o aluno aprenda (Entrevista K, p. 11).

8.3.B. - Integralidade no Pecado (estado existencial)

Os efeitos do pecado sobre o ser humano são evidentes dentro do próprio ser. A primeira resposta é vergonha da sua nudez, sentindo a necessidade de se cobrirem (Gen. 3:7) e se esconderem da presença de Deus quando este veio conversar com eles (Gen. 3:8). Adão admite que sentiu medo ao ouvir a voz de Deus (Gen. 3:9). Logo nos próximos capítulos de Gênesis, junto com o aumento de corrupção no comportamento humano, surgiu a realidade do coração corrupto e dividido (Sal. 12:2 e Jer. 17:9). E o Salmista se põe a fim de expressar a agonia interior do ser humano em pecado numa ansiedade da fragmentação do seu ser interior -- "Por que estás abatida, ó minha alma? Por que te perturbas dentro de

mim?" (Sal. 42:5,11; 43:5). Wolff, ao descrever o ser humano por meio do uso de *nefesh* no Antigo Testamento, conclui que *nefesh* "mostra o ser humano principalmente em sua carência e cobiça, isso inclui sua excitabilidade e vulnerabilidade emocional" (2007, p. 55).⁷⁴ Nisso, Wolff ecoa a declaração de Tiago de que o ser humano é tentado por sua própria cobiça (Tgo. 1:14).

No Novo Testamento, esta fragmentação como efeito do pecado é descrita por Paulo, de forma que os seres humanos no pecado andam "na vaidade dos seus próprios pensamentos, 18 obscurecidos de entendimento, alheios à vida de Deus por causa da ignorância em que vivem, pela dureza do seu coração, 19 os quais, tendo se tornado insensíveis, entregaram-se à dissolução para, com avidez, cometerem toda sorte de impureza" (Efe.4:17-19). Este tipo de descrição se espelha em Romanos 1, em que Paulo aponta para o declínio dentro do ser humano pelos efeitos do pecado e do juízo de Deus por causa do pecado. Ainda mais, o mesmo apóstolo descreve a luta interior em Gálatas 5 e Romanos 6 e 7.

Enquanto a Bíblia descreve os efeitos do pecado dentro do ser humano, a teologia usa o termo "depravado" para descrever o que acontece no interior do ser humano. Todo o ser humano, todas as dimensões do seu ser são afetadas negativamente pela presença e ação do pecado sobre seu interior. Uma pessoa expressa esta depravação não por ser a mais cruel e má possível, mas na realidade, todo seu ser é afetado -- "todo motivo, palavra, ato e pensamento é afetado, manchado e amassado pelo pecado. Isso inclui a mente (Efe. 4:18), a vontade (Rom. 6:16-17), as emoções (Tit. 3:3), o coração (Jer. 17:9), a consciência (Tit. 1:15) e o corpo físico (Rom. 8:10). A totalidade de uma pessoa é

⁷⁴ Wolff (2007). Do grande espectro de usos do termo *NEFESH*, "vemos o ser humano principalmente como o ser vivo individual que não alcançou a vida por si mesmo nem a pode conservar por si mesmo, mas que, em anseio vital, procura a vida, conforme dão a entender a garganta como órgão de ingestão de alimentos e da respiração e o pescoço como parte de corpo particularmente ameaçada" p. 55.

"perversamente afetada pelo pecado, e não há aspecto do seu ser não impactado negativamente por ele" (Driscoll e Breshears, 2010, p. 157).

Um dos entrevistados caracterizou o efeito do pecado sobre o ser humano, em sua integralidade, com a palavra "desarmonia" evidente nos quatro relacionamentos do ser humano: "Eu diria que ele, como um ser criado, é um ser finito, que está em profunda desarmonia consigo mesmo. E, por estar em desarmonia com Deus e consigo mesmo, está em desarmonia com tudo aquilo que se relaciona com ele" (Entrevista C, p. 1).

8.3.C. - Integralidade em Cristo (estado essencial em processo de restauração)

Apesar dos Salmos expressarem as grandes emoções do ser humano na busca e no relacionamento com Deus, também nos dão uma visão para dentro do ser humano. O Salmo 103 captura o louvor de um indivíduo dentro do povo de Deus, em expressão de sua integralidade como pessoa. Em vs 1, o salmista chama a si mesmo para louvar a Deus: "Louva, minha *nefesh*, a Javé, todo que há em mim louve o seu santo nome" Wolff comenta sobre a pessoa em seu encontro com Deus, que "o conhecimento das ações salvíficas de Javé faz com que um ser humano cordato exorte [a si mesmo] para o louvor alegre seu ser vital, emocional, carente e cobiçoso" (2001, p. 56). Mas não é somente a ação da salvação que motiva esta conversa interior, pois, este diálogo perante Javé "pode assumir, nas lamentações, a forma de animação de si mesmo, buscando a esperança -- "Por que estás abatida, ó minha alma? Por que te perturbas dentro de mim? Espera em Deus, pois ainda o louvarei, a ele, meu auxílio e Deus meu" (Sal. 42.5,11; 43.5) (Wolff, 2001, p. 56). A integralidade do ser humano se mostra "na busca de Deus e sua capacidade de autoconhecimento" (Entrevista F, p. 2).

Apesar de descrever a disputa interior em algumas de suas epístolas (Gal. 5, Rom. 6,7), o Apóstolo Paulo também fala da real unificação do ser pelo Espírito

que habita o cristão (Rom. 8; Efe. 4:24 e Col. 3:18). É o testemunho do Espírito Santo dentro do cristão que assegura sua identidade como filho de Deus e cria um relacionamento de diferenciação com este para que possa clamar: "Abba, Pai" (Rom. 8:15). A ação salvífica de Deus no ser humano traz uma reintegração do seu ser interior, estabelecendo uma identidade pessoal, facilitando os encontros em que se relaciona com outros seres pessoais. Depois da Salvação, na pessoa descrita por um entrevistado: "há uma mudança nessa pessoa que aceita esta Salvação. Essa mudança pode ser perceptível. É uma mudança de mentalidade... Quer dizer, a Salvação ela abrange o ser humano na sua totalidade. E essa sua totalidade começa aqui na Terra, mas, transcende a Terra" (Entrevista A, p. 4-5).

Como é possível perceber nas descrições do Apóstolo Paulo nos textos supracitados, esta reintegração interior do ser humano em Cristo tem um ponto-chave inicial, na regeneração pelo Espírito Santo. Contudo, a integralidade do ser, a firmeza da identidade pessoal e a estabilidade da pessoa constitui um processo contínuo a partir desta mudança radical no interior. Não só trata do interior, mas a salvação afeta o ser humano como um todo -- "nesse sentido é que toda a vida da pessoa está em jogo, todo o ser da pessoa está em jogo naquilo que não podemos chamar de realidade em que ele vive... Então, quando ele caminha para destruição, ele vai inteiro e quando Deus o salva, Deus o salva inteiro" (Entrevista B, p. 3). Este processo é a parte de desenvolvimento humano-pessoal que descreveremos no próximo capítulo.

8.3.D. - Conclusão sobre Integralidade

Integralidade é a formação de uma identidade pessoal e uma pessoa estável, que era parte do ser humano tal como foi criado, e que se perdeu pelo pecado. A ação de Deus pela salvação em Cristo faz a pessoa reviver no interior pela ação do Espírito Santo, de modo que o resultado é uma "nova criatura em Cristo" (2 Cor. 5:17), pela regeneração e renovação no Espírito (Tit. 3:5).

8.4. - Pessoaalidade - capacitado para relacionamento com seres pessoais

Pessoaalidade é o conjunto de características e qualidades que identifica o ser humano como pessoa e o capacita para interagir, manter relações interpessoais e desfrutar de reciprocidade nessas relações. Enquanto identificamos a identidade pessoal como a essência da integralidade, pois dá qualificação para o ser interior, a identidade pessoal é importante para o inter-relacionamento do ser humano com outros seres pessoais.

O termo "identidade pessoal" tem muitos usos dentro da psicologia; aqui estamos usando o termo num sentido não técnico para descrever "*person-hood*" (em inglês). É uma expressão da integralidade do indivíduo, que é necessária para que este ser pessoal entre em um relacionamento com outro ser pessoal. A partir desta identidade estável de pessoa é que um indivíduo se relaciona com outro ser pessoal. Então, a qualidade de pessoaalidade combina a integralidade com a capacidade de se estender para outro, em busca e formação de relacionamento interpessoal. Enquanto a integralidade fala do intrapessoal, a pessoaalidade fala do interpessoal. Assim, podemos ver a importância da unidade do ser humano, pois estas dimensões são entrelaçadas na vivência humana.

Algumas das capacidades-chave da humanidade para entender a pessoaalidade são: a comunicação, a autotranscendência, a autorreflexão, a temporalidade, os sentimentos, etc. Um ser pessoal que entrará em relacionamento com outro ser pessoal necessita destas qualidades, pois relacionamento exige alguma forma de comunicação, alguma maneira de poder perceber além de si mesmo, uma capacidade intelectual de pensar na realidade do outro e, a partir destes pensamentos, agir por vontade própria e poder sentir emocionalmente a presença do outro em sua vida. Quando pensamos nessas qualidades, podemos ver que as partes do ser humano são associadas com as várias funções -- a boca que fala, o cérebro que pensa, o estômago que sente,

coração que deseja e escolhe, etc. Além de ser uma descrição à base da nossa intuição, podemos ver que uma perspectiva bíblico-teológica também afirma que o ser humano é pessoal -- capacitado para viver em relacionamento com outros seres pessoais. Um dos professores tentou assimilar estas realidades em sua descrição: "Este ser humano holístico é integrado com o espaço social e com sua própria corporeidade... assim, é criado para relacionamento... com Deus, especialmente" (Entrevista E, p. 1). Foi notável que estavam buscando palavras para descrever este entrelaçamento das dimensões, pois os professores pausavam a cada frase.

8.4.A. - *Pessoalidade na Criação (estado primordial)*

Apesar de Deus iniciar um relacionamento com Adão, e ambos desfrutarem do mesmo, Deus avalia a situação de Adão nestes termos: "não é bom que o homem esteja só" (Gen. 2:18). O próprio Adão conversava com Deus e com Eva (Gen. 2:23). Ele mostrava sua agência humana ao escolher o que fazer ou não (Gen. 3:6-8). Ele percebia além de si mesmo, ao nomear os animais e a mulher (Gen. 2:20,23) -- uma característica que aponta claramente para sua pessoalidade. Adão gritou sua expressão de sentimento ao ver a mulher (Gen. 2:23). A imagem e semelhança de Deus estava ligada ao relacionamento com Deus e à comunhão com Deus (Entrevista D, p. 0). Depois da sua desobediência, Adão e Eva perceberam a realidade de tempo, que havia sido parte de sua vida, mas ganharam uma percepção mais profunda, depois do pecado.

Quando Deus declarou que não era bom o homem viver sozinho, ele agiu para criar outro ser compatível (idônea) que pudesse auxiliá-lo. Este ato criativo de Deus demonstra outro lado de sua intenção, ao dizer em Gênesis 1:27: "Criou Deus, pois, o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou." Deus tinha a distinção entre homem e mulher em mente desde a decisão de criar, como expressão em diferenciação sexual, outra chave para

compreender sua personalidade. A maioria das pessoas não é completa em si, mas necessita de um outro em relacionamento. No caso da nossa sexualidade, a diferenciação coloca homem e mulher lado ao lado para serem companheiros e cooperadores um com o outro, na obra que Deus lhes deram, de cuidar do jardim. Esta diferenciação por sexualidade se torna uma discussão importante em vários momentos da Igreja (Anderson, 1991, p. 104-129).⁷⁵

Os relatos de Gênesis 2 terminam com uma descrição do ser humano em relacionamento familiar. Primeiramente em casal, de modo que o versículo 24 aponta para a união matrimonial como resultado desta interpessoalidade do ser humano, criado em dois sexos. Não passa muito tempo e vem a família, começando com os primeiros filhos em Gênesis 4. Mas a descrição em Gênesis 2:25 aponta uma realidade marcante de personalidade, em sua forma primordial. "Ora, um e outro, o homem e sua mulher, estavam nus e não se envergonhavam" (Gen. 2:25). A capacidade de perceber a si mesmo e, ao mesmo tempo, perceber o outro sem se envergonhar de sua nudez, aponta para uma qualidade de sua "inocência" (Lange, Schaff, Lewis e Gosman, 2008, p. 210).⁷⁶ Mesmo assim, é chave para compreender a personalidade do ser humano como havia sido criado.

⁷⁵ Veja também, Emil Brunner (1947), *Man in Revolt: A Christian anthropology* (Philadelphia, PA, EUA: Westminster) pp 345-361, e Paul Jewett (1975), *Man as Male and Female* (Grand Rapids, MI, EUA: Eerdmans), sobre a importância de compreender o ser humano como ser sexual, criado por Deus com esta diferenciação que vai muito além do corpo físico.

⁷⁶ Lange, J. P., Schaff, P., Lewis, T., & Gosman, A. (2008). *A commentary on the Holy Scriptures: Genesis* (p. 210). Bellingham, WA: Logos Bible Software. Depois de descrever a discussão entre Knobel e Delitsch sobre o significado de sua nudez, comentam que: "Nudez é aqui a expressão de inocência perfeita, que, em sua ingenuidade eleva o corpo à personalidade (ou personalidade) espiritual como dominado por ela, enquanto ao contrário, o sentimento de vergonha entra com a consciência de oposição entre espírito e corporeidade sensual, enquanto vergonha mesma vem com o pressentimento e atual senso de culpa."

8.4.B. - Pessoaalidade no Pecado (estado existencial)

Com a desobediência de Adão e Eva, ao enfrentar a tentação da serpente, ambos sentiram-se culpados e envergonhados. Estes sentimentos se evidenciam nos seus atos de se cobrirem com as folhas da natureza (Gen. 3:8). O primeiro efeito é seguido por medo do encontro com Deus, e se esconder dele. Sentindo culpa interiormente, Adão responde à pergunta de Deus, culpando Eva e Deus -- "A mulher que me deste por esposa, ela me deu da árvore, e eu comi" (v. 12). Esta culpa interrompe o relacionamento entre Adão e Eva, e, como aludido, já havia interrompido a intimidade com Deus.

Este estado de pecado se estende para a raça humana, com o resultado de que as relações são caracterizadas por intriga, competição e exploração, resultando em famílias quebradas, imoralidade sexual e perversão. Paulo descreve o declínio moral do ser humano em Romanos 1:21-32. O efeito que descrevemos anteriormente a respeito da integralidade do ser humano agora se manifesta em seus relacionamentos -- instabilidade pessoal, egoísmo, etc., que leva o indivíduo a agir por controle, paixão, autossatisfação, tendo como resultado todas as formas de imoralidade, opressão, repressão, perversão e mais. Uma outra dimensão do pecado na pessoaalidade do ser humano é sua autonomia (Entrevista C, p. 2). Esta, por sua vez, traz efeitos sobre a capacidade do ser humano cumprir com sua pessoaalidade -- de viver em relacionamentos crescentes em dimensões de reconciliação e reciprocidade.

8.4.C. - Pessoaalidade em Cristo (estado essencial em processo de restauração)

Esta realidade de poder viver em reconciliação e reciprocidade vem com os efeitos da salvação em Jesus Cristo. O ser humano primeiramente encontra seu reestabelecimento como pessoa integrada, pela justificação e reconciliação com Deus. Como resultado desta restauração interior, o ser humano, agora em Cristo,

é capacitado para viver em relacionamentos restaurados e em restauração. Paulo chama a atenção dos cristãos em Filipos para que estes se atentem para os outros, em mutualidade (Fil. 2:1-4). Todas as epístolas do Novo Testamento contêm referências à necessidade dos cristãos viverem "em amor" ou "amando uns aos outros" (Rom. 13:8; 1 Jo. 4:7,11,12; 1 Pe. 1:22, e 4:8). Toda a instrução neotestamentária, enfim, sobre relacionamentos, seja em casamento, seja em família, na sociedade, na igreja, na comunidade, na raça humana -- traz à tona esta importância da interpessoalidade em sua expressão em relacionamentos de mutualidade ou reciprocidade.

Essa reciprocidade é possível porque o encontro pessoal é um encontro de sujeito com sujeito -- em que cada um reconhece a pessoa do outro. "Como o relacionamento entre Adão e Sete era pessoal, entre sujeito e sujeito, assim é entre Deus e o ser humano. Coisas são objetos, mas pessoas são sujeitos" (Stagg, 1973, p. 26).⁷⁷ Um relacionamento pressupõe esta habilidade de ser uma pessoa em si mesma, e ao mesmo tempo, de poder interagir com o outro. Esta habilidade é a pessoalidade do ser humano, a dimensão interpessoal. Nesta capacidade de interagir, de reciprocidade, encontramos um dos caminhos para desenvolvimento humano-pessoal. No mundo moderno há uma busca por terapias psicológicas para resolver os problemas interiores e exteriores, geralmente, numa questão de relacionamento com alguém, mas ao mesmo tempo em que pode ajudar uma pessoa a crescer, é um tratamento limitado (Entrevista F, p. 5). A solução vem através da obra de Deus nestas dimensões de relacionalidade que são interiores e exteriores ao mesmo tempo.

⁷⁷ Stagg também afirma que a imagem implica em uma semelhança de parentesco. Neste sentido, ele vê a imagem de Deus no ser humano como uma semelhança pessoal, no grau de pessoalidade. (Stagg, 1973, p. 26)

8.4.D. - Conclusão sobre Pessoaalidade

Pela estabilidade de sua identidade e integralidade, o ser humano vive em uma base a partir da qual pode se relacionar com outras pessoas. Sua identidade integral não descarta sua finitude, limitação e contingência (dependência). Por estas condições, o ser humano se encontra com a necessidade de criar relacionamentos em família e em sociedade. Por isso, a humildade levará a um relacionamento melhor (Entrevista A, p. 17).

Este ser humano continua como um ser pessoal estável em si mesmo, contudo, é contingente dos relacionamentos, enquanto não determinado pelos relacionamentos. Esse é um dilema do ser humano, depender de outros seres pessoais e, ao mesmo tempo, ser um ser que continua estável em si mesmo (Entrevista F, p. 1)⁷⁸ Como Buber aponta, é a base de se declarar "EU", que reconhece o outro como "TU", e necessita chamar o outro de "TU", para impedir que o trate como coisa (impessoal; "IT"). Assim, podemos ver a pessoaalidade em conexão com o conceito da imagem como reflexo. No relacionamento, consigo me ver e me entender como sou, através do processo de reflexão (espelhando-me no outro para poder me ver). A pessoaalidade é uma importante característica da imagem no ser humano, pois aponta a chave de relacionalidade. O ministério cristão cresce desta dimensão de pessoaalidade, de relacionalidade entre pessoas, pois "o plano para a Igreja é que seja um povo que vive em comunhão, para isso há a necessidade de aprender a viver em comunhão" (Entrevista D, p. 1).

8.5. - Vocacionalidade - capacitado para relacionamento com o mundo

Vocacionalidade é a qualidade do ser humano de ter um destino, um chamado, um propósito para sua existência. Envolvida nesta dimensão é a

⁷⁸ Na entrevista F, o professor indicou esta realidade com o uso do termo "construção social".

percepção de tempo e a capacidade de refletir além do presente momento e cenário -- de conceitualizar o passado, presente e futuro, e pensar em termos de história e projeção, a partir do presente momento. Outra qualidade desta dimensão é a "resposta-bilidade" ou "respond-abilidade". Rúbio descreve isto como uma habilidade de responder (esta resposta é direcionada ou a alguém ou por alguma coisa). Esta qualidade que faz parte de relacionamentos é também importante em termos de propósito, *raison d'être*, no mundo. Normalmente, pensamos em termos de pessoas, mas podemos entender como a vocacionalidade do ser humano dentro do mundo, que se expressa em sua capacidade de "responder por" a natureza. Sendo um ser autotranscendente, é capaz de pensar no outro, mesmo este não podendo pensar por si mesmo -- no caso de um animal (cuidado de rebanho ou dos animais selvagens) ou no caso da natureza inanimada (cuidado e exploração do mundo mineral, terreno e ecológico; arreando as forças do mundo natural para cumprir seu desejo, seu propósito). O ser humano percebe, investiga e tem oportunidade de dominar (utilizar para sua vantagem), enquanto esse domínio pode refletir em um cuidado de mordomo, que busca a sustentabilidade de suas ações (e não somente o aproveitamento imediato) ou pode refletir numa exploração desenfreada que traz desastre ao mundo e a si próprio.

Capacidade de poder focar-se para o futuro... (que o futuro é algo diferente do presente e passado, e que o ser humano pode agir no presente para afetar seu futuro. Em sua exposição da vocação divina para o ser humano, Beardslee indica que uma das participações do ser humano na história é na

obra de Deus por meio de seu apóstolo ou servo, quem é especialmente escolhido e individualmente responsável. Nisto, sua confiança imensa na presença de Deus lhe empresta dignidade, autoridade e tremenda vitalidade ao obreiro, que acredita que ele mesmo 'cria história', não somente neste tempo atual mas para a

era vindoura. E assim, o agente de Deus percebe conscientemente o seu papel que representa na economia de Deus (1961, p. 40).

Um professor descreveu esta dimensão de vocacionalidade como a "capacidade de construir o mundo e a cultura" (Entrevista E, p. 16). Outro apontou no sentido de uma visão do mundo:

no sentido de gerar uma nova visão do mundo para os próprios alunos. Como eu disse, muitos vêm de sistemas eclesiásticos que podam as pessoas, pisam nas pessoas, exercem o terror sobre a consciência das pessoas. E, de repente, ter essa compreensão de que, apesar das estruturas demoníacas, apesar das estruturas destruidoras, que existem no mundo, que estejam na minha própria psique, em mim mesmo (Entrevista B, p. 16).

8.5.A. - Vocacionalidade na Criação (estado primordial)

É significativo que Deus dá ao ser humano uma responsabilidade logo após sua criação. Em Gênesis 1, esta vem em forma de trabalho, o de cuidar do mundo natural de forma que se multiplique e se torne útil (1:28). Em Gênesis 2, toma a forma de cuidar do jardim, nomear e cuidar dos animais, e após o encontro com Eva, de cuidar do seu casamento. Podemos entender estas responsabilidades como básicas, mas é o início da vocação para o ser humano. Uma vocação de cuidar do seu ambiente, explorar cuidadosamente o mundo natural para poder receber o bom proveito.

A teologia bíblica do Antigo Testamento identifica esta responsabilidade como a "aliança de cultura." Estendendo a ideia de aliança com respeito da cultura, de não somente tocar no cuidado da natureza, podemos compreender isso também com uma responsabilidade pela criação de cultura. Deus falou sobre dominar o mundo natural -- que incluirá a domesticação de animais e seu uso para cuidar da natureza. Também, incluída neste domínio do mundo natural seria sua utilização implícita na criação de meios de produção e de artefatos que

se tornam a própria cultura. O processo de comunicação se torna padronizado e escrito, chega a desenvolver várias formas de arte, música, literatura, como formas de cultura, formas de expressão de si mesmo, em seu domínio do mundo. Como resultado o ser humano também desenvolve meios e padrões para a continuação de sua "cultura" que havia criado. Sua vocacionalidade vem, então, a ser expressão não somente em formas de agricultura, porém, com todo o progresso de invenção e desenvolvimento econômico, em formas de indústria e utilização (até, exploração) da natureza.

Quando ligamos esta dimensão da vocacionalidade com as outras dimensões da relacionalidade - a espiritualidade, a integralidade e a personalidade - percebemos que estas apontam "para nossa responsabilidade de levar nosso relacionamento com Deus a outros" (Entrevista N, p. 1).

8.5.B. - Vocacionalidade no Pecado (estado existencial)

O pecado entrou no mundo com efeitos desastrosos. Sobre esta dimensão da vocacionalidade, o homem sentiu seu trabalho se tornar penoso, trabalhoso e suado. Para a mulher, os efeitos vocacionais foram dores na maternidade e no matrimônio. O rei Salomão escreveu sobre o trabalho tanto em Provérbios quanto em Eclesiastes. No primeiro, pinta um retrato da necessidade e do valor do trabalho, contudo, no segundo, o retrato se torna de futilidade do trabalho -- veja nestes versículos de Eclesiastes:

Porque todos os seus dias são dores, e o seu trabalho, desgosto; até de noite não descansa o seu coração; também isto é vaidade (2:23).

Como saiu do ventre de sua mãe, assim nu voltará, indo-se como veio; e do seu trabalho nada poderá levar consigo (5:15).

Todo trabalho do homem é para a sua boca; e, contudo, nunca se satisfaz o seu apetite. (6:7).

Cultura se torna, também, uma expressão do ser humano corrompido. Nas instituições de família e governo, é possível encontrar a quebra da família e instituições de opressão (prostituição, escravidão, perseguição, governos totalitários, etc.). O mal se institucionaliza dentro da cultura, das estruturas da sociedade. Vozes na América Latina de pedagogo Paulo Freire, de teólogo Jon Sobrino e psicólogo-social Ignacio Martín-Baró, apontando das cadeias de opressão que permanecem embutidas dentro da cultura e "entendendo a práxis como uma ruptura nas estruturas sociais opressoras" (Schlosser, 2013, p. 1). Estes são os efeitos do pecado sobre a vocacionalidade do ser humano.

Surgindo do ambiente de subdesenvolvimento econômico nos países da América Latina e da falta de resposta à situação de pobreza e opressão, Gustavo Gutiérrez deu voz teológica em seu livro *A Teologia da Libertação* (1971). Este livro se baseia num entendimento da história em que o ser humano assume responsabilidade pelo destino da raça humana, reagindo contra o mal dentro da sociedade, que causa esta pobreza e opressão. Duas imagens fortes das Escrituras motivam esta perspectiva: a imagem de Deus como libertador do seu povo, Israel, tirando-o da escravidão no Egito, e a imagem de Deus o Filho, Jesus Cristo, como libertador *par excellence*. Jesus Cristo, o Salvador, liberta a raça humana do pecado, que é a raiz de todo distúrbio de amizade e de toda injustiça e opressão (p. 36s).⁷⁹ O chamado para revolução a favor da mudança social e alívio da pobreza apontou para as estruturas do mal dentro da sociedade e da cultura, especialmente para as estruturas de governo, igreja e economia que mantinham a desigualdade econômica. As cenas de Jesus Cristo em confronto

⁷⁹ Gustavo Gutierrez. *A Theology of Liberation* (London: SCM, 1974), p 36s. Originalmente publicado em 1971, sob o título Teología de la Liberación. Leonardo Boff capturou esta ênfase de Jesus Cristo, em seu livro: *Jesus Cristo Libertador* (1972), e Jon Sobrino em seu livro: *Christology at the Crossroads* (Orbis, 1978), seguido por *Jesus the Liberator* (1990) e *Christ the Liberator* (1999).

com os Fariseus, ou com os mercadores no templo, tornam-se exemplos fortes para esta oposição da cultura dominante e opressora.

Então, o ser humano recebera uma vocação desde sua criação e vem cumprindo, por influência do pecado, de forma tenebrosa. O ser humano continua com a responsabilidade de cuidar da natureza e da cultura, porém, sua capacidade foi reduzida pelos efeitos do pecado.

8.5.C. - Vocacionalidade em Cristo (estado essencial em processo de restauração)

A vida nova que Jesus Cristo imputa ao ser humano pela redenção e salvação é uma vida com propósito (Jo. 10:10). Esse propósito é descrito de várias maneiras pelos escritores bíblicos -- conhecer a Deus (Jo. 17:3); glorificar a Deus (Rom. 15:9); fazer a vontade de Deus (Mat. 12:35); revelar Deus e sua Salvação ao mundo (Efe. 3:10); e proclamar o evangelho da Salvação em Jesus Cristo (Mat. 28:18-20). Enquanto conhecemos estas descrições da vocação do ser humano neste mundo, estas frases não descrevem o meio para cumpri-las. Mas, em Jesus Cristo e em seu dom do Espírito Santo ao cristão, encontramos o poder de Deus agindo para realizar a obra de Deus em nós. O mesmo Espírito que nos capacita para nos relacionar com Deus em comunhão íntima é quem nos capacita para viver o chamado de Deus em nossas vidas.

O apóstolo Paulo resume esta vocação em vários pontos de sua epístola aos Efésios. No capítulo um, é para "ser para o louvor da glória de Deus" (Efe. 1:6, 12, 14). No capítulo dois, somos chamados "para fazer as obras que Deus preparou de antemão" (2:10). No capítulo três, recebemos a vocação para que "a multiforme sabedoria de Deus se torne conhecida, agora, dos principados e potestades nos lugares celestiais" (3:10) e ser um povo amado por Deus (3:19). No capítulo quatro, o apóstolo descreve os detalhes desta vocação em obediência dentro dos relacionamentos ao padrão do "novo homem, criado segundo Deus,

em justiça e retidão procedentes da verdade" (4:24). No capítulo 5, mostra a necessidade de viver como "filhos da luz" (5:8) e em relacionamentos de graça e confiança com outras pessoas, ambos são possíveis somente quando vivemos cheios do Espírito Santo (5:18). A batalha espiritual do capítulo 6 é somente possível pela provisão da armadura de Deus, bem como pelo poder que vem do Espírito Santo, capacitando-nos a crescer e permanecermos firmes. Seja como filhos de Deus (1:5), a igreja de Deus (1:22), o corpo de Cristo (1:24; 4:15,16), a construção de Deus para habitação do Espírito (2:22), o novo homem em Cristo (4:24), imitadores de Deus (4:1), famílias remidas (5:21-6:5) ou um exército de Deus (6:10-19), reconhecemos que somos obra-prima de Deus, "criados em Cristo Jesus para boas obras, as quais Deus de antemão preparou para que andássemos nelas" (2:10). Por ser obra dele, devemos fazer as obras dele -- e isso incluirá uma responsabilidade pelo mundo ao nosso redor -- mundo natural, mundo sociocultural, mundo político e mundo econômico. Essa responsabilidade refletida aqui é a restauração da vocação inicial de Deus -- a de cuidar do mundo (Gen. 1:28).

Outra expressão da vocacionalidade do ser humano é na formação de cultura. O ser humano em Cristo é um ser que está aprendendo a viver sob a graça de Deus. Enquanto este cresce na sua prática e comportamento à base da graça de Deus, da salvação em Cristo e do poder do Espírito, ele vive dentro de um mundo que "jaz no maligno" (1 Jo. 5:19). O apóstolo Paulo descreve que este mundo é dominado pelo príncipe dos potestades do mundo (Efe. 2:2) e que a responsabilidade dos fiéis é proclamar para que "a multiforme sabedoria de Deus se torne conhecida, agora, dos principados e potestades nos lugares celestiais" (Efe. 3:10). Suas instruções sobre o comportamento e prática dos cristãos indicava a formação de uma nova cultura, ou melhor, uma subcultura de acordo com os princípios do Reino de Deus. Este não era o Reino de Deus em sua

finalidade escatológica, mas era uma expressão do Reino atuando dentro da comunidade cristã.

Pannenberg explica que a

unidade de uma cultura é baseada numa consciência comunal de significado que estabelece o mundo social como um lugar ordenado, este significado permeia a cultura, e, no começo, é representado por jogos em comum. Linguagem era vista a ser a mídia universal para esta consciência de significado que forma a base para a identidade exocêntrica dos indivíduos (1985, p. 397).

Enquanto o ser humano forma sua comunidade e passa este sentido em comum para as próximas gerações, por meio de linguagem e práticas culturais, a própria cultura toma uma forma pela própria ação humana. De uma forma, a cultura é feita à imagem do ser humano. Cresceu uma perspectiva de que o ser humano é "um agente histórico" (Entrevista K, p. 7). Rúbio descreve que o ser humano é "uma criatura de responsabilidade, criado à imagem de Deus, capaz de autorrealização, construção de vida social e de transformação do mundo da natureza em mundo humano. O homem não é ser passivo, um ser de adaptação ao ambiente, mas ativo, chamado a construir um mundo para si próprio e para os outros seres humanos" (2001, p. 404). Nesta atividade, o ser humano é capaz de se expressar de forma bela ou grotesca. "Na sua capacidade, oferecida por Deus, de transformar o mundo em cultura, está inserida a possibilidade e a tentação de assumir a tarefa de 'submeter' a terra de maneira estupidamente arrogante, dominadora dos outros e depredadora do meio ambiente" (2001, p. 416). A diferença no cuidado da cultura e do meio ambiente é na expressão de sua natureza dominada pelo pecado ou pela graça libertadora de Deus.

De uma forma, podemos entender que uma expressão da missão que Jesus deixou para seus seguidores é viver uma nova cultura, a do Reino, e assim trazer os efeitos da graça de Deus para a sociedade. Um impacto do

desenvolvimento deveria ser um processo de mudança individual que começa a ter efeito na cultura ao redor do indivíduo.

8.5.D. - Conclusão sobre Vocacionalidade

O chamado, o destino, a vocação do ser humano, pode ser descrito a partir de sua origem. Com a fé num Deus Criador, a questão de chamado, destino e vocação surge deste evento. Quando examinamos a descrição bíblica de que Deus criou o ser humano à sua imagem, e entendemos esta imagem como indicador de uma essência de relacionalidade, ou a capacidade de relacionamentos, percebemos este destino em termos de relacionamentos, mais do que por um senso de determinismo ou subjugação. Se víssemos a origem pela ótica da evolução a partir de processos de seleção, é possível entender o desespero, pois a vocação é o acaso, a chance, a sorte. Preferimos o caminho da fé e da esperança, frente às realidades da vida e da morte.

Este destino de viver em relacionamentos aponta para uma agência em termos do mundo natural, do mundo social e do mundo cultural. O ser humano, por sua capacidade de se relacionar, é também capaz de influenciar o mundo ao seu redor. Um lado deste destino é o cuidado do mundo natural, utilizando-o para seu benefício e cuidando como um mordomo, um jardineiro (lembrando do Éden). Outro lado é a responsabilidade de cuidar dos relacionamentos no nível social -- buscando uma ética de justiça e mútuo cuidado. Na realidade humana, sua cultura é o meio de passar de uma geração para outra o que há de importante, belo e valioso -- esta passagem vem por meio de processos como socialização, educação e formação. Enquanto um lado desta vocação é conservador, preservando o bom do passado, outro lado é radical em busca de meios de se adaptar à realidade maleável que se ronda. O ser humano, por ser vocacionado, não é passivo frente ao seu mundo, mas precisa ser proativo, agindo para formar seu mundo de forma proposital. Neste sentido, encontramos o papel de liderança

na comunidade, e especialmente na comunidade de fé, a igreja. Esta dimensão da vocacionalidade é importante para o papel que as pessoas cumprem e para o qual buscam preparação em instituições de educação.

8.6. - Conclusão - O Ser Humano Capacitado para Relacionamentos

Vendo o ser humano através da lente da "imagem de Deus", concluímos que ele é um ser relacional. Um ser em várias dimensões de relacionalidade, expressas nas esferas de relacionamento -- com Deus, com ele mesmo, com outros seres pessoais e com o mundo. Essas dimensões de espiritualidade, integralidade, pessoalidade e vocacionalidade resumem a complexidade do ser humano em sua capacidade de se relacionar. Podemos enxergar que estas dimensões são entrelaçadas e mutuamente interpenetram uma na outra, ou seja, há uma certa porosidade entre essas dimensões. Como um professor expressou: "... eu não acho que a imagem de Deus está simplesmente na racionalidade, está nela também, mas está nessa complexidade do ser humano, nessa capacidade de ter sensibilidade em relação ao seu próximo" (Entrevista H, p. 3). Por ser pessoa, o ser humano foi criado para relacionamentos: "Eu entendo que Deus, ao criar o homem, Ele queria que o homem o conhecesse a pessoa de Deus como usar uma figura que Deus seja uma pessoa. E Deus dotou o homem, capacitou o homem de inteligência, de vontade, e deu-lhe uma autonomia" (Entrevista K, p. 2).

Podemos compreender o ser humano em sua relacionalidade com a beleza da Criação, ou com a feiura do pecado, mas a forma melhor para compreendê-lo é na busca de Jesus Cristo e de viver de acordo com a Imagem Verdadeira de Deus. A busca do ser humano, então, é uma busca como ser criado à imagem de Deus para sua realização na Imagem de Deus, Jesus Cristo. Uma parte desta busca é pelos processos de desenvolvimento pessoal-humano, e para estes, passamos no próximo capítulo.

Uma Visão do Ser Humano, feito à Imagem de Deus, com perspectivas para o Desenvolvimento Pessoal (Paul Clark)

<i>ESSÊNCIA</i> (Dimensão de Ser)	<i>BASE EM Gen 1-3</i> (Relacionamentos)	<i>EXISTÊNCIA</i> (Sob Efeitos do Pecado)	<i>DESENVOLVIMENTO</i> <i>PESSOAL-HUMANO</i>	<i>APLICAÇÃO EM ED. TEOL.</i> (Temas e Práticas a considerar)
ESPIRITUAL (Espiritualidade) (<i>Spirit-ness</i>)	Relacionamento com Deus [Relacionalidade na Trindade, entre o Pai, Filho e Espírito; comunhão eterna entre as pessoas da divindade tri-una]	-Autonomia -Insubordinação à autoridade -Desobediência	-Salvação -Santificação (Discipulado) -Formação Espiritual (Disciplinas Espirituais; Abertura no relacionamento com Deus; Experiências com Deus)	-O que segue a Salvação... o papel do Discipulado -O papel do Espírito Santo em ensino e instrução (veja J. Loder) -Compreensão de Verdade e Teologia, como fato e como experiência -Alvo: relacionamento com Deus, que cresce e se aprofunda
INTEGRAL (Integralidade) (<i>Whole-ness</i>)	Relacionamento com ele mesmo (consigo) [Relacionalidade na Encarnação - Jesus Cristo, uma pessoa integrada, com duas naturezas]	-Fechado em si mesmo -Negar suas limitações -Negar sua contingência	-Integração do Ser (pelo exemplo de Jesus Cristo) -Autoconhecimento -Identidade Pessoal (clarificação e estabilidade)	- Formação de Caráter (interior; "ser") -Habilidades para Vida e Ministério (<i>skills</i> ; "fazer") -Conhecimento/Compreensão (intelectual; "pensar") - <i>Approach</i> Integral (ensino holístico; homem todo) -Um lugar para aconselhamento na Ed. Teol.
PESSOAL (Pessoalidade) (<i>Person-ness</i>)	Relacionamento com outras Pessoas [Relacionalidade como comunidade -- a comunidade do povo de Deus, expressada em reconciliação e reciprocidade]	-Egoísmo -Consumerismo -Controle (extorsão) -Alienação -Relações quebradas	-Identificação com outros -Reconciliação (viver o evangelho em relacionamentos) -Reciprocidade (equilíbrio entre dar e receber nos relacionamentos)	-Lugar de comunidade em Ed. Teol. -Redes de relacionamentos e formação de "comunidades de aprendizagem" (colaboração) -Meios de aprender reconciliação (veja material de " <i>Peace-makers</i> ", e as áreas de justiça social) -Reciprocidade como alvo e resultado
VOCACIONAL (Vocacionalidade) (<i>Purposeful-ness</i>)	Relacionamento com o mundo (natureza; social; cultura; etc.) [Relacionalidade como responsável, ensinada e demonstrada no ensino dos apóstolos no NT]	-Exploração para ganho pessoal (lucro/dominação) -Descuidado -- do mundo natural e da sociedade -Irresponsabilidade -Separatismo (autonomia; independência)	-Missão (seu lugar como cristão no mundo) -Definindo seu chamado ou vocação pessoal e específico (lugar de sofrimento) -Cuidado do mundo natural -Exegese do contexto (compreender a cultura)	-Aprendizagem Contextual (levar o aprendizado para fora da aula) -Propósito, chamado, vocação (vida focalizada -- veja material de Bobby Clinton) -Perspectivas sobre o lugar do cristão na igreja e na cultura -- justiça, ação, assistência, etc. -Teologia da Ecologia (" <i>creation-care</i> ") -Papel como "criador de cultura"

CAPÍTULO 9

Uma Antropologia Teológica de Desenvolvimento Pessoal: A base da imago Dei como relacionalidade em dimensões

À base destas reflexões teológicas, em conjunto com as entrevistas com professores de instituições de educação teológica em São Paulo, chegamos diante da questão de como a teologia enxerga o ser humano como um ser em desenvolvimento. Esta reflexão nos levou à perspectiva do ser humano através da história da salvação, que é a ótica principal da teologia bíblica. Em vez de buscar, primeiramente, nas fontes da teologia bíblica de ambos os testamentos, fomos verificando estes conceitos dentro do texto bíblico e, neste capítulo, faremos uma exposição de uma breve antropologia teológica de desenvolvimento pessoal, visto através de quatro fases da teologia bíblica, ao tratar a questão da história do ser humano em sua salvação.

Antes de prosseguirmos com esta exposição, será importante refletir brevemente na questão dos termos "crescer" e "desenvolver," ou "crescimento" e "desenvolvimento." Em muitas situações, estes dois termos podem ser sinônimos - apontando para os processos pelos quais um ser vivo passa ao longo de sua vida. A raiz do verbo "crescer", que se encontra no Latim, é "*crescere*" com o significado "aparecer, surgir, aumentar, crescer." Em geral, podemos dizer que o crescimento tem a ver com aquilo que aumenta ou muda de tamanho. O verbo "desenvolver" é uma palavra composta, com "des-", indicando oposição ou negação, mais "-envolver", significando "rolar, fazer girar, ou embrulhar." Este verbo (envolver) vem de raiz do Latim, com estes mesmos significados. Esta composição faz surgir uma série de conotações -- crescimento ou expansão gradual; passagem gradual de um estado inferior a um

estado mais aperfeiçoado; progresso; extensão.⁸⁰ Santos, Braga, Santos e Braga descreverem que "a primeira ideia que podemos ter é que o desenvolvimento pressupõe crescimento a partir de um determinado status quo, e tem subjacente a ideia de progresso" (2012, p. 45-46). Uma linha tênue separa estes dois termos, mas cremos que a distinção é que o crescimento, em geral, se refere ao tamanho do organismo ou quantidade na medição, enquanto o desenvolvimento, em geral, se refere às mudanças qualitativas no organismo e em sua característica e identidade. Nesse sentido, o desenvolvimento tem uma ligação com os termos "transformação," ou "maturação, amadurecimento." É neste sentido que prefiro o termo "desenvolvimento" sobre o "crescimento", para descrever o ser humano que passa por mudanças qualitativas ao longo de sua vida. Muitas vezes, encontramos um desenvolvimento que ultrapassa os tempos de crescimento. Mudanças qualitativas podem – e devem – acontecer ao longo da vida toda, enquanto mudanças de tamanho possivelmente acontecerão por anos limitados.

Enquanto podemos ver que o desenvolvimento é um processo em direção de uma condição maximizada, preciso esclarecer que o conceito de desenvolvimento não é uma forma de auto-salvação, de aperfeiçoamento por esforço. Nem quero deixar subentendido que as forças de desenvolvimento vão levar automaticamente ao estado de desenvolvimento. Enquanto desenvolvimento é um processo de mudanças qualitativas na vida de uma pessoa, esta pessoa não chegará a um estado perfeito, mas chegará mais próximo ao seu estado desenhado, na *imago Dei*. Deus criou o ser humano à sua imagem, e a salvação e os processos de desenvolvimento visam levar o ser

⁸⁰ Michaelis Dicionário *Online* de Português, por Melhoramentos, acessado no 27/06/2016 na Internet na página: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=desenvolvimento>.

humano de volta ao seu desenho - como temos visto, à imagem de Cristo, que é a imagem de Deus original, pelo poder do Espírito Santo.

Com esta breve reflexão sobre o termo "desenvolvimento", prosseguimos com a aplicação deste termo ao ser humano, à vista da teologia bíblica.

9.1. - Quatro Fases do Ser Humano, à vista da Teologia Bíblica

Ao longo das Escrituras, o ser humano é visto de forma racial, étnica e pessoal. Nestas três formas, existem quatro fases do tratamento de Deus com o ser humano, que também expressa quatro fases do ser humano. A teologia bíblica reforça esta realidade das quatro fases por enfatizar a história da salvação - ou a história da ação de Deus em resgatar o ser humano. Ao introduzirmos este capítulo sobre o desenvolvimento pessoal do ser humano, queremos apresentar esta visão da teologia bíblica como meio de compreender este processo.

A primeira fase do ser humano se encontra no Jardim do Eden, perfeito no paraíso. Nos primeiros capítulos das Escrituras, o autor de Gênesis aponta para a ação criadora de Deus e como era o ser humano neste estado primordial. Esta foi a breve existência do ser humano sem o pecado. Era um tempo de experimentar a perfeição da criação de Deus, no paraíso do Jardim do Éden. Neste estado, o termo "na imagem de Deus" se aplica sem a influência do pecado e sem os efeitos da queda no pecado.

A segunda fase nesta história é do ser humano sob o pecado e sua corrupção, um pecador pecaminoso. A partir dos atos de desobediência de Adão e Eva, em Gênesis 3, os efeitos do pecado se tornam evidentes na raça e no indivíduo. Ao longo dos próximos capítulos de Gênesis, a formação das etnias, também demonstra a evidência do pecado por meio de guerras e opressão. A partir deste momento, uma corrupção interior do ser humano corrói suas capacidades e deixa-o sob grandes limitações. Toda a perfeição da

criação de Deus, agora o ser humano passa a viver como pecador, por sua ação, e ser pecaminoso por seu interior corrompido. Neste estado, o termo "à imagem de Deus" se torna distante da existência humana.

Este estado no pecado colocou o ser humano debaixo da necessidade de um salvador, um redentor, um resgatador. O pecado incapacitou o ser humano no seu relacionamento com Deus e quebrou os outros relacionamentos vitais. Sua realidade como ser relacional agora se tornou uma teia de controle, competição e domínio.

A terceira fase vem por meio de Jesus Cristo, e a provisão da salvação pela graça de Deus - um pecador perdoado e assim em processo de aperfeiçoamento na salvação. Logo que o pecado entrou na experiência da raça humana, Deus respondeu com sua graça e manifestou sua graça continuamente ao providenciar meios de resgate, meios de retornar ao relacionamento com Deus e finalmente providenciou a grande Salvação em Jesus Cristo. Ao longo das Escrituras Antigas, Deus vem escrevendo sua história da salvação com o povo de Israel e por meio do sistema de sacrifícios. Com a vinda de Jesus Cristo, Deus escreveu um novo capítulo para esta história, pois fez uma provisão final e eterna para a Salvação da raça humana. Ao responder a esta provisão, o ser humano recebe o perdão de Deus por seu pecado e uma nova vida. Esta nova vida traz a possibilidade de crescer na experiência da imagem de Deus, no processo chamado de santificação, chegando cada vez mais próximo à imagem de Deus através da obra do Espírito Santo, aperfeiçoando o ser humano na imagem de Cristo. Neste estado, sob a graça da Salvação, o ser humano continua sendo pecador, mas sob o perdão, e na obra de Deus, sendo moldado novamente na imagem de Deus.

A quarta fase vem no fim, no período do "escaton", quando Deus trará tudo para seu devido fim, e o ser humano salvo será perfeito na perfeição do Salvador. O último estado do ser humano, na história da salvação, é a

glorificação, em que experimenta a última perfeição e vive na eternidade. A prometida transformação final no *escaton*, final dos tempos, muda a realidade de mortalidade para imortalidade (1 Cor. 15), de pecado para perfeição e, finalmente, para a imagem de Deus aperfeiçoada. Na jornada desde o Éden até o Paraíso Celestial, o ser humano passa por sua existência humana no pecado e, possivelmente, sob a graça de Deus. No final, haverá a divisão dos seres humanos de acordo com seu estado -- se continuou sob o pecado humano ou se mudou-se sob a graça de Deus. A transformação final é o estado final para os seres humanos, sob a graça de Deus. O juízo final é o estado final para aqueles que se mantiveram sob o pecado.

9.2. - Processos de Formação nas Quatro Fases

Quando buscamos mensurar as mudanças qualitativas no ser humano, entre as descrições bíblicas e teológicas, encontramos indícios dos processos de desenvolvimento pessoal-humano. No último capítulo, usamos uma extensão do paradigma que vem da teologia bíblica, em sua descrição da história da salvação. Em geral, a história da salvação traça as fases da vida da humanidade em quatro: Criação (Imagem), Pecado (Corrupção), Redenção (Salvação) e Restauração Completa (Fim Escatológico). David Gushee reconhece que a grande maioria das Antropologias Teológicas seguem este modelo de tratar o desenvolvimento do tema do ser humano em perspectiva teológica (Gushee, 2005, p. 6-7). Este esquema pode servir para ajudar-nos a encontrar processos atuantes nas mudanças qualitativas no ser humano, que podemos chamar de processos de desenvolvimento pessoal (ou, desenvolvimento humano).

Assim, neste capítulo, trataremos de elucidar os processos interiores e seus agentes, para compreender como o ser humano se desenvolve. Aqui, daremos ênfase sobre a fase da aplicação da Redenção, pois é nesta fase da

vida que trataremos o desenvolvimento pessoal no contexto da Educação Teológica.

9.2.A. - *Espiritualidade em Desenvolvimento*

Sendo a espiritualidade aquela qualidade que capacita o ser humano para um relacionamento com Deus e com a esfera espiritual, os processos de desenvolvimento pessoal, nesta dimensão, vão mostrar como o ser humano pode progredir e ganhar capacidade para estes relacionamentos. A dinâmica de desenvolvimento incluirá, então, como base em um relacionamento com Deus, a aplicação da Salvação em Cristo e a obra continuada do Espírito Santo. Além destas ações divinas, o ser humano exerce sua agência em processos de formação espiritual e discipulado, em conhecimento de Deus e da verdade e em experiências fenomenológicas com a esfera espiritual, que são parte desta formação para desenvolvimento.

A premissa da espiritualidade é que o ser humano, criado à imagem de Deus, é capacitado para um relacionamento com Deus. Esta capacidade é interior, inerente, e inata, porém danificada pelo pecado. Em resultado, o ser humano necessita da Salvação para estas capacidades serem avivadas e realizadas. Uma vez que a pessoa reconheça a existência de Deus, isso, por si só, não faz existir um relacionamento com Ele. Enquanto o ser humano pode até procurar por Deus, devido a sua "abertura ao mundo" (Pannenberg), ele encontra outra realidade que é sua natureza de "responder à interpelação de Deus" (Rúbio). Como expressão de sua contingência, em parte por ser criatura e em parte por causa dos efeitos do pecado no ser humano, ele precisa iniciar seu desenvolvimento de espiritualidade, reconhecendo a prioridade e a iniciativa de Deus neste relacionamento. O ser humano, por mais que dê o primeiro passo, chegará ao ponto de reconhecer que Deus havia dado um passo anterior em sua direção. Também, ao reconhecer o pecado no seu íntimo, seja em seus

atos ou em sua natureza, o ser humano percebe, tal qual Adão no Éden, que seu relacionamento com Deus é quebrado, nulo e necessitado de conserto. Ele também começa a reconhecer que suas capacidades para reatar este relacionamento se encontram aquém do necessário, insuficientes e corrompidas. Assim, Deus entra com seu plano de reconciliação (2 Cor. 5:17-21).

Se partirmos desta premissa de que a espiritualidade é sobre relacionamento com Deus, percebemos que a obra salvífica que Deus promoveu em Jesus Cristo é uma obra de restauração de relacionamento com Deus. Ao longo da história da Igreja, teólogos como Agostinho, Anselmo, Calvino, Wesley, e Barth (entre muitos outros), buscavam compreender os termos usados nas Escrituras para esta obra da salvação. O resultado tem sido discussões sobre o valor da morte de Jesus na Cruz, em termos de penalidade, de imputação de justiça, de uma nova vida, de uma substituição e da remoção de culpa e da eliminação de vergonha. Para estas situações, encontramos termos como justificação, regeneração, expiação, redenção e reconciliação. Propomos que podemos olhar para cada termo descritivo da salvação e ver como trata, pelo menos em parte, da dimensão relacional da necessidade do ser humano.

A partir de uma perspectiva de relacionalidade, estes termos teológicos encontram uma nova dimensão de significado: justificação; regeneração; expiação; redenção e reconciliação:

A justificação é a declaração que coloca uma pessoa na posição de justo perante Deus, por meio da morte e ressurreição de Jesus Cristo. Ao compreender que Deus imputa a justiça de Jesus na vida do cristão (Rom. 4 & 5; 2 Cor. 5:19), de forma que este é considerado justo perante Deus, vemos que esta justificação dá a capacidade de estar na presença de Deus, em nova posição de aceitação pelos méritos de Jesus, cuja justiça se aplicou à vida do cristão. Estar na presença de Deus é a base de um relacionamento com Ele e compreender que estar na presença de Deus é o fundamento que capacita para

este relacionamento. Deus proveu esta possibilidade, por meio de Jesus, e a aplicou para nossa fé em resposta à sua graça. Sem a justificação, não teríamos condições de estar em relacionamento com Deus -- a justificação nos empodera, nos posiciona para esta relação.

A regeneração é a ação divina em que Deus revivifica a dimensão espiritual do ser humano, que havia sido morta pelo pecado (Efe. 2:4-8). A regeneração é um dom de Deus ao ser humano, pela provisão do Calvário e pela ação do Espírito (Tit. 3:5). Pela ótica da relacionalidade, a regeneração causa ao ser humano debilitado, aleijado pelo pecado, incapaz de comunhão espiritual, a capacidade de voltar a viver espiritualmente, e assim, poder desfrutar do relacionamento com Deus, que é o propósito humano. Um morto não responde, simplesmente. Somente um ser vivo poderá responder ao estímulo do outro ser pessoal, e o ser pessoal supremo é Deus. Esta nova condição de vida do cristão é uma capacitação para se relacionar com Deus na dimensão espiritual.

A expiação (*atonement*, em inglês) tem como base o conceito de "cobertura, ou cobrir." Então, ela aponta para a maneira que Deus cobre o pecado, assim, esvaziando sua ira a respeito da ofensa provocada por ele. A expiação vem de toda imagem de sacrifício no Antigo Testamento, e tem seu cumprimento no sacrifício de Jesus Cristo na Cruz. Os apóstolos utilizam esta linguagem sacrificial para mostrar os efeitos da Cruz -- pelo sangue, somos salvos da ira de Deus (Rom. 3:23-25; 5:9); o perdão dos pecados (Efe. 1:7); aproximados a Deus (2:13); fez paz com o sangue (Col. 1:20); a redenção dos pecados de todos (Heb. 9:12). Colossenses 1:13-15 é uma passagem que ilustra a conexão entre a morte de Jesus e a operação de expiação -- "E a vós outros, que estáveis mortos pelas vossas transgressões e pela incircuncisão da vossa carne, vos deu vida juntamente com ele, perdando todos os nossos delitos; tendo cancelado o escrito de dívida, que era contra nós e que constava

de ordenanças, o qual nos era prejudicial, removeu-o inteiramente, encravando-o na cruz; e, despojando os principados e as potestades, publicamente os expôs ao desprezo, triunfando deles na cruz."

A redenção, que é o termo que surgiu das cenas do mercado de escravos, explica-se usando termos comerciais de comprar, pagar, dar em liberdade. Primeiro, aponta para um relacionamento de escravidão -- que o ser humano é escravo do pecado e do maligno. Segundo, aponta para o preço pago para sua liberdade e o ato de libertação, ou seja, a oferta do sangue de Jesus Cristo na cruz de Calvário. Toda a redenção descreve a mudança de relacionamento, da posição como escravo para um relacionamento livre, incluído em família e cidadania (Efe. 2). É uma mudança de classe de relacionamento -- de excluído, sem laço, sem direitos, para inclusão, conectado, cidadania.

A reconciliação é talvez o termo mais reconhecido como relacional, que trata de reatar um relacionamento rompido por uma ofensa. O processo de reconciliação precisa tratar as questões da ofensa, do ofensor e do ofendido.⁸¹ A ofensa do pecado é coberta pelo sangue de Cristo (Col. 1:20) -- havendo feito a paz pelo sangue da sua cruz, por meio dele, reconcilia-se consigo mesmo todas as coisas, quer sobre a terra, quer nos céus. Nós somos os ofensores e Paulo descreve este resultado da reconciliação da seguinte forma: Justificados, pois, mediante a fé, temos paz com Deus por meio de nosso Senhor Jesus Cristo (Rom. 5:1). Esta reconciliação toca no relacionamento com Deus e, por extensão, toca também nos relacionamentos interpessoais -- e reconcilia-se ambos em um só corpo com Deus, por intermédio da cruz, destruindo por ela a inimizade (Efe. 2:16).

⁸¹ Enquanto o uso bancário da palavra "reconciliação" engloba zerar a conta, ou indicar que o débito foi zerado, podemos entender este uso atual a base de relacionamentos em que as ofensas fossem zeradas, através do perdão, assim reatando o relacionamento.

Um conceito forte do Antigo Testamento que descreve a importância do relacionamento para Deus é o de "aliança". Alianças no mundo antigo foram o modo de conduzir o relacionamento entre pessoas (ou grupos). Por meio de alianças, reis descreveram seu relacionamento entre o reino e um povo conquistado, decretando as obrigações e responsabilidades de ambos os lados. Deus regeu seu relacionamento com os patriarcas e seu povo de Israel, por meio de alianças -- desde Noé e Abraão, até a nação no Monte Sinai e com o Rei Davi. Este conceito vem para NT na Nova Aliança em Cristo. As palavras de Paulo quanto à celebração da Ceia do Senhor (1 Cor. 11:23-26), indicam que os elementos servem para lembrar a base deste novo relacionamento com Deus, isto é, por meio da encarnação e sacrifício de Jesus Cristo.

Ray S. Anderson declara que uma das necessidades fundamentais do ser humano é a de pertencer (ou, o pertencimento). Pertencer somente se experimenta na "relacionalidade do ser individual", que ele descreve por meio do conceito teológico de "aliança" (covenant). Dentro do relato da Criação, Anderson vê as características da aliança:

o movimento unilateral do Criador em direção à criatura; chamando a existência humana para relação por meio da Palavra divina (Logos); a resposta incondicional estabelecida como a pressuposição de existência em relação a Deus; a iniciativa divina, tanto pela Palavra que chama o ser humano a existir quanto na Palavra que constitui a resposta humana... Aliança, compreendida teologicamente, é assim uma maneira de falar da relacionalidade humana do ponto de vista da orientação do indivíduo a Deus e ao outro, como estrutura do ser humano (Anderson, 1991, p. 168).

A salvação que Jesus Cristo proveu na cruz faz provisão para um novo relacionamento com Deus, por meio do sacrifício de Jesus Cristo em que seu sangue cobriu o pecado do ofensor (expição), esvaziando a ira de Deus, colocando a justiça de Deus sobre o pecado no lugar de sua injustiça e pecado (justificação), e pagando o preço de sua liberdade da escravidão e da culpa de

seu pecado (redenção). Tendo feito tudo isso, o caminho da reconciliação para um novo relacionamento com Deus se abriu. Com isso, esta provisão precisa ser aplicada na vida daquele que crê, numa obra de regeneração e de renovação interior da pessoa. É recebido como dom, de graça ao pecador, por meio da fé (Efe. 2:8,9). Esta mudança é uma mudança qualitativa no interior do ser humano e dá o alicerce, o pontapé, a base para um desenvolvimento continuado, pela obra do Espírito Santo.

Na instrução apostólica no Novo Testamento, compreendemos que o Espírito Santo reside naquele que crê, a partir do momento da regeneração. Sua presença e ação, poderosa a partir deste momento, capacita o ser humano para uma caminhada de desenvolvimento pessoal na dimensão da espiritualidade. Vivo no Espírito, deve caminhar pelo Espírito (Rom. 8). Um dos termos usados para descrever este caminhar é a santificação. Após a restauração do ser pessoal para o relacionamento crescente com Deus, há um processo continuado da ação salvífica de Deus na vida da pessoa individual e em seus relacionamentos. As mudanças qualitativas da santificação são o crescimento em santidade atual e comportamental (Efe. 4 e Co 3), formação do caráter de Cristo tornando o cristão como a imagem de Cristo (Rom. 8:28), e formando fruto no interior do Cristo (Gal. 5:22,23).

Os apóstolos dão a primazia para a ação do Espírito Santo, em termos de convicção do pecado (Jo. 16:8-11), de habitação (1 Cor. 6:19,20), de purificação (Tit. 2:14; Heb. 9:13; 1 Ped. 1:22), de dotação com poder, (*empowerment* - Ato. 1:8), de capacitação com dons espirituais (Rom. 8:4-8; Efe. 4:11-13; 1 Cor. 12-14). A interação com a Pneumatologia pode nos levar a cogitar uma pneumatologia de desenvolvimento pessoal.⁸² Certamente, a presença e ação

⁸² Sugiro que uma reflexão sobre uma Pneumatologia de Desenvolvimento Humano seja um ponto para outra reflexão, integrando a Teologia Sistemática, em torno da Relacionalidade. Veja

do Espírito Santo na vida do cristão é chave para as mudanças qualitativas que acontecem, pois descreve a agência divina neste processo.

Descrevendo a transformação que acontece pelo Espírito, Loder fala do processo de mudança como um "conhecer de convicção" (em inglês, "*convictional knowing*"), que é "o processo em padrão pelo qual o Espírito Santo transforma todas as transformações do espírito humano" (Loder, 1989, p. 93). Estas experiências que levam o ser humano a um conhecimento de convicção têm as seguintes características: (1). iniciadas por Cristo, e não por esforço humano; (2). resultam em amor sacrificial da pessoa transformada; (3). apesar de serem sentidas subjetivamente, levam a pessoa em busca de expressões objetivas de Cristo; (4). são vistas como irrupções do futuro; (5). chamam por um contexto social que sustentam e celebram as continuidades de Cristo (p. 185-196). Assim, podemos ver a importância da ação do Espírito Santo para trazer o ser humano a um processo de desenvolvimento e até para uma transformação que vai além do seu desenvolvimento.

Enquanto este processo parece um resultado passivo do cristão, recebendo de Deus as mudanças que compõem o desenvolvimento na dimensão de espiritualidade, exigem também a agência humana. Podemos ver esta agência mostrando-se em sua formação espiritual, em sua prática de obediência, em seu serviço tanto na igreja quanto na comunidade e em sua resposta às experiências com a esfera espiritual. Estas áreas cruzam com a educação cristã e a educação teológica, que são importantes áreas de ministério, e o foco da conclusão desta investigação.

Utilizando os termos de Pannenberg, esta interação com Deus como parte da formação espiritual são atos que realizam sua "abertura ao mundo", em

F. LeRon Shults e Steven J. Sandage (2006), *Transforming Spirituality: Integrating theology and psychology* (Grand Rapids, MI, EUA: Baker Academic) e Stanley Grenz (2001), *The Social God and the Relational Self* (Louisville, KY, EUA: Westminster John Knox Press).

busca do encontro com Deus, o verdadeiro "Outro", em intimidade relacional com Deus. Ou, usando a descrição de Rúbio, é a resposta à "interpelação de Deus", e nesta, entrar num diálogo e relacionamento com Deus. A formação espiritual da parte humana, em primeiro lugar, inclui todas as disciplinas e práticas espirituais, tais como oração, adoração, jejum, estudo da Palavra, solidão, servidão, meditação, etc. Estas são consideradas as disciplinas clássicas, e existe muita literatura ao longo da história eclesiástica para dar apoio. Estas são úteis na formação interior da pessoa na relacionalidade na dimensão espiritual e podem levar a pessoa a uma intimidade crescente com Deus. Um resultado desta busca de formação espiritual é a aceitação da contingência como ser humano, que é totalmente dependente de Deus, até para a capacidade de buscar a Deus. Assim, percebe, aceita e até prioriza a iniciativa de Deus neste relacionamento.

Um segundo elemento da agência humana na dimensão de espiritualidade é o desenvolvimento no conhecimento da verdade e nas competências para compreender a teologia. Esta formação teológica, tem relação com as matérias e métodos de conhecer a Deus e suas operações. Isto é toda a ciência da teologia -- que é um conjunto de conhecimentos e habilidades. Uma parte é a formação de habilidades para adquirir este conhecimento, por meio de estudo bíblico, uso de línguas bíblicas, aplicação para a história e, como resultado de análise e síntese, a produção de teologia. Por sua contingência, exige-se do ser humano que subordine-se a um padrão, que neste caso é o padrão da revelação nas Escrituras, que é nosso meio de aperceber a revelação de Deus ao ser humano. Também, precisa usar as disciplinas do estudo destas para adquirir conhecimento da verdade contida nelas, e assim poder sistematizar seu conhecimento da verdade como parte do seu relacionamento com Deus.

Neste ponto, sobre espiritualidade, façamos a ligação entre o estudo formal da teologia e a espiritualidade, pois cremos que esta ligação coloca a teologia em seu âmbito apropriado. A teologia deve servir de base para conhecer a Deus, pessoalmente, e não simplesmente como expressão filosófica de pensamentos a respeito de Deus. Como J. I. Packer destacou em seu livro clássico, *O Conhecimento de Deus* (2005), precisamos conhecer a Deus, mais que conhecer sobre Deus. Cremos que deve haver um relacionamento simbiótico entre a experiência com Deus (conhecer a Deus) e a compreensão da teologia (conhecer a respeito de Deus), em que cada um fornece combustível para o outro em busca de intimidade de relacionamento com Deus.

Um quinto aspecto desta agência humana é seu conhecimento sobre experiência com o "mundo espiritual". Jesus identificava esta esfera quando encontrava pessoas tomadas por demônios. O apóstolo Paulo tratou a questão dos poderes espirituais em Efésios, falando que Jesus havia submetido estes ao seu reino e domínio e que precisamos nos armar com a armadura de Deus para continuar nossa vida (Efe. 6:10-18). Existe, hoje, muita teologia sobre as áreas de envolvimento com a esfera espiritual, tais como guerra espiritual, libertação, sinais e dons, e também ação dos "espíritos." Parte do nosso desenvolvimento na dimensão da espiritualidade é este confronto com as forças espirituais do mal. Em certas regiões do mundo e entre certos povos, do mundo majoritário, há uma perceptibilidade para esta esfera, que o mundo ocidental tem o hábito de excluir (Hiebert, 1982). Enquanto há mais encontro aparente, contudo, devemos incluir em nossa cosmovisão a realidade espiritual e desenvolver nossa capacidade de perceber e combater estas forças. Vale lembrar que o Espírito Santo habita em nós, os cristãos, e que podemos aprender e desenvolver nossa espiritualidade. Este desenvolvimento incluirá também a percepção dos agentes ministrando da parte de Deus ao seu povo, os anjos (Heb. 1:14).

Resumindo, os processos de desenvolvimento em espiritualidade têm dois lados que apontam para a agência -- o lado divino (a obra da salvação, e a obra continuada do Espírito Santo) e o lado humano (as práticas de formação e disciplinas espirituais e a aquisição de conhecimento da matéria da teologia). Com isso, há também a interface entre estes dois lados, na intimidade do relacionamento com Deus e nas experiências espirituais. O alvo destes processos de desenvolvimento da espiritualidade é intimidade com Deus, conhecimento de (e sobre) Deus, a formação das habilidades de conhecer a verdade e a capacidade de atentar-se ao mundo espiritual, em todas as suas dimensões.

9.2.B. - Integralidade em Desenvolvimento

Integralidade é a dimensão de relacionalidade do ser humano em que ele se relaciona com ele mesmo; em outros termos -- intrapessoal ou interioridade. Esta capacidade do ser humano pensar com ele mesmo, refletindo sobre si e sobre seu contexto, é uma das qualidades da *imago Dei*, as que separam o ser humano dos outros seres criados. A primeira parte de processos tem relação com a integração do ser interior e, como resultado, uma segunda parte, a formação de uma identidade estável e pessoal do indivíduo. Nesta integração interior, encontramos os processos de sofrimento, testes pessoais, formação de caráter e convicções e os processos de influência interpessoal por meio de mentores, professores e outros da comunidade.

O processo que vou chamar de integração do ser interior opera em duas frentes. A primeira é a integração como expressão da verdadeira uni-dualidade, ou uni-pluralidade, que fazia parte da *imago Dei* do originário. Nisto, nos referimos ao exemplo de Jesus Cristo em sua vida histórica e existencial, na sua Encarnação. Anderson e Shults utilizam o modelo de Karl Barth, colocando Jesus Cristo como exemplar desta integração. O argumento destes três

teólogos é construído em interação com a prevalência da relacionalidade na filosofia e ciência nos séculos XX e XXI. Afirmando que Jesus, na sua vida encarnada, é duas naturezas integradas em uma pessoa, uma verdadeira pessoa uni-dual, ele usa relacionalidade como eixo desta integração. Esta integração é expressa na vida de Jesus em sua dependência no Espírito Santo, em sua completa humanidade, enquanto não deixava de ser Deus, o Filho. Jesus Cristo é nosso exemplo de um ser integrado, pois, nem uma, nem outra das naturezas era independente. Cremos que seja possível ver através da Cristologia um primeiro processo de desenvolvimento da integralidade da pessoa, o processo de integração para se tornar uma pessoa uni-dual -- reconhecendo sua humanidade e, ao mesmo tempo, sua vida espiritual em Cristo, através do Espírito. Entre os resultados desta integração pessoal está a superação da fragmentação de personalidade que vem pelos efeitos do pecado. A obra espiritual restaura o interior da pessoa e traz esta integração pessoal.

O processo de integração para formar a identidade pessoal vem como outro resultado da integração pessoal, pela obra espiritual. Ray Anderson busca entender a unidade interior do ser humano à base da *imago Dei*, como o ser humano em diferenciação nos seus relacionamentos. Ele vê a pessoa como um "ser-em-relacionamento", para descrever a realidade do indivíduo. Uma pessoa precisa ser um indivíduo, com uma identidade pessoal, ou seja, precisa ser em "diferenciação", para poder se relacionar com outra pessoa. Nesta colocação, uma pessoa precisa desenvolver em si mesmo, como indivíduo, em sua diferenciação dos outros seres, para poder formar sua identidade pessoal. Este é um processo de autoconhecimento, de compreensão de si mesmo como pessoa, que tem uma estabilidade ontológica. Mesmo quando há mudanças no seu entorno, esta pessoa continua a mesma pessoa. Ela tem características que são moldáveis e adaptáveis, mas estes câmbios vêm somente com esforço pessoal. Atualmente, temos muitas práticas e ferramentas para nos ajudar no

processo de autoconhecimento e de formação de identidade pessoal. Podemos usar testes de personalidade, a interação com mentores e *coaches* ou a interação contemplativa de reflexões pessoais em um diário. Percebemos que a própria vida nos traz este conhecimento de si mesmo, especialmente quando paramos para relembrar e refletir sobre as experiências e assim aprender e tomar passos para desenvolver nossa identidade pessoal.

Um processo que não é muito popular nos dias de hoje é o lugar que o sofrimento ocupa na formação de firmeza de identidade e estabilidade de caráter. Paulo e Tiago citam este efeito do sofrimento (Rom. 5:1-5; Tgo. 1:3-5). Paulo explica que um produto da atribulação na vida é caráter aprovado, que descreve este elemento da formação de identidade pessoal, que tem firmeza e estabilidade. Como parte do caráter, uma pessoa tem consistência e comprovação. Robert Clinton, em sua Teoria de Desenvolvimento de Liderança Emergente, aponta para uma série de processos de formação de liderança, tais como testes de caráter, de convicção, de integridade, de obediência, de chamado e compromisso com o ministério; também de autoridade, de isolamento e de conflito (2001, p. 11)

Estes três processos são exemplos dos processos de desenvolvimento na dimensão de integralidade do indivíduo -- a integração pessoal, a formação da identidade pessoal e o sofrimento na vida. O alvo destes processos é a integração da pessoa, interiormente, para poder valorizar a si mesmo, como individual. Esta pessoa conhece quem é, como é, e que tem valor em si mesmo. Conhece sua identidade pessoal e firme e poderá interagir com outras pessoas sem perder sua identidade individual.

9.2.C. - *Pessoalidade em Desenvolvimento*

Pessoalidade descreve a dimensão da relacionalidade do ser humano com outros seres pessoais. Estes relacionamentos se apresentam por meio de

um encontro "face a face" entre dois ou mais seres pessoais. É neste encontro que uma pessoa percebe tanto a sua integralidade pessoal quanto sua capacidade de se relacionar com outro ser em sua integralidade pessoal. Assim, esta dimensão traz processos de extensão da pessoa para além de si, para este encontro, em reconhecimento do outro ser pessoal. Todas as suas capacidades pessoais são empregadas para realizar este encontro -- capacidades intelectuais, emocionais, comunicáveis, morais, volicionais, criativas e outras demais.

Tentaremos descrever cinco processos de desenvolvimento na dimensão de personalidade -- a dimensão relacional entre dois ou mais seres pessoais. Um relacionamento inicia-se através de um encontro "face a face", entre dois (ou mais) seres pessoais. Neste encontro poderemos perceber os processos de desenvolvimento pessoal. Primeiro, o encontro traz à tona a realidade da identidade pessoal, da percepção de si como um indivíduo. O resultado dos processos de integração pessoal influem na dimensão de personalidade, pois fornecem o alicerce para relacionamentos interpessoais. Então, a integralidade se torna uma base para a personalidade e para a relacionalidade em todas as dimensões. A saúde emocional e a inteligência emocional são importantes elementos deste primeiro processo.

Segundo, o encontro fornece oportunidade de identificação de si e do outro, pois ao mesmo tempo que percebe sua identidade, percebe a identidade do outro. Identificação entre duas pessoas envolve atitudes de aceitação, de respeito ou possivelmente de rejeição e competição, ou até combate e violência. Para desenvolver um relacionamento, uma pessoa precisa entrar no mundo do outro. Aqui, podemos ver outra lição da Encarnação de Jesus Cristo, pois ele deixou seu lugar de glória para entrar em nosso mundo, experimentar nossa vida e assim poder prover nossa salvação. A integração e a identificação são os

primeiros passos para construir uma ponte de relacionamento ligando duas ou mais pessoas.

Esta identificação de duas pessoas pode levar ao terceiro processo, a capacidade de reconhecer o outro como outra pessoa, separada de si mesmo e estável em si. Dando o passo para reconhecer a existência do outro como pessoa e que é diferente de si, ao mesmo tempo que este encontro não tira a sua própria existência, pois é diferente do outro. Este passo de dar identidade ao outro podemos chamar de "diferenciação", identificando as diferenças e semelhanças entre as duas pessoas. Este é um processo de risco, de tensão e de muita ansiedade. Pois, é o momento que precisa esperar o outro fazer a mesma identificação com você. Este reconhecimento mútuo é que leva ao próximo processo.

O quarto processo que vem como necessidade do terceiro processo, é a necessidade de reconciliação, por causa das diferenças. Em reconciliação há a necessidade, primeiro, de admitir as diferenças e buscar a motivação de resolver ou viver com estas. Às vezes, é necessário admitir que estas diferenças quebraram o relacionamento e precisa-se voltar aos primeiros processos de individuação e diferenciação para ter o alicerce de buscar a reconciliação. Há uma série de elementos envolvidos na reconciliação - a definição da diferença, a aceitação de que esta existe e pode permanecer, tomar o risco de buscar o relacionamento, apesar da diferença, e, se possível, superar a divisão ou quebra de relacionamento entre as pessoas. Jesus Cristo carregou nosso pecado e ao tirá-lo, arremessou a barreira do relacionamento entre nós e Deus. Assim, Paulo pode dizer que "18Ora, tudo provém de Deus, que nos reconciliou consigo mesmo por meio de Cristo e nos deu o ministério da reconciliação, 19a saber, que Deus estava em Cristo reconciliando consigo o mundo, não imputando aos homens as suas transgressões, e nos confiou a palavra da reconciliação" (2 Cor. 5:18-19). Esta reconciliação com Deus nos dá o ministério de reconciliação

entre as pessoas. E, sendo que o ministério tem sua base em relacionamentos, é uma capacidade importante a desenvolver em pessoas, preparando para o ministério.

Quando conseguimos viver bem em relacionamentos, conseguimos viver o quinto processo da reciprocidade, que serve como sinal de maturidade nos relacionamentos. Mais que um simples dar-e-receber, ou uma troca de favores, a reciprocidade é marcada pela capacidade de dar a si mesmo sem perder-se, e receber do outro sem impor-se ao outro. Ray Anderson comentou a base teológica deste processo:

Pela encarnação, o Verbo divino junta a humanidade afastada e a trouxe de volta para a comunhão que Deus experimenta dentro do Seu ser. A estrutura do próprio ser de Deus em Pai, Filho, e Espírito, é a de comunhão, de comunidade-de-ser. Por isso, João fala que a comunhão (koinonia) que compartilhamos um com o outro como pecadores reconciliados é a comunhão (koinonia) que existe na relação do Filho com o Pai (1 Jo. 1:1-3). Nesta maneira, o ato primário da história da salvação, a encarnação e a expiação, alcançam o alicerce ontológico para todo renovo e cura de pessoas (1991, p. 175).

Um dos interesses de Anderson em sua antropologia teológica é descrever os alicerces da cura individual. Escrevendo sobre a vida espiritual sadia, Peter Scazzero aponta para uma prática boa nos relacionamentos, que ele chama de "relação encarnacional" (2003, p. 172-193). Sua descrição pode ser resumida em três etapas: primeiro, entrando no mundo do outro; segundo, segurando a si mesmo (sem perder sua identidade); e terceiro, ficando entre dois mundos (o seu e o do outro) (p. 179-191).

Em um livro escrito por psicólogos, buscando explicar o desenvolvimento humano em termos da teologia, *The Reciprocating Self*, Jack O. Balswick e seus colegas também identificaram a reciprocidade como sinal de maturidade em

relacionamentos e em desenvolvimento humano (Balswick, King e Reimer, 2005).

O alvo dos processos de desenvolvimento que atuam sobre a dimensão de pessoalidade é a reciprocidade entre pessoas. A reciprocidade engloba vários aspectos de dar e receber, de servir um ao outro e de olhar pelos interesses dos outros, como Paulo aponta (Fil. 2:1-4). Trabalhar para afiar as habilidades de relacionamento interpessoal, com situações de conflito e reconciliação, e ajudar a ganhar a maturidade para tratar os outros como gostaria de ser tratado, leva, enfim, a ter esta qualidade de reciprocidade. No ministério, estas habilidades são muito importantes.

Ao estudar o Novo Testamento, encontra-se um tipo de instrução para os membros do Corpo de Cristo, da igreja local, que se expressa com a frase "uns aos outros." A mais comum destas instruções é "Amem-se uns aos outros" (Jo. 13:34,35; Rom. 13:8; 1 Ped. 1:22; 1 Jo. 3:11, 23; 4:7, 11, 12; 2 Jo. 1:5). Mas a variedade destas instruções é marcante, com vinte e quatro exortações positivas sobre a mutualidade da vida cristã no Corpo de Cristo; no lado negativo, há seis instruções. Servir, admoestar, exortar, suportar, carregar os fardos, estimular - são alguns dos verbos que entram nessa lista de instruções apostólicas sobre a vida em comunidade e a importância de manter esta comunidade para o desenvolvimento das pessoas como indivíduos e como membros da comunidade.

Escrevendo sobre a formação espiritual em educação teológica, por meio da internet, Mary E. Lowe usou o modelo do ecossistema para descrever a interconectividade que é essencial para a formação espiritual. Sua premissa é que o ser humano é um ser íntegro (integralidade), que também é integrado em uma comunidade (pessoalidade), para que possa se desenvolver. Quando pessoas interagem por meio dos fóruns ou outros meios cibernéticos (que

também são "mídia social"), estão vivendo esta dual realidade do ser humano.

Lowe concluiu:

Sua compreensão (intelectual) do conteúdo do curso facilitou um relacionamento mais profundo com Deus (espiritual) e com outros estudantes (social). Estes encorajaram uns aos outros com exemplos a partir de seus ministérios (ministerial), e até hoje, estes relacionamentos formados online continuam a ser tão presentes como os desenvolvidos na sala de aula presencial (2012, p. 61).

Desde a Bíblia, até as experiências mais recentes com a educação teológica por meio da internet, há demonstrações que o ser humano é pessoal, em relacionamento com outros, e se desenvolve em sua personalidade.

9.2.D. - Vocacionalidade em Desenvolvimento

A quarta dimensão do ser humano em que se encontra processos de desenvolvimento pessoal é a vocacionalidade. Vocação é o chamado, o destino da vida da pessoa. Esta dimensão expressa-se por um senso de missão no mundo, uma razão de ser (*raison d'être*). Então, os processos de desenvolvimento levam a este senso e crescente convicção de chamado dentro da pessoa. É um processo que pode ser iniciado, durante e depois de seu envolvimento, em educação teológica.

Clinton escreveu sobre os processos de formação deste senso de destino na vida de líderes. Estes processos são eventos que levam a pessoa a conhecer e ter convicção do destino que Deus planejou. Estes processos passam por três fases: a preparação para o destino, a revelação do destino e o cumprimento do destino (2005, p. 2)

A partir da descrição de vocacionalidade do ser humano, anteriormente, podemos dizer que os processos de desenvolvimento vão levar a pessoa a agir em três esferas de influência. Por meio de sua agência, o ser humano tem

responsabilidades no mundo natural, sobre a cultura humana e a respeito do Reino de Deus, que se expressa na Igreja e em sua missão no mundo.

Primeiro, pelas instruções na narrativa da Criação, podemos ver a responsabilidade de cuidar do mundo -- a natureza. Atualmente temos toda a área de ciências ambientais, ou a ecologia, que aponta para os vários aspectos do cuidado com o mundo natural. Outra dimensão deste cuidado é aprender a utilizar uma exploração sadia e sábia, quanto aos recursos naturais. Com o seu desenvolvimento na sua vocacionalidade, o ser humano reconhecerá sua agência, seu papel e responsabilidades para com a natureza -- recursos que estão à sua disposição, mas que necessitam de controles responsáveis. Contudo, por mais que ele consiga controlar e dominar o mundo natural, com desenvolvimento, ele verá sua finitude e impotência, pois não terá capacidade de controlar tudo que acontece na natureza -- terremotos, por exemplo, ou até o tempo meteorológico (clima).

Uma segunda área de responsabilidade é a cultura humana. Temos visto que esta é uma área de sua atuação como agente de criação, cuidado e controle. Ao exercer sua agência na cultura, entendemos que o ser humano age para o bem e para o mal. Claramente, uma pessoa que se desenvolve na sua vocacionalidade trará para a cultura o melhor de sua capacidade artística, musical, literatura, de construção, tecnológica e de utilização de suas criações e invenções para o bem da humanidade. Uma parte desta é a área da educação, que deverá se mostrar capaz de gerar meios de formação e educação que levará outras pessoas para níveis mais elevados de desenvolvimento.

A terceira esfera de sua vocacionalidade é no Reino de Deus. O desenvolvimento ótimo levará uma pessoa à integração de sua cidadania do mundo e de um povo com sua cidadania do Reino de Deus. Assim, a pessoa cresce em sua capacidade de servir aos propósitos de Deus dentro de sua época e localização, com foco no destino que receber de Deus. Obviamente,

este serviço incluirá seu ministério, seja em sentido profissional ou em forma de leigo. A integração do Reino de Deus em sua vocação além da Igreja afetará sua maneira e padrão de trabalho, buscando excelência em tudo que faz. Assim, crescerá em seu próprio conceito, do seu lugar dentro do cosmos, como servo de Deus e do Reino de Deus.

Estas áreas de atuação são o ambiente em que opera a moralidade, como expressão de sua vocação, dada por Deus. Estenderá para seu trabalho, seu casamento, sua família, e sua vida como vizinho, cidadão e pessoa.

Uma parte do desenvolvimento em vocacionalidade é sua capacitação para fazer a exegese do contexto em que realiza sua vocação, para melhor fazer qualquer ação. Assim, vai compreender o que é o seu contexto e como agir adequadamente, para servir ao Reino de Deus no meio desse mundo. Um resultado deste desenvolvimento é que, assim, poderá integrar sua vocacionalidade em planos de ação -- entendendo o mundo natural, o mundo sociocultural, o mundo do reino e seu lugar para levar este último para dentro dos outros. Em termos de ministério, este resultado de desenvolvimento será muito útil, enquanto aponta como fazer esta ponte entre mundos para trazer a influência do Reino de Deus para o mundo das pessoas.

O alvo do desenvolvimento, em vocacionalidade, é o crescimento em responsabilidade pelo mundo afora, que inclui o mundo natural, o mundo social e cultural, o mundo de relacionamentos e existência do ser humano.

9.3. - Resumindo os processos em termos de Relacionalidade

O ser humano é uma complexidade que indica que há um entrelaçamento de sistemas que interagem uns sobre os outros, de forma mútua. Nenhuma destas dimensões é independente das outras e todos se influenciam mutuamente. Para resumir os processos, queremos tratar brevemente esta interação.

Encontramos vários elementos de importância. Importância de restauração do relacionamento espiritual, para poder ter uma identidade melhor formada. Importância de Identidade Pessoal, para poder se relacionar com outro (alicerce para estabelecer uma relação é esta firmeza de identidade pessoal -- estabelecer o EU -- a dimensão da integralidade). Importância de comunidade, para receber o incentivo para buscar a restauração e a identidade pessoal. Também, o reconhecimento que o ser humano é um ser diferenciado em dois gêneros, dois sexos. Sua sexualidade influi na formação de sua identidade, nos seus relacionamentos e no seu senso de vocação. Importância da espiritualidade, para formar a base de uma vocação no mundo e no Reino de Deus. Interação da vocação com a comunidade, pois todas as expressões de vocação tocam nos relacionamentos.

Ao ver esta interação entre as dimensões, podemos dizer que os processos de desenvolvimento pessoal parecem mais com uma dança, em que cada parte vai se ajustando de acordo com a música e com o movimento do outro. Num sentido, o desenvolvimento humano e pessoal, à base da relacionalidade do ser humano, é mais arte que ciência. Mas, por mais difícil que seja, vale a pena investir na formação de pessoas na sua relacionalidade, nas dimensões de espiritualidade, integralidade, pessoalidade e vocacionalidade. Assim, em todas as áreas de relacionamento, encontrará seu desenvolvimento. O ser humano, enquanto se desenvolve, encontrando mudanças qualitativas em sua vida e existência, está num determinado caminho. Sempre há novidades e há possibilidades. Não é um avanço infinito, pois o ser humano não tem muito tempo para que isso aconteça. Contudo, com o influxo da operação de Deus, por meio de sua graça e poder, podemos olhar para uma grande potencialidade das pessoas se desenvolverem, e podemos ver que este resultado sempre terá seus limites, até a época da plenitude do Reino.

9.4. - Conclusão

Quando tratamos os processos de desenvolvimento humano e pessoal, percebemos a multiplicidade e complexidade das operações envolvidas. Caminhando em direção à maturidade, podemos dizer que há processos que ajudam neste movimento em direção aos alvos. Não é um processo natural fluindo sem esforço, tanto quanto um processo que exige o investimento com as próprias forças para atuar -- este investimento pode vir de Deus, de outras pessoas ou de dentro do indivíduo, ou pode ser uma combinação destas a favor da agência humana no desenvolvimento pessoal.

Paul Tillich em "Uma Teologia de Educação" aponta que um dos ideais da educação é levar o ser humano para a "humanização." O ideal humanista da educação inclui a disciplina, o rigor de conhecer e manusear o conhecimento, participação na comunidade de trabalho, subordinação a crítica de demandas do perito e da comunidade. Ele acrescenta que o ideal humanista vai muito além destas características para "o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, individual e socialmente" (1959, p. 146).

Pannenberg cita Tillich indicando os efeitos profundos do pecado, que "o homem na sua existência não é mais o que seria essencialmente" (Pannenberg, 1985, p. 282). Ele se torna uma contradição de ser -- seu "estar" não como seu "ser" -- o ser humano se torna incongruente. Como temos visto, há uma necessidade da ação espiritual de Deus e ação da agência humana em busca das condições de desenvolvimento humano. Alfonso G. Rúbio aplica o termo "divinização" ao ser humano, para descrever o fim de seu desenvolvimento. Talvez, seja melhor pensar na realização do ser humano para ser o que foi criado para ser - à imagem de Deus. Se tornar, na sua existência, o que é para ser em sua essência -- uma pessoa relacional em relacionamentos recíprocos, em todas dimensões da sua existência. Isso é somente possível ao se experimentar a obra salvífica de Jesus Cristo, a continuação da obra divina pelo

Espírito Santo e empregando a graça de Deus por meio de sua própria agência, na direção de se desenvolver. De uma forma, os processos de desenvolvimento apontam para a opção pela agência cooperativa entre seres humanos e Deus (ou vice-versa). Deus terá a prioridade, pois investe com a sua graça. Mas é a resposta do ser humano a esta iniciativa que engendra sua agência humana por meio da fé, da cooperação, resultando em seu desenvolvimento.

Ao concluir esta parte de reflexão teológica, percebe-se que andamos desde as origens do ser humano, em direção a seu propósito final. Os dois pontos - o início e o fim - envolvem a *imago Dei*. Podemos concluir que o meio desta caminhada também envolve a imagem de Deus, em processo de recuperação, salvação, e restauração. Enquanto o retorno à imagem de Deus cumprida no ser humano será a obra escatológica e final em glorificação, o processo de recuperar e restaurar anda, pela graça de Deus e a cooperação humana em sua resposta de fé e obediência. A nossa reflexão teológica levou-nos ao ponto de concluir que os processos de formação de pessoas para o ministério e para o serviço do Reino de Deus cabem exatamente neste meio da caminhada.

Na dimensão de espiritualidade, os processos de experiência com Deus e disciplinas espirituais como parte de um discipulado, que trazem a Palavra de Deus e Oração para dentro da vida, são partes chaves para a formação de uma perspectiva prática de ensino teológico. Necessitamos trazer a experiência com Deus, para dentro da sala de aula, e trazer o discipulado para uma vida transformado em todo processo de ensino. Mais que levar a uma compreensão profunda das verdades teológicas, o ensino teológico precisa trazer a transformação de vida através das verdades compreendidas. O Espírito precisa fluir por meio da vida para que esta vida se transforma, de imagem danificada para imagem de Cristo em processo de restauração.

Na dimensão de integralidade, os processos de formação de identidade, confirmação de autoconhecimento, e integração do ser pessoal, formam a base de um ensino que reconhece o humano que é o educador e o educando. Que o processo de ensino teológico é um processo de encontro de pessoas em processo de re-integração - ou seja, de sair da fragmentação que vem como resultado do pecado original. Este processo resultará em formação de caráter interior, capacidade de reconhecer a si mesmo e ao outro, e o conhecimento de sua pessoa. Este tratamento da vida interior e intra-pessoal trará uma perspectiva integral e integralizadora para nosso ensino teológico -- pois, teremos que tratar o ser humano por completo, e não meramente sua cabeça.

A dimensão da pessoalidade traz o ser humano para o relacionamento com o outro, e para dentro de uma comunidade. O ensino teológico precisa capturar novamente esta dimensão comunitária para maximizar a formação e capacitação dos educandos. Uma aplicação desta dimensão será por meio de "comunidades de aprendizagem" em que colaboração para o avanço da teologia, e para o preparo para servir a Deus, à Igreja, e ao mundo. Em comunidade haverá a oportunidade de aprender verdades com a vida dos outros, e junto com isso, aprender as lições de reconciliação e reciprocidade. Estas lições da dimensão de pessoalidade são vitais para o serviço do Reino, que é uma comunidade de seguidores de Cristo.

A dimensão da vocacionalidade faz o laço para juntar e finalizar esta reflexão sobre a prática. Nesta dimensão encontramos a *missio Dei*, para cumprir a *imago Dei*. Enquanto tratamos esta dimensão sobre o chamado do indivíduo, precisamos orientar este chamado para a vocação de Deus no mundo. Precisamos ajudar os educandos a perceber como Deus fala, e chama, e orienta, e direciona, especialmente em questões de cultura, ética, política, economia, e realidades sociais. Como portador da imagem de Deus, o ser

humano é o criador de cultura, uma dimensão que precisa retornar para a formação teológica.

Nossa reflexão teológica traz uma perspectiva que enche de potencialidade para uma teologia prática de ensino teológico. Os professores entrevistados disseram que sua perspectiva do ser humano orientava em algumas maneiras sua prática de educação. Creio que uma reflexão mais continuada e mais profunda possa render um novo norte para nossa prática de ensino. E, ainda mais, esta reflexão teológica em um encontro com o mundo educacional pode trazer a tona outras práticas que podem integrar numa nova maneira de fazer o trabalho de formar líderes, de treinar ministros, de equipar homens e mulheres para servir a Deus, por meio da comunidade de Cristo, e cheios do Espírito Santo, dentro deste mundo.

PARTE 3

Vozes do Mundo Educacional: No caminho do desenvolvimento pessoal de adultos

O ser humano é um ser reflexivo. Ele pensa sobre si mesmo e considera suas próprias qualidades. Ele questiona para descobrir seu mundo, sua vida e a interação entre todas as coisas. É nesta reflexão que o ser humano, ao longo de sua história, vem tentando entender esta dinâmica de controle, de escolhas, de destino, de eficácia e a falta dela. Então, encontramos Odisseu lutando contra o destino dos deuses ao pedir que sua tripulação o amarrasse no mastro e encobrissem seus ouvidos, para assim ele poder escutar o cântico das Sereias sem poder se entregar à sua sedução. Ou, encontramos os filósofos moralistas que apelavam à capacidade humana de agir por sua escolha, frente às decisões morais. Platão e Sócrates contemplaram o papel do indivíduo dentro da sociedade e a necessidade da ação intencional humana para construção de uma sociedade justa e democrática. Ou, encontramos nos livros sagrados da maioria das religiões incentivos à ação do ser humano, como expressão de sua fidelidade religiosa e sua busca dos ideais da religião. Até nas comunidades cristãs, desde a Igreja Primitiva até o presente momento, se discutia o papel do ser humano como agente da fé e da vida cristã. A capacidade para a escolha responsável do ser humano, há muito tempo é percebida como parte da sua experiência como ser humano.

Contudo, desde a época do Iluminismo, com a declaração de René Descartes sobre a existência do ser humano "*cogito ergo sum*," o ser humano foi visto como agente pensador, dentro de sua própria existência. Emmanuel Kant expandiu este conceito de agente, por apontar que o ser humano verdadeiro é aquele que interage e influencia seu mundo e sua existência. Por alguns séculos, o foco daquilo que podemos chamar de "agência humana" era dentro

do ser humano, em suas qualidades essenciais e inerentes, como ser humano. No século XIX, filósofos como Hegel e Marx começaram a apontar para as influências sociais e econômicas como as forças determinantes da ação humana. Para estes, qualquer agência humana surge da dinâmica histórica e coletiva, mais que da característica individual do ser humano. Dentro da evolução da psicologia e sociologia, no século XX, e com o surgimento da psicologia social, começaram a explorar a interação entre a sociedade e o indivíduo na formação de uma dinâmica de agência humana.

Nesta terceira parte desta investigação, exploraremos a interligação entre o conceito de agência humana e o de desenvolvimento pessoal, e como esta interligação poderá jogar luz sob a formação de uma teologia prática de ensino teológico. No capítulo 10, encontraremos em Albert Bandura e em sua conceituação de agência humana, uma influência em desenvolvimento pessoal. Seu conceito tem uma ligação com as várias escolas de educação de adultos e serve como eixo integrador para estes pensamentos educacionais. No capítulo 11, voltaremos aos professores para encontrar como estas filosofias de educação de adultos promovem a ação de professores em termos de agência humana, para o desenvolvimento pessoal de si e de seus alunos. Neste capítulo, integraremos mais material das entrevistas como exemplos desta prática, mesmo que de modo subjacente, de agência em sua docência.

CAPÍTULO 10

Agência humana: Educação de adultos em formação ministerial nos Seminários Teológicos Evangélicos em São Paulo, Brasil

Para começar, podemos definir a "agência humana" como a capacidade inerente do ser humano de tomar decisões, fazer escolhas, enfim, de agir em seu meio ambiente. Em contraste com as forças naturais e os animais, que parecem agir por processos não pensados e determinados, o ser humano é capaz de exercer um percurso de ação por pensar, escolher e agir. O conceito de "agência humana" inclui a proposição de que os seres humanos tomam, verdadeiramente, decisões, e fazem eficazes suas escolhas no mundo ao seu redor, ao longo de sua vida. Nesse sentido, o ser humano é um agente - a questão de como este toma as decisões, e quanto ao grau de liberdade que exerce nas mesmas é outra discussão fora do alcance deste trabalho.

Neste capítulo, para chegar a uma definição de "agência humana" e descrever seu desenvolvimento, exploraremos o pensamento de Albert Bandura como formador principal deste conceito no século XX. Após esta definição, levaremos o conceito de "agência humana" a uma interação com seis linhas de pensamento de educação de adultos, de modo a mostrar a agência humana como um eixo de integração da maioria destes pensamentos.

10.1. - Albert Bandura e o Desenvolvimento do conceito de "Agência Humana"

Albert Bandura nasceu em 1925, no Canadá rural, onde ele cresceu num ambiente que requeria independência e automotivação para aprender. Formado como psicólogo, ele estudou na Universidade de Iowa (EUA), se interessando por psicologia experimental. Ao longo de sua carreira, ao desenvolver teorias e

propor meios de compreender o ser humano em seus processos de aprender e de agir no seu meio ambiente, Bandura se tornou famoso, ocupando uma cadeira na Universidade de Stanford por mais de 60 anos. Não somente pesquisou e ensinou, mas Bandura fez muitas contribuições para o estudo do ser humano como agente ativo em seu entorno.

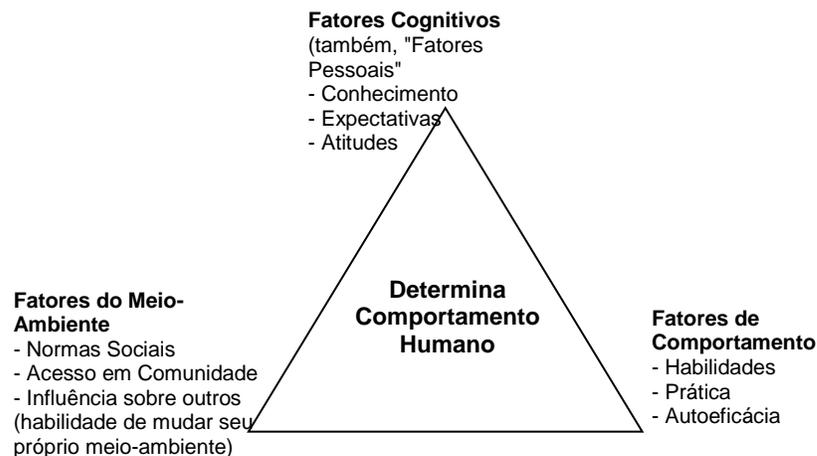
Ao expandir seus conceitos teóricos, Bandura tomou uma postura contra o comportamentalismo (*behaviorism*), conceito dominante no meio do século XX. Após estudar a psicopatologia de jovens dependentes de álcool, ele se interessou pelo processo de aprender por observação. Ele fez esta transição por perceber que os comportamentos destes jovens pareciam aprendidos, e ele notava a influência de outros de comportamentos semelhantes. Estas percepções formaram a base de sua entrada em teorias de aprendizagem. Um dos conceitos que ele contribuiu para a psicologia de educação é o de "determinismo recíproco", que propõe um relacionamento de influência mútua entre um agente e seu ambiente. Ele chegou a descrever esta interação como "agência interativa emergente" (Bandura, 1986, 1999). Para compreender esta qualidade da agência humana, será necessário partir de um alicerce quanto à teoria social cognitiva ("*Social-Cognitive Theory*").

10.1.A. - Raízes de "Agência humana" na Teoria Social Cognitiva

Para poder compreender a origem da teoria social cognitiva, veremos um pano de fundo na psicologia, e as características dela mesma. Exploraremos a contribuição de Bandura para esta perspectiva psicológica da agência humana.

O estudo do ser humano – chamado psicologia – no início do século XX, fora dominado por conceitos de determinismo, seja no conceito de Skinner, que o comportamento fosse determinado pelos estímulos externos do ser humano, ou seja no conceito de Freud, que o comportamento fosse determinado pelos maus ajustes interiores do indivíduo. Neste ambiente, a partir da sociologia e da

antropologia sugeriam outros processos sociais e culturais que influenciavam as ações do indivíduo. Bandura estava estudando a influência de uma pessoa ao observar o comportamento de outras, sobre o padrão de comportamento aprendido. Ao perceber uma coerência consistente, Bandura começou a escrever sobre o meio de aprender comportamentos por observação. Estes estudos o levaram a perceber que o indivíduo também exerce influência em seu ambiente, que ele começou a chamar de "agência humana", aquela capacidade do ser humano com a qual ele escolhe seu caminho de comportamento, e persiste por uma interação de influências -- fatores pessoais ou cognitivos (conhecimento, expectativas, atitudes), fatores ambientais (normas sociais; inserção em comunidade; influência sobre outros ou seu ambiente); e fatores comportamentais (habilidades; prática; treinamento; crenças de autoeficácia). Ele desenvolveu o modelo de determinismo recíproco triádico, que ficou conhecido como a teoria social de aprendizagem e, mais tarde, chamado por ele mesmo de Teoria Social Cognitiva ("*Social Cognitive Theory*").



Desenho da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura
(Fonte: Bandura, A. (1986), Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory)

Uma primeira característica é esta reciprocidade entre os fatores de cognição (pensar), comportamento (agir) e contexto (comunidade/ambiente). Enquanto o ambiente influencia o indivíduo no seu comportamento, o indivíduo, por suas crenças e pensamentos, influencia seu ambiente e seu comportamento e também sua interpretação do seu contexto. Outra característica desta teoria é a premissa de que a pessoa tem "agência", ou uma capacidade de influenciar seu próprio comportamento e seu ambiente numa maneira que é proposital e orientada para determinados alvos escolhidos (Bandura, 2001). Bandura sugeriu que através de premeditação ("*forethought*"), autorreflexão e processos de autorregulamentação, o indivíduo exerce bastante influência sobre seus próprios resultados e sobre o ambiente em que se insere.

Ao remover o determinismo unilateral, o papel do ser humano como agente se tornou mais claro. Isso se deu pois ele exerce uma influência sobre seu próprio comportamento e outra sobre o ambiente, enquanto estes dois fatores se influenciam mutuamente também. É nesse sentido que Bandura assevera que a "teoria social cognitiva subscreve a um modelo de agência interativa emergente" (Bandura, 1986). Pessoas não são agentes autônomos nem simplesmente são portadoras mecânicas de estímulos, animadas pelo ambiente. Entretanto, "fazem contribuições, causando sua própria motivação e ação dentro do sistema de causação triádica e recíproca... Assim, é necessário incluir influências geradas por si mesmo, como fatores contribuintes" (Bandura, 1989, p. 1175).

10.1.B. - Conceitos centrais de "agência humana" na teoria de Bandura

Albert Bandura concebeu várias destas facetas de sua teoria de cognição social ao longo de muitos anos de estudos. Sua obra prima foi escrita em 1986, com o título "*Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*" (Fundamentos Sociais de Pensamento e Ação: Uma Teoria Social

Cognitiva). Em muitos artigos, nas três décadas seguintes, Bandura contribuiu para o fortalecimento dos conceitos troncos. Em 1999, Bandura contribuiu para o "*Handbook of Personality*", com um artigo "A Social Cognitive Theory of Personality" (Uma teoria social-cognitiva de personalidade). A dimensão cognitiva do ser humano se expressa em termos de "autoeficácia" e o senso de capacidade de agir; em conjunto com as relações sociais, o exercício desta capacidade em ação é conhecido como "agência humana." Bandura descreve alguns conceitos centrais para sua teoria. Estes incluem uma definição básica da agência humana, a manifestação da mesma em interação de fatores e processos e o desenvolvimento desta agência com a maturação do ser humano, em conjunto com outras áreas de desenvolvimento humano.

10.1.B.1. - Definição básica (Bandura) - escolha e responsabilidade

Embora pareça óbvia a definição de "agência humana" como a capacidade de escolher um curso de ação e seguir este curso determinado, há mais questões envolvidas neste conceito. Bandura promove várias perspectivas nos seus escritos para expandir esta definição inicial. Primeiro, ele aceita como pressuposição que a capacidade de exercer controle sobre seu próprio processo de pensamento, motivação e ação, é uma característica distintamente humana. Porque juízos e ações são parcialmente autodeterminados, pessoas podem efetuar mudanças nelas mesmas e em suas situações através de seu próprio esforço (Bandura, 1999). Ele vai além desta capacidade inata humana para tratar a questão de sistemas de autorregulação, que se desenvolvem dentro do ser humano como parte central da agência humana. "Sistemas de autorregulação são o cerne de processos causativos. Esses não somente mediam os efeitos da maioria das influências externas, mas provêm o fundamento de ação proposital" (Bandura, 1991a, p. 248). Outras características da agência humana são a intencionalidade e premeditação

("forethought"), a interatividade por influências de autorreatividade e a autorreflexão sobre suas capacidades, sobre sua qualidade de funcionamento e sobre o significado e propósito das atividades de sua vida. "Os atributos centrais de agência capacitam pessoas a tomar um papel em seu autodesenvolvimento, adaptação, e autorrenovação com as mudanças dos tempos" (Bandura, 2001, p. 1). Para Bandura, esta perspectiva da agência humana é uma mudança de paradigma para as teorias de psicologia, deixando para trás uma perspectiva linear e uni-determinista e assumindo uma perspectiva sistêmica do ser humano e sua influência por inserção no mundo.

10.1.B.2. - Manifestação de "agência humana" no ser humano (interação entre fatores e processos)

Dentro desta tríade de fatores de determinação do comportamento humano, da teoria social cognitiva, o ser humano exerce sua agência no meio destas interações recíprocas e bilaterais. Por isso, Bandura descreve a agência como emergente e inerente. Emergente no sentido de que surge das interações de fatores internos e externos; e inerente no sentido de ser uma capacidade inata do ser humano de influenciar, de decidir, de agir por meios de propósito (e não somente por instinto) (Bandura, 1999, pp. 156-157). Ao descrever esta capacidade e sua manifestação, ele utiliza quatro características básicas: intencionalidade, premeditação, autorreatividade e autorreflexão.

A intencionalidade expressa o aspecto da agência em que o ato é feito por intenção, por propósito, por escolha, decisão. Intencionalidade reconhece que há ações feitas em que não houve a intenção do indivíduo, ou em que houve uma indução ou até incentivo de agir. Mas, também reconhece que uma pessoa, mesmo no meio de circunstâncias fora de seu controle, ou sendo induzida, pode escolher e muitas vezes escolhe outro caminho. "Uma intenção é uma representação dum futuro curso de ação a ser empenhado... não uma

expectativa ou predição de ações futuras, mas um compromisso proativo de as realizar" (Bandura, 2001, p. 6). Assim, intencionalidade é a ação por propósito, por escolha, que empenha um processo contínuo até a realização. Esta característica da agência humana é ligada diretamente com a próxima, a premeditação, que completa a insuficiência da intencionalidade em termos de planejar e decidir, sozinha.

Em muitos dos seus escritos, Bandura descreve a premeditação ("*forethought*"). Nestes, este atributo é tanto uma capacidade do ser humano, quanto um processo interno do ser humano, no exercício da agência. Para fazer um plano adequado e contemplar as ações necessárias para sua realização, requer do ser humano uma perspectiva de tempo futuro. "Por meio do exercício de premeditação, pessoas se motivam e guiam suas ações na antecipação de eventos futuros. Quando projetado através de um longo percurso sobre assuntos de valor, uma perspectiva premeditada provê direção, coerência e significado para a vida de qualquer um" (Bandura, 2001, p. 7). Esta representação vem por trazer em pensamento o futuro que ainda não aconteceu e por poder avaliar os possíveis resultados de suas ações ou opções de ação no presente momento. Assim, uma pessoa exerce agência por meio de tentativas de prever os resultados futuros de suas ações atuais e melhorar os resultados na busca do positivo, no mundo social ou material. É interessante notar que Bandura modera esta faceta com as qualidades de padrões que uma pessoa adota, que também influenciam sua decisão por meio de autorregulação de comportamento e por autoavaliação, que podem servir para coagir ou coibir um percurso de ação.

A terceira característica da agência humana é sua autorreatividade e autorregulação. Como resultado, por perceber a si mesmo dentro de seu ambiente, que inclui as normas internas e externas, o adulto tem uma capacidade de automonitoramento. Reage ao padrão externo com

autorreatividade; reage ao padrão interno com autorregulação. Uma criança não tem esta capacidade desenvolvida e depende de monitoramento por outros, principalmente pais e professores. O adulto, no processo de aprender, começa a aplicar este automonitoramento como forma de se orientar por seus padrões pessoais e de se corrigir por autorreações (Bandura, 2001; Bandura, 1986; Bandura, 1991b).

A quarta característica da agência humana é sua autorreflexão, ou sua capacidade de se examinar em termos de seu funcionamento. Esta é "a capacidade metacognitiva de refletir sobre si mesmo, e a adequidade de seus pensamentos e ações... [Nesta atividade] a pessoa julga quão correto seu pensamento preditivo e operativo em relação aos resultados de suas ações, os efeitos que as ações de outros produzem, o que outros creem, deduções de conhecimento estabelecido e o que naturalmente segue disso" (Bandura, 2001, p. 10).

Um outro conceito que Bandura ligou à agência era a crença ou perspectiva de autoeficácia. Ele pesquisou com vários grupos de alunos adultos o efeito de seu senso de autoeficácia em termos de resultados, de desafios enfrentados, e da maneira ou atitude com que enfrentaram os desafios. Sua conclusão era que o grau de autoeficácia influenciava escolhas de atividades, baseadas no seu conceito de suas capacidades de manejar a situação. Também, este determina o quanto de esforço as pessoas exerciam e por quanto tempo persistiam frente às experiências adversas. Assim, uma percepção mínima de autoeficácia frente a obstáculos leva a experiência de estresse e diminuição de empenho, enquanto uma percepção máxima leva pessoas até um maior esforço frente aos mesmo obstáculos (1982, p 122-123).

10.1.B.3. - Desenvolvimento de "agência humana" na experiência humana (os processos envolvidos)

No ser humano, a agência se desenvolve junto com outros aspectos do seu desenvolvimento, em parte por ser um processo interativo e recíproco. A descrição deste desenvolvimento é especialmente ligada à crença de autoeficácia, que envolve um conjunto de "determinantes próximos de motivação, afeto, e ação humanos, ... que operam sobre a ação por meio de processos intermediários de motivação, cognição e afeição" (Bandura, 1989, p. 1175). Aspectos destes processos se tornaram pontos de pesquisa, como influências principais na ação humana, tais como despertar afetivo e padrões de pensamento.

A primeira categoria de processos envolvidos nesta agência é dos processos cognitivos. A ação cognitiva gera pensamentos e avaliações quando focalizadas no futuro, que giram em torno da estimativa de sua capacidade de sucesso. "Quanto mais forte a percepção de autoeficácia, mais altos os alvos que pessoas põem para si mesmas, e mais firme seu compromisso para alcançá-los" (Bandura, 1989, p. 1176).⁸³ O papel cognitivo é gerar uma perspectiva próxima do futuro, para poder criar os meios para exercer controle sobre os eventos, e assim chegar ao seu alvo. "Discernimento de regras de probabilidade requer processos cognitivos em relação a informação multidimensional, que contêm ambiguidades e incertezas" (p. 1176). Então, a qualidade de pensamento analítico afeta este discernimento e, como resultado, o empenho em direção ao alvo. Outra dimensão destes processos cognitivos Bandura descreve como a "construção de cenários antecipatórios", que são uma reflexão de sua percepção de autoeficácia. Mais alto a percepção, mais

⁸³ Bandura cita outros estudos em apoio de seu trabalho: Locke, Frederick, Lee, & Bobko, (1984); Taylor, Locke, Lee, & Gist, (1984); Wood & Bandura, (1989).

provável de "visualizar cenários de sucesso que provem orientações positivas para o empenho" (p. 1176). Um aspecto do desenvolvimento de agência vem do desenvolvimento dos processos cognitivos de autoeficácia.

A segunda categoria de processos envolvidos na agência é dos processos de motivação. A motivação do interior do ser humano, para exercer sua agência, se desenvolve com a percepção de capacidade ou mesmo com a crença de capacidade. Mais alta a crença em sua capacidade, mais forte e persistente foram os esforços para sucesso (Bandura, 1988a). O oposto, ou seja, a autodúvida, leva a abortar tentativas prematuramente, ou a escolher soluções medíocres ou inadequadas. Bandura (1986) concluiu, em outros escritos, que os sucessos humanos e um senso de bem-estar positivo requerem uma perspectiva de eficácia pessoal, que é otimista. Ele indica que autocrenças positivas promovem um esforço perseverante, que são necessários para empreendimentos pessoais e sociais. "Triunfos humanos [vêm com] os efeitos motivacionais de autocrença de eficácia que gera uma resiliência frente às circunstâncias contrárias e numerosas impedindo um sucesso significativo" (Bandura, 1989, p. 1177).

A terceira categoria de processos para desenvolver a agência é das emoções. A percepção de autoeficácia tem efeito sobre as emoções, e o contrário também é apontado por Bandura na questão do exercício da agência humana. Quando surgem ameaças ou situações particularmente cansativas, estas trazem um confronto interior entre a percepção das capacidades e das circunstâncias. A ansiedade cresce quando a percepção é desfavorável ao sucesso ou à eficácia pessoal. Esta interação de perspectivas e emoções levou Bandura a estudar a importância de autorregulação pessoal. Com o desenvolvimento pessoal, indivíduos ganham experiência, escolhendo os ambientes em que tem capacidade para empenhar sucesso ou até formulando e criando ambientes de sucesso. Esta seleção e criação é uma expressão de

agência e, ao mesmo tempo, uma influência à percepção de capacidade pessoal para seu próprio empenho.

Desenvolvimento de resiliência de autoeficácia requer algumas experiências de domínio de dificuldades através de esforço perseverante. Se pessoas experienciam somente sucessos fáceis, chegam a esperar resultados rápidos e seu senso de eficácia facilmente se mina com fracasso. Alguns reveses e dificuldades na atividade humana servem ao propósito útil de ensinar que sucesso normalmente requer esforço sustentado. Depois que pessoas se convencem de que tem o necessário para o sucesso, perseveram ao enfrentar adversidade e rapidamente recuperam depois de um revés. Por continuar no meio de tempos duros, emergem da adversidade com um senso de eficácia mais forte (Bandura, 1989, p. 1179).

10.1.C. - As modalidades de agência humana

Quando o ser humano exerce uma escolha e persiste em um percurso de ação, ele está exercendo o que se identifica como agência humana. Agência é uma ação dentro do mundo social e envolve as relações humanas -- assim Bandura descreve como parte de sua teoria de cognição social. Naturalmente, então, podemos ver que há expressões ou modalidades de agência humana que enfatizam o *locus* desta agência: ou na pessoa em si (agência pessoal ou individual), ou na outra pessoa (agência atribuída ou por proxy), ou na comunidade (agência interpessoal ou comunitária).

Esta divisão de modalidades de agência humana era uma tentativa de Bandura de descrever de forma mais holística a ação humana como sujeito, como agente dentro de seu contexto. Pois, na sua teoria de cognição social, ele promoveu a interação em três pontos - do comportamento individual, da capacidade cognitiva e da capacidade da comunidade integrada. De uma forma, estas três modalidades são expressões das interações entre os pontos de sua tríade interativa. A agência pessoal descreve a interação entre o

comportamento e cognição individual, a agência atribuída à interação entre a cognição individual e a comunidade que forma seu ambiente e a agência comunitária à interação entre o comportamento individual e a comunidade. Desta forma, o indivíduo está exercendo sua agência por si mesmo ou em relação com outros -- envolvendo uma perspectiva mais holística e integrada do ser humano em sua ação.

Agência pessoal é evidente quando o indivíduo, dentro das influências recíprocas, exerce predominantemente sua própria escolha. Esta é a modalidade mais comumente pensada como agência, pois é a ação individual, a favor de seus alvos ou desejos e que leva a necessidade de ação responsável e persistente. Um adulto que se inscreve para um curso de computação porque quer melhorar sua capacidade e talvez seu emprego, está exercendo agência pessoal e direta. Um aluno que se esforça para compreender suas leituras, sozinho, é outro exemplo de agência pessoal.

Agência por proxy, ou atribuída, se mostra quando o indivíduo busca na capacidade de um outro indivíduo a ação necessária para cumprir seus próprios desejos. O indivíduo busca suprir seu desejo por meio de intermediários, especialmente por meio dos que exercem poder e influência na sua situação. Bandura aponta que, às vezes, pessoas optam por agência atribuída (por proxy), para não assumirem uma responsabilidade por sua situação, ou então para não ter que persistir com as dificuldades que sua situação traz à tona. Um exemplo pode ser um aluno que contrata um tutor para ajudá-lo a aprender conceitos difíceis na sua matéria em vez de praticar os exercícios e completar as tarefas envolvidas na disciplina. Outro exemplo é o aluno que pede à bibliotecária para achar um certo livro em vez de aprender como procurar no sistema de catálogo e no acervo da biblioteca. No mundo educacional, o professor pode servir de proxy, em muitas situações, como fonte intermediária do aprendizado, ou pode servir de motivador da agência pessoal do estudante. Em certos momentos, é

necessária a agência por proxy, quando o indivíduo não tem conhecimento ou capacidade, porém, o discernimento do educador pode levar o educando a um aprendizado maior, por meio de transferência de agência atribuída para agência pessoal.

Agência interpessoal, ou comunitária, se exerce através da ação do grupo. Neste caso, o indivíduo está inserido dentro do grupo e sua ação é exercida em conjunto com a comunidade. A agência comunitária é baseada nas crenças de autoeficácia compartilhadas pelos membros da comunidade e, mais que a soma da autoeficácia dos membros. Se torna uma entidade da comunidade através dos valores, crenças, aspirações que são asseguradas em comum e que levam a uma ação coletiva. Uma esfera em que a agência comunitária se exerce é na política; por exemplo, nos movimentos sociais, como um protesto de uma favela após a morte de um membro da comunidade. Numa instituição educacional, a agência coletiva pode se expressar na formação de grupos de estudo, para melhorar os processos de retenção da matéria e na capacidade de empenho por aplicação do conhecimento.

Através de sua capacidade de manipular símbolos e de praticar pensamento refletivo, pessoas podem gerar ideias inovativas, que transcendem sua experiência passada. Põem sua influência sobre sua motivação e ações em esforços a realizar futuros valorizados. Podem ser ensinados as ferramentas de autorregulação, e isso não detrai do fato de que pelo exercício daquela capacidade ajudam a determinar a natureza de suas situações e o que se tornarão. O ego (eu) é assim parcialmente formado através do exercício contínuo da autoinfluência (Bandura, 1989, p. 1182).

10.1.D. - Pesquisa Recente sobre "Agência Humana"

Os conceitos de Bandura sobre agência humana formam a base de muitas áreas de pesquisa desde recursos humanos, para estudantes interculturais. Dois estudos publicados no *Journal of Studies of International*

Education apontam para duas dimensões distintas desta aplicação. Hannah Covert (2014) descreveu a agência humana de estudantes num ambiente de ajustes culturais, durante uma experiência de imersão linguística. Agência envolve tomar decisões de fazer mudanças com intenção e por um propósito. Os estudantes compartilharam como escolheram atitudes sobre a cultura e língua para poder se ajustar, e viram como estas atitudes ajudaram a aprender a língua, também. Esta adaptação, por escolher a agir de acordo com as normas de comunicação numa cultura nova, deu este resultado não esperado. Rebecca Bennett relatou a agência humana no exercício de escolhas; ela descreve a conexão entre agência individual, a instituição e o ambiente ao estudar o relacionamento entre monocultura e multicultura de estudantes numa universidade. A surpresa foi que estes estudantes formaram uma relação amigável e de apoio mútuo (2013, p. 533-553).

10.1.E. - Resumo - Agência Humana em sua essência.

Ao definir agência humana em termos de um indivíduo exercer sua escolha num curso de ação ou percurso de vida, e continuar neste caminho com persistência, Bandura aponta para uma qualidade inerente no ser humano. Sua descrição aponta para quatro aspectos da agência humana -- intenção, premeditação ("*forethought*"), autorreflexão e autorregulação. Contudo, Bandura enfatiza que agência não é determinante sozinha, pois surge da interação do conhecimento do indivíduo, das percepções de suas capacidades e das normas da sociedade em que está inserido. Na interação entre as dimensões da tríade interativa, o indivíduo utiliza processos cognitivos, afetivos, motivacionais e seletivos para chegar à sua escolha ou exercer sua agência humana. Como resultado destas interações internas, a pessoa percebe seu senso de autoeficácia, que ajuda no exercício de sua agência ou impede sua realização.

10.2. - A Expressão da Agência Humana na Educação de Adultos

Os estudos de Bandura e seus associados apontam para o valor do conceito de agência humana; este conceito vem se sustentando com mais pesquisa, especialmente no ambiente de ensino ou educação de adultos. cremos que é demonstrável como há uma conexão próxima de agência humana com a fase adulta de desenvolvimento pessoal e, assim, uma aplicabilidade para a área de educação de adultos. Nosso foco nesta seção será na literatura de educação de adultos, com a sugestão de que a agência humana pode ser um ponto de conexão ou até integração de várias teorias e perspectivas dentro da literatura de educação de adultos.

Atualmente, existem muitas teorias e perspectivas sobre a educação de adultos. Por limite de espaço, escolhemos seis que parecem traçar com semelhanças e diferenças esta área de educação. Cada uma destas perspectivas é encabeçada por um escritor principal e vários outros que vêm desenvolvendo as ideias. A primeira é a perspectiva de "aprendizagem direcionada pelo educando" (Student-Directed Learning, ou Self-Directed Learning - SDL), com Malcolm Knowles como o nome principal. A segunda é a "aprendizagem transformadora" (Transformative Learning - TL), com Jack Mezirow, Edward Taylor e Patricia Cranton como os principais escritores. A terceira é "aprendizagem por reflexão crítica" (Critical Reflective Learning - CRL), com Stephen Brookfield como principal proponente. A quarta é a "aprendizagem experiencial" (Experiential Learning - EL) que foi promovida por Kolb e Peter Jarvis, principalmente. A quinta é "aprendizagem para a reforma da sociedade e contexto ou aprendizagem libertadora" (Social Context Reform Learning, or Emancipatory Learning - SRL), que recebeu seu ímpeto a partir de Paulo Freire e outros educadores que viram na educação a maneira de mudar a sociedade. A última que vamos tratar é a "aprendizagem espiritual e corporal" (Spiritual and Embodied Learning - SBL), que nos últimos anos tem sido

promovida por Tisdell e Dirkx. Ao explicar os conceitos-chave de cada perspectiva, queremos mostrar como a agência humana se expressa em cada perspectiva teórica.

10.2.A. - Aprendizagem Autodirecionada (SDL) - Self-Directed Learning (Knowles, et al)

Um nome muito associado com a educação de adultos é Malcolm Knowles, considerado como o "pai de educação de adultos". Ele tomou um ramo da educação que vivia pela prática, sem ter uma base teórica ou filosófica, e começou a expandir seus princípios. A partir da publicação de seu livro, *The Modern Practice of Adult Education*, em 1972⁸⁴, seu nome foi associado a esta área da educação. Ele adotou o termo "andragogia" para descrever uma abordagem educacional diferenciada, em distinção da pedagogia que focaliza crianças, e necessita de mais direção para se cumprir.

O conceito de "Self-Directed Learning" (aprendizagem autodirecionada) pode ser a principal contribuição de Knowles para a disciplina de educação de adultos. Ele descreve o adulto como aprendiz autodirecionado, em vários sentidos. O educando adulto sente uma necessidade de aprender. Esta necessidade pode surgir de perguntas da alma ou pela necessidade de seu estágio de vida, ou mesmo pelas experiências já ocorridas. O educando adulto traz uma certa prontidão para aprender, motivado internamente. Então, percebem os alvos da experiência de aprendizagem como seus próprios alvos. Eles também esperam compartilhar a responsabilidade pelo planejamento e

⁸⁴ "A *Prática Moderna da Educação de Adultos*." Publicado em 1972, com o título completo de "The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy" (New York: Association Press), foi revisado e reeditado em 1980, com o título "The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy." Seu primeiro livro foi publicado em 1950, intitulado "Informal Adult Education." (New York: Association Press).

execução da aprendizagem. Como autodirecionado, se motivam para participar, a menos que o educador impeça esta participação por meio de sua abordagem e metodologia. Quando a experiência prévia do educando adulto é utilizada no processo de ensinar-aprender, o educando adulto se motiva para tomar mais responsabilidade. E, ao perceber progresso em direção ao seu alvo, o educando adulto se torna mais autodirecionado (Knowles, 1980, p. 57-58).

Ao comparar esta perspectiva de aprendizagem autodirecionada (Knowles) com o conceito de agência humana (Bandura), podemos ver pontos em comum, pois a literatura de Knowles aponta para um papel de agente que o estudante adulto exerce em sua própria aprendizagem. Principalmente, vemos agência na medida que o educando se direciona para aprender. Outra dimensão de agência se encontra na orientação para alvos, que na agência é a intencionalidade e premeditação e na orientação por relevância prática. Ao exercer sua preferência por aprender alguma coisa nova, o educando adulto mostra sua capacidade de agente de sua aprendizagem.

10.2.B. - Aprendizagem Transformadora (TL) - Transformative Learning (Mezirow, et al.)

Aprendizagem Transformadora é uma teoria de desenvolvimento de adultos que vem se desenvolvendo durante mais de 35 anos. Iniciada com os escritos de Jack Mezirow, vem se expandindo em importância nos estudos de Patricia Cranton, John Kegan e Edward Taylor. Mezirow foi o grande motivador por sua teorização, os outros expandiram suas ideias por meio de estudos de pesquisa, de modo a gerar um corpo de resultados importantes. Hoje, esta perspectiva vem sendo aplicada em educação profissional como ramos de saúde, recursos humanos e marketing.

Mezirow define aprendizagem transformadora "como um processo pelo qual pressuposições, crenças, valores e perspectivas, que eram anteriormente

assimiladas sem crítica, são questionados e assim se tornam mais abertos, permeáveis e melhor validados" (Mezirow (2000 e 2003).⁸⁵ Ao desenvolver sua teoria, Mezirow descreve esta transformação em termos de "hábitos de mente" e "perspectivas", que formam "referenciais," ou "esquemas de significado". Para acontecer uma transformação profunda, numa perspectiva ou hábito de mente, é necessário tratar criticamente as pressuposições e premissas. Premissas são adquiridas ao longo da vida, em geral sem serem avaliadas ou examinadas. Estas premissas formam nossas perspectivas, por limitarem como enxergamos o mundo. Quando encontramos novas informações ou novas experiências, há potencial para um conflito de perspectivas e, na reflexão crítica, o adulto tem oportunidade de escolher uma mudança de perspectiva. A transformação que acontece com o aprendizado é resultado deste encontro, avaliação e mudança, que então é sustentada por novas informações e reflexões para persistir até o próximo dilema desorientador.

Quando Mezirow discursa sobre os saberes, ele utiliza os pensamentos filosóficos de Habermas, formulando três categorias de saberes -- instrumental (o saber necessário para fazer algo; técnica); comunicativo (o saber necessário para se relacionar e assim formar significado em relacionamentos); e emancipatório ou libertador (o saber necessário para reflexão sobre suas premissas, e assim poder mudar de perspectiva).

Mezirow (1975) descreveu um processo complexo de dez fases -- (1). experiência de um dilema desorientador; (2). engajar em autoexaminação; (3). conduzir uma avaliação crítica de pressuposições internalizadas e sentir um senso de alienação das expectativas tradicionais da sociedade; (4). relacionar descontentamento às experiências semelhantes de outros -- reconhecendo que

⁸⁵ Mezirow (2000 e 2003) citado por Patricia Cranton (2006), *Understanding and Promoting Transformative Learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. 2

seu próprio problema é compartilhado com outros; (5). explorar opções para novas maneiras de pensar; (6). ganhar competência e autoconfiança em novos papéis; (7). planejar um curso de ação; (8). adquirir conhecimento e habilidades para implementar o novo curso de ação; (9). tentando novos papéis e assimilá-los; e (10). reintegrar na sociedade com a nova perspectiva (e maneira de agir).

Mais tarde, Mezirow, usando os estudos de King e Kitchener (1994) e outros, adiantou o argumento que somente quando adultas, as pessoas desenvolvem o juízo reflexivo necessário para avaliar seu próprio raciocínio a respeito de suas expectativas habituais. Ele define as expectativas habituais ("*habits of expectation*") como o referencial que aponta o que esperamos acontecer baseados em experiência passada (Mezirow, 2000, p. 18)⁸⁶ Nesse esquema de Mezirow, o adulto exerce a escolha para transformar sua perspectiva e neste ato, exerce sua agência humana.

Patricia Cranton adiantou a teoria de Mezirow, tentando superar algumas das críticas dele, integrando uma perspectiva mais holística, mais comunitária e mais contextual. Enquanto critica Mezirow por seu foco exclusivo no cognitivo como fonte de transformação, Cranton explorou outras áreas, pois partiu de uma perspectiva holística do ser humano. Com isso, ela incluiu outras dimensões da existência humana, como a esfera espiritual, o contexto social e o mundo relacional de comunidade, junto com a participação corporal (Cranton, 2006, p. 2-4). Dirkx (2008) deu ênfase à incorporação da imaginação, intuição, alma e

⁸⁶ Mezirow (2000), page 18 – “Experience strengthens, extends, and refines our structures of meaning by reinforcing our expectations about how things are supposed to be. Our habits of expectation are not merely taken-for-granted actions or reactions that tend to repeat themselves. They are dispositions and capabilities that make up our everyday involvement within structures that make sense”. (Tradução própria: "Experiência fortalece, estende, e refina nossas estruturas de significado por reforçar nossas expectativas acerca de como as coisas devem estar. Nossos hábitos de expectativa não são meramente ações tomadas-por-certas, ou reações que tendem a se repetirem. São disposições e habilidades que fazem parte de nosso envolvimento cotidiano dentro das estruturas que nos fazem sentido.").

afeição nos processos de transformação de significado para o ser humano. Com estes acréscimos, os conceitos de aprendizagem transformadora não são mais vistos como um processo totalmente cognitivo.

Enquanto nas perspectivas da aprendizagem transformadora não há tanta clareza quanto à agência humana, ela coloca a responsabilidade pela transformação em ambos os lados do relacionamento entre educador e educando. O educador prepara o clima, as possibilidades e as atividades que o educando aproveita para sua aprendizagem, que possibilita a transformação de significado dentro do educando.

10.2.B.1. - Três Conceitos-Chave para Aprendizagem Transformadora

Os autores da aprendizagem transformadora enfatizam três conceitos-chave para este processo educacional -- a experiência, a reflexão crítica e o desenvolvimento. Estes conceitos formam o alicerce para o pensamento e a prática deste modelo de ensino de adultos.

A experiência da vida vem em forma corporal (dentro do corpo físico, sentido através dos sentidos corporais), em forma interpretativa (usando símbolos, analogias, linguagem para dar um significado), em forma vicária (através de outros, seja por história, ou por relacionamento), e em forma colaborativa (em grupos e comunidades). Cada dimensão da experiência aumenta as possibilidades de aprender, dando mais cor e vida para estas experiências. A transformação que acontece vem por meio das experiências de vida. Peter Jarvis indica que a organização de narrativas e pontos de vista podem levar leitores a se identificar com características de personagens cujos valores e comportamentos se dão em oposição a sua própria norma. "Refletir sobre sua identificação pode desafiar a perspectiva de significado existente no nível pessoal ou até social" (Jarvis, 2003, p. 265).

O fundamento para a transformação no aprendizado é na natureza da reflexão crítica. "Reflexão crítica, uma característica distinta da aprendizagem de adultos, se refere a questionar a integridade de pressuposições seguradas profundamente, e de crenças baseadas em experiências anteriores. Frequentemente é instigada em resposta a uma percepção de pensamento, sentimentos e ações, que são conflitantes e às vezes podem levar a uma transformação de perspectiva" (Taylor, 2009, p. 7; Mezirow, 2000). Há várias formas de reflexão crítica, pois, focaliza direções diferentes dentro da experiência humana. Uma é em *conteúdo*, refletindo sobre o que se percebe, pensa, sente ou age. Também, reflexão crítica é sobre o *processo*, sobre como empenhamos as funções de perceber, pensar, sentir ou agir. Outra forma é sobre *premissa*, que é uma consciência do propósito ou o porquê de perceber, pensar, sentir ou agir (Taylor, 2009, p. 8). Kreber (2004) descreveu estes três níveis de reflexão crítica a respeito do educador em termos de reflexão instrucional, pedagógica e curricular. O objetivo da aprendizagem de adultos é chegar ao ponto de reflexão crítica de premissas, pois com a avaliação de pressuposições é que aumenta a probabilidade de transformação, pois as pressuposições são fundantes e formadoras do conhecimento do mundo, agindo como lentes que moldam nossas perspectivas.

Na educação de adultos, não é tanto o aprender de informação que conta, mas os processos que levam o educando adulto ao seu desenvolvimento continuado. Isto não é necessariamente por informação ou destreza, mas por perspectivas ou esquemas de significado que vão ajudar o adulto a funcionar melhor em seu contexto. Assim, uma transformação interior de perspectiva pode mudar seu rumo de vida. Patricia Cranton estudou os processos de transformação em trabalhadores de fábrica que entravam para um curso de treinadores de outros trabalhadores. Ela apontou que a transformação em perspectiva, do trabalhador para treinador, tinha efeitos na sua autoperspectiva

que foram além do conhecimento adquirido. Esse processo mudou sua imagem de si mesmo (Cranton, 2006, p 117-134).

Nas últimas décadas, outras perspectivas vêm surgindo nos estudos de aprendizagem transformadora. Uma é a orientação holística, que trata o ser humano como um ser completo, com o resultado que sua transformação não é somente um resultado da reflexão crítica, uma função mental, cognitiva. Assim, com as pesquisas de Dirkx (2001, p. 64) e Ross (2000, p. 31), o cognitivo recebe outros focos, como os sentimentos e o corpo. Tisdell aponta para o papel de influências espirituais na transformação. Outra perspectiva sobre transformação é a inclusão do contexto como influência na transformação, o lugar da práxis autêntica e dos modos de conhecer por meios afetivos. Com estes desenvolvimentos dentro da área de aprendizagem transformadora, Weisner e Mezirow apontaram que o maior desafio entre as diversas e múltiplas teorias e perspectivas de aprendizagem de adultos é encontrar um ponto comum ("*common ground*") (2000, p. 356). Esta busca por pontos em comum para formular uma teoria mais forte é uma admissão de muitos pontos de sobreposição entre as linhas de pensamento da educação de adultos. Sugerimos que a agência humana possa ser um destes pontos em comum.

10.2.C. - Aprendizagem por Reflexão Crítica (CRL) - Critical Reflective Learning (Brookfield, et al)

Baseado na escola crítica de Habermas, que tratava as questões da sociedade de modo suspeito e crítico, Brookfield promoveu uma teoria de aprendizagem em adultos por meio da reflexão crítica. Uma das características da reflexão crítica é a suspeito das premissas e a necessidade de descobri-las, avaliá-las e decidir se vai muda-las ou mantê-las. Um alicerce forte desta perspectiva de educação de adultos é a ênfase na capacidade cognitiva do

educando. Esta ênfase é um dos pontos de crítica da aprendizagem pela reflexão crítica.

Em suma, Brookfield declara que o adulto se capacita ao ponto de examinar suas pressuposições e premissas antes não examinadas, mas por causa do dilema desorientador, sente a necessidade de revisá-las por meio da reflexão crítica. Brookfield descreve o processo da reflexão crítica em que as pessoas fazem quatro ações: (1.) Desvendar, descobrir as pressuposições -- adquirimos pressuposições ao longo da vida, e muitas vezes com pouco pensar ou avaliar, mas a reflexão crítica começa por descobri-las. (2.) Avaliar as pressuposições -- por meio de reflexão, colocar as pressuposições à prova, para averiguar se são válidas e confiáveis como guias para ação. Em geral, este processo envolve a busca por evidências convincentes. (3.) Procurar ver por diversos pontos de vista -- um caminho para avaliar se uma pressuposição é válida é pôr em comparação com muitas e diversas perspectivas, especialmente as perspectivas de outras pessoas envolvidas na situação. (4.) Tomar uma decisão por uma ação informada -- o ponto-chave da reflexão crítica não é pensar melhor, mas agir melhor, de forma mais coerente e relevante (Brookfield, 2012, p. 11-12).

Brookfield coloca ênfase no professor como agente, em seu papel de formar a capacidade de agência no educando. Contudo, ele fala para os educadores que estes devem aplicar os mesmos princípios de pensar e aprender por reflexão crítica, para seu ensino e sua vida, para serem verdadeiros agentes de aprendizagem por reflexão crítica. Para poder levar o educando ao ponto de procurar e avaliar suas pressuposições, ele precisa desenvolver esta prática em sua vida e poder demonstrar como pensou sobre suas pressuposições e sua maneira de viver.

10.2.D. - Aprendizagem por Experiência (EXP) - *Experiential Learning* (Kolb, et al)

Dewey (1938) foi o campeão de experiência como base para todo aprendizado. Mesmo assim, ele percebia que nem toda experiência era capaz de educar. Então, no pensamento de Kolb (1983), pessoas aprendem não meramente por suas experiências, mas através de reflexões sobre as experiências. Através da reflexão sobre o que havia experimentado, a pessoa constrói significado naquela experiência. Assim, ele promovia o que é chamado de aprendizagem experiencial. Mezirow (1981, 1990) tocou neste aspecto da experiência para indicar que experiência requer reflexão para se transformar em aprendizado.

Jarvis (1987) aponta que "todo aprendizado começa por experiência." Assim, o papel de agência fica com ambos, educador e educando. Ele também apontou para as desvantagens de experiências, que são tão próximas à experiência prévia do educando ou tão distinta daquilo, que a experiência causou uma situação de não aprendizagem. Por ser tão próxima ou distinta, o educando desliga da experiência em uma resposta de acomodação ou de rejeição.

Quando tratavam de experiências de vida, Merriam e Clark indicavam que toda a vida tem o potencial para aprendizagem (1991, p. 200). Esta perspectiva cresce da realidade que a vida cria experiências em nosso caminho, que às vezes são previsíveis e outras imprevisíveis, às vezes como resultado de uma educação planejado e formal e outras por meio dos eventos de vida. As chaves para aprender nas experiências são os processos envolvidos com as experiências, que levam em direção às mudanças no interior e no comportamento. "Aprender envolve atender para, e refletir sobre, nossa experiência que resulta em alguma mudança atual ou futura na pessoa em termos de comportamento, atitudes, conhecimento, crenças ou habilidades."

(1991, p. 2000). Então, não são meramente experiências que levam a aprender, mas a reflexão sobre as experiências que levam ao aprendizado -- esta reflexão é a expressão da agência humana.

Kolb aponta para a necessidade de se buscar novas experiências para poder ter com o que refletir. -- "Aprender é o processo pelo qual conhecimento é criado por meio da transformação de experiência" (Kolb, 1983, p. 38). Ele aponta para quatro estágios -- experiências concretas, que levam à observação reflexiva, que produz uma conceitualização abstrata, que forma a base para a experimentação ativa em tomar decisões e solucionar problemas. Este desenho indica a interação entre estas capacidades de pensar sobre suas experiências -- acomodando, divergindo, assimilando, e convergindo.



Fonte: Kolb, D.A., Boyatzis, R.E. & Mainemelis, C. (1999). Learning Theory: Previous Research and New Directions. Accessed at <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/experiential-learning-theory.pdf>. (Original: Kolb, D.A. (1983), p. 141)

Continuando esta realidade de viver experiências e aprender a partir das mesmas, Merriam e Bierema declaram: "Nossas vidas desabrocham em um padrão cíclico, onde aprendizagem leva a novas experiências e experiências de vida que se tornam em si mesmas a fonte de nova aprendizagem" (2014, p. 104). Lindemann apontou que "a experiência é o manual para o educando adulto" (Merriam e Bierema, 2014, p. 105).⁸⁷

⁸⁷ Merriam e Bierema (Adult Learning, 2014), p. 105, citando Lindemann (1926/1961), *The meaning of adult education in the United States*. New York, NY: Harvest House, p. 6-7.

10.2.E. - Aprendizagem Emancipatória e para Reforma Social (SRL) - Context, Society and Learning (Freire, et al)

A perspectiva educacional de Paulo Freire cresceu no meio de grupos de marginalizados, pobres e oprimidos, no Brasil. Seu livro que marcou o século passado, *A Pedagogia do Oprimido* (1970), é uma crítica da educação "bancária", que trabalha mais para fazer depósitos na mente dos alunos do que para agir em conjunto com os educandos para transformar suas perspectivas e seu mundo. A partir desta sua obra, Freire escreveu durante mais de três décadas, expondo sua filosofia de educação para a reforma da sociedade.

Freire mantém que o ser humano existe para transformar seu mundo (razão ontológica). Ao pensar em problemas presentes no seu mundo, o adulto, refletindo em conjunto com outros adultos, percebe a necessidade de mudança, e age. Esta ação é para sua libertação da opressão externa do sistema econômico e da opressão interna que veio através do sistema educacional e sociocultural.

Uma das críticas aos escritos de Freire é que ele não expressa uma perspectiva ordenada para a educação, mas parece mais como um apanhado de pensamentos aleatórios e críticos sobre o trabalho da educação. Ao mesmo tempo, não existe outro nome mais reconhecido como um educador brasileiro que tenha deixado um legado sobre educação em todo o mundo.

Enquanto Freire atacou a educação institucionalizada e politicizada como mecanismo de opressão aos pobres e marginalizados, outros se apoderaram da educação como meio de reforma da sociedade por outros ângulos. Em geral, esta perspectiva de reforma da sociedade é uma reação contra uma educação que intenta uma transformação, mas esta transformação só existe para o indivíduo.

Enquanto a voz de Paulo Freire ressoa mais forte em muitas áreas de aprendizagem para a reforma da sociedade, em recentes décadas juntaram-se

outras vozes ativistas que também apontam que o grande propósito da educação de adultos vai além da reforma da pessoa, em direção a uma reforma da sociedade. Enquanto Tisdell (2008) aponta para uma perspectiva holística do ser humano em transformação, ela indica que a mudança da sociedade é um propósito importante da educação. Dirkx (2006) trabalhava muito com as questões do interior da pessoa que se envolve no aprender, mas apontava que o resultado da mudança do indivíduo deve ser uma mudança na sociedade também.

10.2.F. - Aprendizagem Espiritual e Corporal (SBL) - Spirit, Body and Learning [Holistic] (Tisdell; Cranton; et al)

Em perspectiva holística do ser humano, vários escritores da área da educação de adultos abriram-se para as questões do lugar da espiritualidade e do corpo humano dentro da educação. Sendo nossos corpos, assim, a mídia pela qual experimentamos o mundo (experiential) e refletimos sobre nossa experiência (reflexão crítica), exercendo nossa agência por buscar novas experiências que nos levarão a nova aprendizagem, e assim por diante.

Espiritualidade, em geral, é vista como uma experiência pessoal e individual com o sagrado, que pode ser experimentada em qualquer lugar. Enquanto isso, a religião é uma comunidade organizada de fé, com seu próprio credo oficial e códigos para regulamentar comportamento. Nesta comparação, a espiritualidade tem um foco no papel destas experiências na criação de significado em relação a algo mais elevado, seja de si mesmo ou de um ser superior, um "Deus", ou "força" (Tisdell, 2008, p. 28). Como James Fowler indica, a formulação e desenvolvimento da fé em pessoas é um processo do indivíduo de atribuir significado pessoal da realidade última, muitas vezes por meio de experiências além do cognitivo ou racional (Fowler, 1981).

O que deu início a esta ênfase foi um reconhecimento da influência espiritual e religiosa sobre o ser humano, e como esta dimensão se envolve no desenvolvimento humano e adulto -- aprender através da esfera espiritual e através da experiência corporal. Tisdell (2008, p. 27), citando vários estudos, reconheceu que o campo de espiritualidade em educação de adultos vem aumentando no século XXI, com uma multiplicação de estudos (Chickering, Dalton & Stamm, 2005; Dillard, 2006; English, Fenwick & Parsons, 2003; Tisdell, 2003; e Tolliver & Tisdell, 2006).

Uma área de concentração de estudos de espiritualidade e educação de adultos é o desenvolvimento de liderança. Clinton (2012). aponta para o lugar de experiências formativas para líderes emergentes, e como estas experiências têm um valor espiritual e de desenvolvimento de sua liderança. Outra área é a influência da espiritualidade e da "alma" (*soul*) sobre aprendizagem de adultos (Dirkx, 1997; English & Gillen, 2000; Hunt, 2001). Uma outra área, ainda, em que espiritualidade se inter-relaciona com educação de adultos é a influência mútua na vida de reformadores sociais. Muitos estudos de biografias e sobre pessoas envolvidas em movimentos reformadores mostraram um vínculo forte com experiências espirituais como parte de sua perspectiva de mudança social (Clover, Follen, & Hall, 1998; Dillard, 2006; English, 2005; Tisdell, 2003; Tolliver & Tisdell, 2006). Aprendendo naqueles momentos sagrados, ouvindo e atentos a nós mesmos nos encontros espirituais, como educadores de adultos e aprendizes adultos ao mesmo tempo, podemos "encorajar nossos educandos a fazer o mesmo. Certamente, isto é parte de atentar à espiritualidade na aprendizagem adulta" (Tisdell, 2008, p. 35).

Uma outra área desta ênfase situa-se nos estudos de Dirkx, que o levou ao trabalho chamado de "*soul work*" (trabalho de alma). Enquanto esta área do pensamento dentro da educação de adultos surgiu de uma perspectiva psicológica, que tende a ser individualista, Dirkx usa uma perspectiva Jungiana

que integra o processo de individuação com os processos de relacionamento com o mundo e pessoas ao redor. Esta ligação se dá por meio de histórias, que são usadas para fazer sentido nos acontecimentos da vida, que ele descreve como mito-poético (Dirkx, 2006). Para aprofundar nossa compreensão do mundo interior e subconsciente, a pessoa necessita de habilidade de nomear, descrever, elaborar e dar vida às histórias que refletem a voz da alma (Taylor e Cranton, 2014, p. 123). Despertar o educando para esta dimensão requer um trabalho proposital da parte do educador, escolhendo material que pode trazer à tona a dimensão interior. Em outros momentos, exige que o educador distinga o momento de despertar dos educandos para aproveitar, por meio de solicitações, suas histórias, e para que possa trabalhar a alma com os educandos. Como em outras escolas de educação de adultos, a própria vida do educador se envolve com o mesmo processo, e isso é necessário para poder guiar os educandos para transformação.

Aprendizagem corporal é outra dimensão desta ênfase holística sobre o ser humano. Freilen a define assim: "declarando de forma simples, aprendizagem corporal envolve viver atento ao corpo e suas experiências como um caminho para o saber" (2008, p. 40). Vivemos nossa vida em nosso corpo, que é parte vital de todas as nossas experiências neste mundo -- social, trabalho, afeição, etc. Aprender através do corpo traz a percepção que "o corpo fica no cruzamento da cultura e da cognição" (Cheville, 2005, p. 86).

10.3. - Conclusão

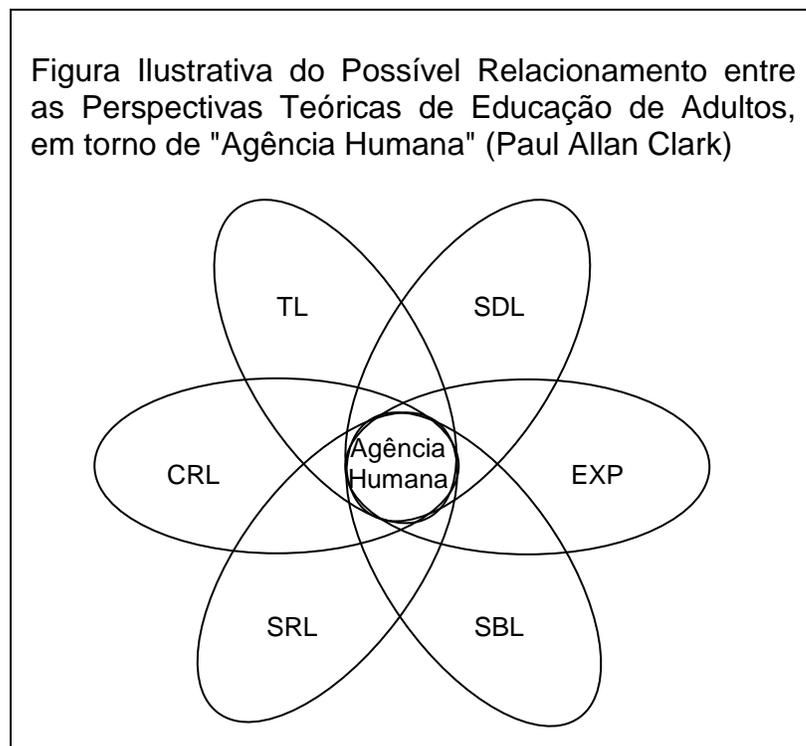
O que estas seis perspectivas e teorias de aprendizagem de adultos têm em comum? Uma pessoa está agindo como um "agente", seja no papel de educador ou de educando. Na perspectiva da aprendizagem autodirecionada, o educador motiva o educando a se direcionar em termos daquilo que vai aprender, assim ativando sua agência humana. O educador também ativa sua

própria agência tomando um papel de facilitador. Em aprendizagem transformadora, o educando se encontra num dilema desorientador, que precisa solucionar seu problema; no processo disso, encontra momentos e processos de transformação de pessoa, perspectiva e vida. Em aprendizagem por reflexão crítica, ambos, educador e educando, precisam agir para encontrar suas pressuposições, avaliá-las e tomar decisões sobre seu futuro. Em aprendizagem experiencial, o encontro de ensino-aprendizagem traz a experiência (que pode ser da vida ou uma experiência educacional) para um processo intencional de avaliação e construção de significado. Em aprendizagem emancipatória, o propósito é buscar os temas que exigem uma mudança no contexto e promover esta mudança. Em aprendizagem espiritual e corporal, a ênfase holística coloca a pessoa em todas as suas dimensões dentro do processo de aprender, ativando sua intenção para trazer a mudança de vida. Então, podemos ver como em todas estas perspectivas de educação de adultos, o propósito ou o meio de educação envolve a capacidade dos participantes em decidir num curso de ação, e persistir nesta ação até ver um efeito ou mudança. Todas estas perspectivas envolvem, assim, a agência humana como parte do processo educacional.

Ao longo da nossa discussão, podemos perceber uma sobreposição de vários elementos destas teorias de educação de adultos, tanto em ações, em percepções ou interações. O que estas teorias apontam, em termos de "ações" que promovem aprendizado, de "percepções" de si mesmo e do processo de aprendizado, de "interação" (relacionalidade) de processos e pessoas etc., é que, apesar de diferenças em termos de foco e teorização, estas perspectivas giram em torno da capacidade do educando adulto de ativar sua agência e agir intencionalmente para aprender, e produzir, deste modo, significado no processo de aprender. Por isso, fizemos a figura abaixo, para tentar ilustrar que o ponto

de sobreposição nos parece ser justamente na questão de agência humana, que o educador e o educando adulto exercem no encontro de ensinar-aprender.

Existe um reconhecimento de finalidade ou propósito? Nestas teorias de educação de adultos o propósito é a busca de significado, e o aprendizado é para firmar o senso de propósito, ou significado, no mundo.



Os professores entrevistados em nossa investigação reconheceram seu papel na formação de adultos. Sua prática de ensino focalizava conteúdos, discussão, perguntas e leituras, com a exposição sua maior ferramenta prática. A reflexão sobre as práticas educacionais disponíveis através das teorias de educação de adultos poderá trazer um renovo prático. Contudo, esta reflexão educacional precisa ser integrada em nossa reflexão teológica, para formar uma teologia prática de ensino teológico.

Os professores contaram sua prática do ensino teológico em que utilizaram algumas práticas indicadas nestas teorias de educação de adultos. Nossa conclusão é que um conhecimento mais profundo desta orientação educacional poderá trazer mais próximo à reflexão teológica, para que houvesse uma conversa de potencializar uma integração de teologia e educação. Cremos que uma reflexão norteadada por uma teologia de desenvolvimento pessoal encontrando a perspectiva e prática de educação para desenvolvimento de agência pessoal, poderá formar uma base para uma teologia prática de ensino teológico.

Tabela de Integração -- Agência Humana na Educação de Adultos

	Escritores Principais e suas Ideias	Aluno como Agente de Aprendizagem	Professor como Agente do Aprender	Práticas de Ensino Associadas
Definição de Agência Humana	Bandura → capacidade para escolher e para assumir responsabilidade	Intencionalidade Premeditação Autorregulação Autorreflexão	Refletir sobre si mesmo como docente Trazer alunos para um ambiente de aprendizagem Alunos se tornam agentes	Aprender a aprender Responsável por sua própria aprendizagem
Aprendizado Autodirecionado	Knowles → sentindo a necessidade de aprender, toma a responsabilidade de escolher aprender	Experiência Reflexão Crítica Desenvolvimento Responsável pelo próprio aprender Solucionar problemas	Prepara o clima e ambiente para aprender Facilitador de aprendizagem Promoção da ação do educando	Contrato de Aprendizagem Desenho para Aprender
Aprendizado Transformativo	Mezirow → processo de evoluir, mudar e validar crenças, valores e perspectivas	Reflexão crítica Autoavaliação Desenvolvimento Dilema que desorienta Decidir mudar sua perspectiva	Humildade e Autenticidade Perguntas Conscientização Diálogo e Discussão	Diário ou Jornal Diálogo Uso de Poder (<i>empowerment</i>)
Aprendizado de Reflexão Crítica	Brookfield → examinação de premissas por meio de reflexão crítica	Procurar premissas Avaliar premissas Buscar pontos de vista diversos Decidir por ação informada Reflexão Crítica	Discussão Grupos - levar a aprendizagem para comunidade Desafio - uso de "scaffolding"	Simulações Ensaios e treinamento Solucionar problemas Discussão em Grupo
Aprendizado Experiencial	Kolb → aprender por transformar experiência em conhecimento e significado	Experiência Reflexão-em-Experiência Construir significado sobre a reflexão e experiência	Promoção de experiências e reflexão sobre estas experiências	Modelo de Praticar Mentoreio Reflexão sobre Experiências
Aprendizado para reforma social	Freire → pensar sobre problemas do contexto social, para mudar a sociedade	Refletir em temas a partir do contexto social Agir para mudar a sociedade ou contexto	Apresentação e solução de problemas Temas da sociedade Diálogo	Práxis Temas contextuais
Aprendizado de Espírito e Corpo	Tisdell → aprender a base de experiências holísticas de corpo e espírito	Consciência de seu corpo e espírito (experiências)	Planejar oportunidades de usar o corpo Trazer consciência do espiritual para aula	Ação Movimento Disciplinas

CAPÍTULO 11

Agência Humana na Ação de Facilitadores de Educação de Adultos: o Papel do Professor como Agente de Aprendizagem

Pessoas agem por sua decisão - mesmo que esta decisão seja formada através de processos interativos com seu entorno social, e seus processos interiores. Temos visto como os proponentes de educação de adultos promovem o desenvolvimento de agência humana por meio da ação dos educadores, no encontro ensino-aprendizagem que marca os processos educacionais. Neste capítulo estendemos estes conceitos para esclarecer o papel do professor como agente de aprendizagem, em sua ação de facilitador.

11.1 - Perspectivas sobre o Professor como Agente de Aprendizagem de Adultos

Entre toda a literatura sobre a educação de adultos, a maior ênfase se dá na pessoa, no papel e na atividade do educador. Aplicando o conceito de agência humana, que aponta para as escolhas, ações continuadas e premeditação como suas características principais, esta ênfase no educador faz sentido. Então, é compreensível que haverá mais material sobre a agência humana pelo educador em cada teoria e perspectiva sobre a educação de adultos. Contudo, a educação de adultos não somente visa ao papel do educador, mas também os resultados de transformação do educando, que neste caso torna-se nosso foco para ação do agente do educador, que também estimula o desenvolvimento da agência humana dos educandos. Neste capítulo, trataremos das seis perspectivas da educação de adultos, refletindo sobre a questão da agência do educador e como sua ação pode gerar efeitos de formação de agência humana nos educandos.

11.1.A. - Aprendizagem Autodirecionada (SDL) - Self-Directed Learning (Knowles, et al)

Construindo a partir de suas pressuposições sobre as condições do aprendiz adulto, Knowles explicou o papel do educador de adultos em termos de vários processos que vão promover um aprendizado direcionado pelo educando adulto. Estes processos estão em contraste com a proposta típica de um modelo centrado no educador, que mantém o controle, autoridade, planejamento, decisões e estrutura em termos de ementa e trabalhos, nas mãos do educador. Em geral, há três áreas destes processos -- estabelecendo um clima para aprendizagem, assumindo um novo papel de facilitador de aprendizagem e promovendo processos de aprendizagem que são direcionados pelo educando adulto (1975, p.29-54).

Num ambiente de educação de adultos, Knowles indica que a primeira forma pela qual o educador exerce sua agência é no estabelecimento de um clima propício para a aprendizagem de adultos. Este clima precisa ser informal, mutuamente respeitoso entre o educador e o educando, consensual, colaborativo e de suporte. Um clima informal promove interações entre as pessoas, enquanto o respeito mútuo cria um ambiente em que o educando percebe seu valor pessoal e traz suas experiências para o aprendizado. Consensual refere a um clima no qual se busca o consenso do educando ao aprender, em que o processo avança por meio de consentimento. Assim, a colaboração cresce nas relações e interações junto com o senso de apoio. Knowles apontava que o educador é quem tem a responsabilidade para preparar este clima para aprendizagem.

A principal mudança em termos de agência do educador vem por meio da transformação do papel no encontro de aprendizagem. Normalmente, o educador age de acordo com um esquema aprendido através de sua experiência, moldado pelas tradições educativas de longo tempo. O resultado é

que o educador assume a posição de perito, conhecedor da matéria, e passa muito tempo transmitindo informação e conteúdos. Knowles enfatiza que o educador de adultos precisa mudar seu papel para ser facilitador de aprendizagem. Apesar de criticado por diminuir a importância do conteúdo e do conhecimento por meio do educador, Knowles afirma que o educador, no papel de facilitador, precisa conhecer muito bem o material para poder guiar os educandos num processo de descoberta e investigação para aprender. Neste papel de facilitador, várias decisões passam da mão do educador para a mente e mãos do educando -- assim, o educando se torna um aprendiz, direcionado por sua própria escolha, ou seja, por sua própria agência.

Estendendo este clima mais participativo e informal, os processos que o educador emprega para a aprendizagem são bem diferentes. O planejamento pode receber algumas diretrizes a partir do educador, mas as decisões são mais participativas, incluindo grande medida de contribuição dos educandos na formulação e planejamento. Uma prática que Knowles defende é um processo de avaliação preliminar quanto às necessidades dos educandos, para ajudá-los a pensar naquilo que precisam aprender. A partir desta avaliação mútua, em colaboração e com negociação, os educandos estabelecem seus alvos, metas, objetivos e processos para aprender. No desenho do plano de aprendizagem, vários elementos são comuns, como os projetos e contratos de aprendizagem, que são trabalhados para dar uma sequência de aprender de acordo com o conhecimento e competência prévios do educando. Estes projetos exercem a agência dos educandos, pois estes precisam investigar por sua própria iniciativa e direção. Neste ambiente, existem possibilidades de tempos de preleção para dar certos conteúdos, mas boa parte do processo está nas mãos dos educandos, sob a orientação e supervisão do educador como guia. Há possibilidade de incluir técnicas de experiências ou trabalhos em colaboração entre educandos. No final do processo, a avaliação é baseada nas metas do

educando, podendo avaliar em conjunto com o educador sua produção em termos de evidência e material e sua aprendizagem no processo. Vários termos são usados para descrever o papel do educador neste processo: guia, facilitador, mentor, orientador (Knowles, 1984).

Torna-se claro, nesta descrição de Knowles, como ambos, educador e educando, são forçados a exercer sua agência no encontro de aprender. Para o educador, o ponto maior, talvez, seja na mudança de sua cabeça quanto ao seu papel como educador. E, o educando adulto, num ambiente assim, pode exercer sua motivação interna para aprender em direções que são de sua necessidade, encontrando um meio de exercitar sua agência como educando e assim se tornar mais eficaz com agente na vida. Como resultado desta aprendizagem, tanto o educador quanto o educando podem encontrar um empoderamento (*empowerment*) para sua aprendizagem, sua vida e seu futuro - tanto no conteúdo aprendido quanto na competência para exercer suas capacidades em vida, e assim, exercer sua agência humana.

11.1.B. - Aprendizagem Transformadora (TL) - *Transformative Learning* (Mezirow, et al.)

Na perspectiva da aprendizagem transformadora, o educador de adultos precisa exercer sua agência de modo a primeiro cuidar de si, como educador, em termos pessoais. A partir deste cuidado com sua pessoa, o educador pode estabelecer um clima apropriado para a aprendizagem, marcado por autenticidade e apoio para o educando. Neste ambiente propício para aprender, o educador utiliza as atividades para motivar o educando adulto a verificar suas premissas e mover-se em direção à transformação de perspectivas e referenciais. É interessante a ordem destes passos: primeiramente, o educador precisa tratar de suas perspectivas, suas premissas -- essencialmente, passar por um processo de transformação de perspectiva. Somente depois disso é que

ele pode servir de influência de transformação na vida dos educandos. Ele mesmo precisa crescer em sua agência humana para poder incentivar os outros a exercitarem sua agência.

11.1.B.1. - Pessoa do educador

O educador precisa trazer sua pessoa num processo de transformação, para poder ser um educador para transformação em seus educandos. Taylor indica a importância deste trabalho pessoal do educador:

Para engajar com sucesso maneiras expressivas de saber na sala de aula, educadores precisam se preparar a trabalhar sua própria consciência holística, criando um ambiente de aprender apropriado para aprendizagem da pessoa completa, por seu próprio exemplo que é empático, para a experiência dos educandos através de atividades expressivas (por contar suas histórias, ou por investigação cooperativa) (2009, p. 11).

Surgindo deste processo interior do educador, em que ele mesmo se torna mais holístico, sua maneira de levar o educando a aprender se torna mais transformadora.

Neste sentido, Patricia Cranton aponta a autenticidade como a característica do educador que mais pode levar os educandos à transformação (2006, p. 114, 161; sobre relacionamentos, cf. Hollis, 2001, p. 13). Esta autenticidade foi descrita por Freire (1970) com as atitudes de amor pelo mundo e pelos seres humanos, pela humildade, pela fé nas pessoas e sua capacidade de criar e recriar, pela confiança, pela esperança que o diálogo pode levar ao significado e pela reflexão crítica que leva a uma transformação contínua da realidade.

11.1.B.2. - Conteúdo do educador

A aprendizagem transformadora apoia a aquisição de conhecimento e descreve três esferas de saberes. Esta perspectiva foi adotada por Mezirow a partir de sua apropriação do pensamento de Habermas. Primeiro, o saber instrumental trata de um conhecimento num mundo fechado, que é específico. Quando há necessidade do educando aprender o saber instrumental, o educador necessita ocupar um papel de perito ou de autoridade, até no desenho da instrução. Este conhecimento dá um fundamento para o educando ter potencial de aprendizagem transformadora. Segundo, o saber comunicativo trata de um conhecimento de si mesmo e de sua ligação com outros na comunidade e sociedade -- é um saber interpessoal, relacional, e até moral. O educador precisa ter um papel de codireção da aprendizagem, como facilitador. Brookfield e Preskill apontam que neste nível, a discussão dirigida para aprendizagem pode fomentar a transformação (2005). O educador é uma pessoa de recurso, ou gerente de recursos, agindo como mentor ou guia no processo de explorar o mundo social e as perspectivas relacionais. Terceiro, o saber emancipatório é o conhecimento sobre como agir em transformação de si, de suas perspectivas e por sua ação no mundo. O alvo é mover o indivíduo para a ação necessária na sociedade, não ficando satisfeito com uma transformação em sua vida, sem que aconteça numa esfera maior. O papel do educador é como reformador, exercendo seu próprio poder de transformação e encorajando os educandos a fazerem o mesmo. Freire usa a comparação da transformação do educador e do educando em um encontro de educador-educando e educando-educador. Brookfield (1991) fala que o educador se torna, nesta fase, um provocador, por meio de uma variedade de exercícios crescentes de reflexão crítica.

11.1.B.3. - *Clima de aprendizagem que motiva o educando*

O educador que tratou de sua pessoa em termos de humildade e autenticidade pode fazer um clima que é positivo, de confiança e de segurança, no encontro de aprendizagem. Este clima é propício para relacionamentos autênticos "que permitem indivíduos a participar de discussões questionadoras, compartilhar informações abertamente e alcançar compreensão que é mútua e de consenso" (Taylor, 2009, p. 13). Quando educadores conseguem estabelecer este ambiente aberto, eles também conseguem "estabelecer relacionamentos significativos e genuínos com os educandos" (Cranton, 2006, p. 5). Então, o educador exerce sua agência ao dar o ritmo e fazer o clima para que os educandos possam se abrir à possibilidade de transformação. Este clima exige confiança, segurança e uma base de conhecimento para o educando poder avaliar suas premissas em busca de construir novo significado e novas perspectivas.

Então, o foco do educador é no educando. De acordo com Taylor, é "uma abordagem ao ensino quando o educador se vê como facilitador, que se esforça para equilibrar poder com os educandos através de compartilhar a tomada de decisões, a avaliação e as responsabilidades de aprender no meio de discussão" (Taylor, 2009, p. 14). Aqui, encontramos um paralelo com a aprendizagem direcionada pelo educando, de Knowles, que reforça que a aprendizagem de adultos se manifesta melhor em ambientes que dão mais poder, nestes assuntos, aos educandos.

11.1.B.4. - *Atividades de aprendizagem transformadora*

Ao tratar das atividades utilizadas em aprendizagem transformadora, Patricia Cranton apontou sua inclinação para a integração de perspectivas ao trazer outros pensadores de educação de adultos para seus exemplos. Em seu livro, *Understanding and Promoting Transformative Learning*, ela indica o uso de

questões para tocar nas três esferas de saberes-conhecimentos que Mezirow desenvolveu a partir do pensamento de Habermas, mas com seus próprios nomes -- contexto, processo e premissa (Cranton, 2006, p. 135). Outros exemplos são experiências de conscientização (Freire) por meio de simulações, e também o escrever de reflexões em diários, (Cranton, 2006, p. 147-148),⁸⁸ a aprendizagem experiencial utilizando jogos e experiências práticas (Kolb, 1983) e até os incidentes críticos (Brookfield, 1991). Este aproveitamento de técnicas de outras áreas de educação de adultos aponta para uma congruência entre estas escolas, uma semelhança que pode até apontar uma terra em comum, que pode servir de integração.

Uma primeira maneira de ativar o educando no encontro de aprender é num diálogo ou numa discussão. Para conseguir um diálogo ou discussão que leve à aprendizagem transformadora, "um bom educador, comunicador, desenvolvedor, conselheiro, terapeuta ou outro em profissão de ajudar, pode escutar e depois fazer os tipos de perguntas (questionamentos) que ajudarão um indivíduo a refletir criticamente sobre sua vida, ou seus hábitos de mente" (Cranton, 2006, p. 64).⁸⁹ Mezirow vê na discussão o potencial para estabelecer o que ele chama de "discurso", que é o "diálogo envolvendo a avaliação de crenças, sentimentos, e valores" (2009, p. 59). É o papel do educador facilitar este discurso, semelhante ao Brookfield aponta sobre a importância de discussão dirigida como meio de reflexão crítica.

⁸⁸ Cranton, 2006, p. 147-148 -- Há uma variedade de tipos de "diários" que podem ser usados para promover a reflexão que traz a transformação. Cranton se refere ao processo de Progoff (1992), que se tornou muito usado e que inclui partes sobre a história de vida, diálogo com alguém na sua história, *dreams* e imagens, etc. Pelo processo de escrever e depois refletir sobre o que foi escrito, cria-se um potencial para aprendizagem transformadora, no nível pessoal. O emprego de diários como parte do processo educacional tem sido proveitoso também, para aprendizagem transformadora.

⁸⁹ Em cap. 7, Cranton trata dos processos de transformação de hábitos de mente. (Cranton, 2006, p. 64ss)

Taylor aproveita o pensamento de Mezirow sobre diálogo, apontando que é o meio pelo qual a transformação é promovida e desenvolvida. Contudo, em contraste com uma conversa ou discussão cotidiana, diálogo é utilizado de modo mais frequente em aprendizagem transformadora, "quando temos uma razão de questionar a compreensibilidade, veracidade, decoro (em relação a normas), ou autenticidade (em relação aos sentimentos) daquilo que se afirma, ou a questionar a credibilidade da pessoa fazendo tal afirmação" (Mezirow, 1991, p, 77).

Uma segunda maneira de promover a transformação no encontro de aprender é por meio de experiências que expandam a perspectiva do educando. Há duas formas destas experiências-chave. Uma que aplica a perspectiva holística do ser humano para "trazer outras dimensões do ser humano para a experiência de aprender, o educador pode utilizar as afeições, as relações, até a dimensão espiritual, para ajudar os educandos a encarar suas perspectivas limitadas" (Taylor, 2009, p. 10). Estas experiências em corpo, com sentimentos e até na espiritualidade, trazem uma completude para o ser humano e promovem seu desenvolvimento integral. Isto proporciona outros meios de motivação para exercerem sua agência individual (pessoal) ou comunitária, para a transformação. Estas experiências holísticas podem incluir o uso de drama, arte, poesia, dança e outras atividades físicas em forma de jogos, para trazer à tona as premissas que precisam ser transformadas.

Um terceiro tipo de experiência expansiva que faz parte da aprendizagem transformadora é aquela que coloca o educando em situações de desafio, de dificuldade, de problema. Estas experiências exigem que o educando se esforce para solucionar sua situação problemática. Taylor e Jarecke a descrevem assim:

Uma ação difícil, porém possivelmente necessária para a transformação, acontece quando o educador leva o educando

adulto para a "beira" do abismo, ou precipício, em contraste de levar para um refúgio. Assim, o educador pode estar provocando um "dilema desorientador", que pode "criar condições sobre quais educandos são empurrados para a beira da sua aprendizagem", enquanto o educador busca manter o equilíbrio entre desafio e conforto (2009, p. 285).

Mais uma forma de promover a aprendizagem transformadora é por atividades escritas. O escrever é um ato que ajuda no desenvolvimento de reflexão crítica. Estes projetos escritos podem ser num diário pessoal ou em fóruns *online* (Taylor, 2009, p. 8)⁹⁰ Taylor sugere que

o formato escrito potencialmente fortalece a experiência de reflexão por criar artefatos de ideias da mente, dando oportunidade de retornar e repensar o escrito e aumentar a possibilidade de uma reflexão crítica e transformadora. ... Escrever provê o meio de ambos refletir e recordar pensamentos preciosos, que podem ser compartilhados com outros e em outras ocasiões retornar e refletir quando se tornar mais relevante (2009, p. 9).

Se o educador busca a transformação de perspectivas dos educandos, terá que tratar a questão de poder, pois o resultado de transformação é *empowerment* do educando para agir, para exercer sua agência. Mezirow e Cranton, em seus escritos, referenciam Michel Foucault e Stephen Brookfield sobre estas questões de poder na sala de aula (Cranton, 2006, p. 108). Essencialmente, o educador precisa tratar primeiro sua perspectiva de poder em termos de sua posição e papel como educador. Depois, ele pode ajudar os educandos a confrontar suas perspectivas de poder ou falta de poder. Cranton identificou o empoderamento (*empowerment*) dos educandos não somente como alvo do processo educativo, mas como um elemento integral do processo.

⁹⁰ Taylor, 2009, p. 8, cita os estudos sobre várias maneiras de utilizar o escrito para promover a aprendizagem transformadora (Boyer, Maher & Kirkmann, 2006; Chimera, 2006; Ziegler, Paulus & Woodside, 2006).

Nesse ponto, ela identificou como necessária a consciência das relações de poder e como estas afetam o ambiente de aprendizagem. Também, a necessidade de exercer poder com responsabilidade como educador, (p. 122) através de diálogo e discussão tentando trazer um equilíbrio de participação, e também no encorajamento da tomada de decisões pelos educandos (p. 129).

11.1.C. - Aprendizagem por Reflexão Crítica (CRL) - Critical Reflective Learning (Brookfield, et al.)

Como o principal proponente de aprendizagem por reflexão crítica, Brookfield colocou o foco desta aprendizagem no educador. Seu foco primordial foi sua prática e as lições através de investigações da aplicação de reflexão crítica na educação de adultos. Neste sentido, Brookfield viu a importância de o educador agir como agente de aprendizagem, para ele mesmo e para os educandos que vinham ao seu encontro. Nos seus escritos amplos, Brookfield tratou de duas áreas da agência do educador. Primeiro ele explicou vários aspectos da própria vida do educador e de seu exercício de agência, e, segundo, como expressão desta transformação do educador por meio de sua reflexão crítica, as atividades que emprega refletirão esta transformação, promovendo a reflexão crítica nos educandos, dentro do encontro de aprender. Sua perspectiva é construída em três premissas de educar adultos --

1. Ensino habilidoso é aquilo que ajuda os educandos a aprender;
2. Educadores habilidosos adotam uma postura criticamente reflexiva para sua própria prática de ensino; e
3. O conhecimento mais importante que um educador habilidoso precisa para fazer um bom trabalho é uma consciência constante de como os educandos estão experimentando sua aprendizagem e percebendo as ações do educador (Brookfield, 2006, p. 17).

11.1.C.1. - Pessoa do Educador

Para o educador adotar uma postura criticamente reflexiva, ele precisa começar por avaliar seu próprio aprendizado. Ao perguntar a si mesmo sobre como aprendera, ele pode iniciar um processo de reflexão crítica que o levará a um procedimento de mudança.

Uma das melhores maneiras de melhorar seu ensino é experimentar e lembrar, como sente aprender alguma coisa, especialmente algo novo e difícil. Refletir sobre esta experiência de aprender terá implicações poderosas para seu ensino. Fará você consciente dos comportamentos que afirmam e encorajam os educandos a aprender e os que os intimidam e impedem. Ajudará a temperar sua crítica para que não seja interpretada como um assalto pessoal nos educandos. Sensibilizará você aos ritmos típicos de aprendizagem -- tais como as flutuações incrementais e o alcançar de patamares de aprendizagem -- que prevenirá, em tempo, que você faça intervenções desnecessárias e possivelmente danosas. Dará a você um novo *insight* sobre por que e como pessoas resistem aprender e quais são algumas respostas úteis à resistência (Brookfield, 2006, p. 196).

Ao mostrar em sua maneira de ensinar que o educador está praticando a reflexão crítica sobre seu ensino, ele cria uma oportunidade para os educandos compreenderem melhor a forma como estão aprendendo. Também, ele se torna modelo para os educandos, exemplificando como fazer a reflexão crítica. Brookfield relata que educandos encontram ajuda quando o educador explica porque está fazendo daquele jeito.

Educandos dizem que quando encontram uma atividade ameaçadora como pedir para pensar criticamente sobre suas pressuposições por longo tempo segurados, inspira confiança quando podem ver o educador com um plano para fazer isso, um conjunto de razões informando suas ações. Então, por falar em voz alta do pensamento porque está introduzindo uma atividade na aula, porque está trocando de modalidade de aprender, porque escolheu certas leituras, porque colocou certos alunos nos seus grupos, ou porque está mudando de uma atividade em grupo para

uma preleção. Estes atos de desvendar seu pensamento demonstram aos alunos que é um educador que pensa criticamente. Isto cria confiança nos educandos (Brookfield, 2012, p. 65).

Criar confiança nos educandos é parte do papel do educador, que age por credibilidade e autenticidade. Brookfield define este conceito da seguinte maneira: credibilidade é "a percepção que o educador tem algo a oferecer e o que seja este 'algo' -- habilidades, conhecimento, *insight*, sabedoria, informação -- aprendê-lo trará benefício ao educando" (2006, p. 55). Indicadores de credibilidade são experiência, perícia, raciocínio e convicção. Autenticidade se define como:

a percepção de que o educador está se abrindo e sendo honesto em suas tentativas de ajudar os educandos aprender, está visto como um ser humano em carne e sangue com paixões, entusiasmo, fragilidades, e emoções, não como uma pessoa que esconde atrás de uma coleção de comportamentos de papel, aprendidos para serem apropriados a um 'professor' (Brookfield, 2006, p. 55).

Indicadores de autenticidade são coerência, congruência (integridade de caráter), revelação completa (fazendo público as razões pelas escolhas), capacidade de responder apropriadamente e pessoalidade. Assim, o educador vem a ser visto como aliado e autoridade, ao mesmo tempo -- tendo um ponto de vista que é firme e útil e oferecido como importante e, ao mesmo tempo, sendo confiáveis.

A perspectiva de aprendizagem por reflexão crítica coloca uma responsabilidade forte no educador, pois precisa ser um praticante de reflexão crítica sobre seu próprio ensino e mostrar aos educandos que sabe o conteúdo que ensina, e ao mesmo tempo o porquê de ensinar daquela maneira. Brookfield mantém que esta realidade vem pela motivação de sentir sua vocação: "Pedagogicamente, tendo um senso distinto porque você é um

educador leva você a evitar o perigo de desvios para um interesse exclusivo em método ou técnica... Educação é para fazer uma impressão no mundo para que o mundo seja diferente que antes você ter praticado sua vocação" (1990, p. 18).

11.1.C.2. - Atividades do Educador

Depois de focar a pessoa do educador, Brookfield enfatizou suas ações como agente de aprendizagem, enquanto trabalha para direcionar seu ensino para que os educandos aprendam. O educador emprega técnicas e métodos para avaliar o aprendizado a partir da perspectiva dos educandos, para perceber como estes aprendem melhor. Brookfield alista o uso de discussão e de trabalhos em grupos, que podem promover uma comunidade de aprendizagem. Depois de falar destas, Brookfield explica uma perspectiva desenvolvimental de atividades críticas, aumentando, com o tempo, a dificuldade, para promover um aumento de capacidade de reflexão crítica.

A metodologia da discussão se tornou tão importante para Brookfield que ele escreveu um livro com seu colega Stephen Preskill (1999; 2005). Na maioria de seus livros, Brookfield incluía capítulos focalizando esta ferramenta para aprendizagem por reflexão crítica. Uma chave para a discussão ser eficaz, como elemento crítico, é o estabelecimento de padrões de avaliar o pensamento compartilhado e, ao mesmo tempo, uma liberdade para o máximo número de vozes a serem escutadas. Assim, há necessidade de algumas regras, tais como: todos terem a oportunidade de falar; limites de tempo para evitar dominação por uns poucos; silêncio aceitável para poder refletir; incentivo para buscar semelhanças e diferenças nas posições compartilhadas; e a promoção da prática de escutar ativamente o que outros estão falando. Com estas regras, há possibilidade de uma discussão mais aberta, criando a possibilidade de iniciar uma reflexão crítica (Brookfield, 2012, p. 182).

Nesse ambiente, a discussão crítica que pode levar à aprendizagem precisa passar de um estágio de informação compartilhada para avaliação de pressuposições, verificando sua validade. Ao mesmo tempo que estão avaliando as pressuposições, estão tentando ver a situação sob várias perspectivas e ângulos. Esta tentativa de compreender o assunto por várias óticas traz novas informações para a discussão e facilita a avaliação de premissas. Brookfield descreve a técnica de "círculo de vozes", em que as participantes do grupo têm um tempo para pensar sobre a questão e depois cada um tem um minuto para expressar sua resposta à pergunta. Durante esta primeira rodada, todos precisam escutar sem falar, enquanto cada um expressa sua resposta. Depois de cada um falar, a discussão começa com uma nova regra -- precisam expressar sua reação à perspectiva de outro. Em outras palavras, não podem acrescentar outros pensamentos à sua primeira expressão, mas necessitam interagir com o pensamento dos outros. Nesta técnica, os introvertidos têm oportunidade de falar a mesma quantidade de tempo que os mais expressivos. No "círculo de vozes", a voz de todo mundo é ouvida pelo menos uma vez (Brookfield, 2012, p. 183-184).

Em seu livro sobre o papel da discussão no aprendizado, Brookfield e Preskill (2005) apontam para o lugar das perguntas, de escutar e das respostas como um meio de promover a discussão. Outras áreas que indicam como importantes são os agrupamentos propositais e criativos, especialmente quando envolvem diversos grupos étnicos ou de gênero. Indicam que há necessidade de equilíbrio entre a voz do educador e as vozes dos educandos. Revisada em 2005, à obra foram introduzidos quatro capítulos sobre o uso de discussão na aprendizagem *online* via Internet. Eles promovem discussão como um meio eficaz para reflexão crítica.

Enquanto um trabalho em grupo pode favorecer os mais avançados, é importante que estas atividades sejam planejadas com cuidado. De acordo com

Brookfield, educandos relatam que aprendem melhor quando trabalham em grupos pequenos, assim formando comunidades de aprender. Mas ele acrescenta uma qualificação: que estas atividades precisam de "explicação de procedimentos e regras que são claras e compreendidas, e as atividades em que o foco é na criticalidade" (Brookfield, 2012, p. 58).

Em seu livro *Teaching for Critical Thinking*, Brookfield (2012) explicou vários níveis de reflexão crítica e seu desenvolvimento, apontando para um processo de ensino em que o educador aplica ao longo de um curso ou seminário, protocolos variados e que aumentam a dificuldade de pensamento crítico. Os protocolos básicos de pensamento crítico têm como propósito introduzir o padrão básico de pensamento crítico: procurar premissas e ir verificando-as por diferentes perspectivas. Podem ser usados estudos de caso, simulações ou uma técnica que ele chama de "análise de cenários" (p. 86-103). Após os educandos dominarem o processo básico e ganharem confiança que podem refletir criticamente, ele promove outros protocolos para desenvolver formas mais complexas de pensar -- através de simulação de tomada de decisões ou por meio de um debate crítico, ou mesmo um exercício de buscar os exemplos e falácias num texto, indo para análise de uma história pela ótica crítica (p. 104-105).

A essência da abordagem de Brookfield é que o educador não pode fazer os educandos aprender, mas que pode aprender como os educandos experimentam seu próprio aprendizado e agir de acordo com essa percepção. Para conseguir viver como educador, e sobreviver, ele indica que é necessário que o educador desenvolva uma filosofia de ensino que funcione para ele, que

forme uma rede de apoio entre pares da comunidade de educadores e que relembre os pontos básicos de ensino habilidoso (2006, p. 253).⁹¹

É perceptível com esta perspectiva de educação de adultos, que o propósito é instigar os educandos a se esforçarem nos seus pensamentos e em sua avaliação de suas pressuposições. O educador que tem este propósito trabalha para colocar um desafio perante os educandos. Brookfield aponta que é necessário equilibrar o apoio e o desafio -- lembrando que os egos dos educandos são frágeis e, ao mesmo tempo, necessitam do desafio para explorar perspectivas alternativas e para questionar suas pressuposições, para verificá-las (1990, p. 207). É importante, quando queremos encorajar aprendizagem, nutrir nos educandos a força e fortitude de confrontar aquilo que parece perigoso e ameaçador. Um período de apoio pode promover um grau de coragem, convicção e confiança para enfrentar os desafios. O ato de desafiar a sabedoria comum intimida os educandos, pois este se vê obrigado a parar e avaliar posições que adotaram anteriormente, e precisam ser avaliadas. Segurança e desafio fazem parte do repertório do educador que busca treinar a reflexão crítica.

11.1.D. - Aprendizagem por Experiência (EXP) - Experiential Learning (Kolb, et al.)

É comum pensar que experiência é uma parte passiva de aprendizagem. Como Fenwick aponta, "muito do aprendizado de adultos se entende comumente a ser localizado em lugares de trabalho, nas tarefas e interações, nas atividades de casa e família, envolvimento na comunidade e outros lugares de educação informal" (2000, p. 243). Contudo, a área de aprendizagem por experiência, ou aprendizagem experiencial, coloca a vivência como uma parte

⁹¹ Em cap. 14 (pp. 262 ss), Brookfield explica seus 15 pontos básicos para ensino habilidoso.

principal do processo de aprender -- tanto a experiência que encontramos no decorrer de vida, quanto a proposital no ambiente de aprendizagem. Em ambos os tipos de experiência, o educador tem muito material para utilizar para promover ao educando o aprender -- o educador age como guia (Daloz, 2012), aplica experiências para aprender (Kolb, 1983), e percebe a importância de planejar para que as atividades sejam eficazes para aprendizagem (Fink, 2013). O papel do educador como agente do processo de aprender é essencial para que as experiências se tornem aprendizado.

11.1.D.1. - Pessoa do Educador como Guia

No papel de educador de adultos, é necessário saber guiar as experiências. Mark Tennant e Philip Pogson concluíram que para a aprendizagem ocorrer, "educadores precisam de alguma forma estimular os educandos a irem além de suas experiências. Nisto, a experiência precisa ser mediada e reconstruída (ou transformada) para o educando aprender" (1995, p. 151). A necessidade de alguma mudança no educando -- em comportamento, habilidade, atitude, e/ou perspectiva -- requer que algo mais que a mera experiência aconteça.

O educador acompanha o educando durante um curto tempo de experiência, somente. Por isso, o educador precisa capturar as experiências dos educandos para estas formarem parte do processo de ensinar-aprender. Um papel do educador como agente de aprendizagem é conhecer a experiência dos educandos e poder utilizá-la como parte do processo. Outro papel é como guia, para que o educando entre em outras experiências que favorecerão que o educando aprenda. L. Daloz (2012) encoraja os educadores a se verem como guias ou mentores e, uma vez neste papel, usarem a prática reflexiva como parte da jornada para guiar os educandos adultos por meio dos dilemas até a transformação.

Fenwick concluiu que os papéis de facilitador de reflexão sobre as experiências concretas de vida, de catalisador por meio de simulações e exercícios de solucionar problemas, e de mentor ou guia de vida, são as maneiras de melhor trazer as experiências para a aprendizagem de adultos (2003, p. 117). Merriam, Caffarella e Baumgartner descreveram o papel do educador como agente em termos de sua orientação teórica: o construtivista busca nas experiências anteriores; o situacionista engaja os educandos em comunidades de aprendizagem; o psicanalista promove tratamento aos conflitos interiores e emocionais; o crítico social toca na influência de poder e opressão; e o da complexidade busca a compreensão de mudança dentro dos sistemas complexos, ao trabalhar para soluções (2007, p. 171)

11.1.D.2. - Atividades do Educador

O educador, aplicando os princípios de aprendizagem por experiência, vê sua responsabilidade no planejamento cuidadoso de atividades para que os educandos sejam expostos a experiências que vão promover sua aprendizagem. A lista de atividades é extensa, mas queremos passar por alguns exemplos.

Para ativar as experiências passadas e presentes de vida, o educando pode ser encorajado a escrever um portfólio sobre suas experiências na área que estão tratando. Esta prática é muito útil em cursos para pessoas atuando na área que estão estudando, por exemplo, saúde, educação, assistência social etc. O educando escreve sobre os acontecimentos, mas com um guia de instruções e é levado a refletir sobre outros aspectos. Este mesmo tipo de projeto pode ser útil para lembrar experiências passadas. Stevens, Gerbe e Hendra assinalaram o valor de portfólios escritos por educandos quando "uma reflexão planejada sobre experiência anterior no lugar de trabalho trouxe resultados que foram transformadores para o educando, facilitando o

desenvolvimento de um novo senso de confiança e habilidade de fazer novo significado de suas experiências" (2010, p. 379).

Além de aproveitar experiências anteriores ou atuais, o educador pode promover experiências para aprender no próprio processo de aprender. Estágios, experiências práticas e tempos como aprendiz junto com um profissional, são experiências que facilitam a aprendizagem por experiência. Contudo, Merriam, Caffarella e Baumgartner apontam que é necessário que estas experiências sejam guiadas para maximizar os benefícios para o educando, assim, o lugar de mentor ou treinador se torna imprescindível (2007, p. 181). Outra maneira de ganhar estas experiências é envolver os educandos em projetos de serviço na comunidade, como voluntários por um período de semanas, para que os educandos tragam estas experiências para sua aprendizagem (Fenwick, 2003, p. 149)

Uma maneira adicional de ativar a aprendizagem de adultos é por meio de experiências, como jogos, jograis, peças teatrais, encenações, dança e outras formas de atividade física. O ato de ativar o corpo e os outros sentidos do corpo, causa à pessoa a percepção de sua experiência de outra forma. Em recentes anos, uma modalidade de treinamento empresarial tem sido através de experiências como alpinismo e rapel, ginástica ou atividade de equipe em que as pessoas precisam trabalhar em conjunto para completar o trabalho. O resultado destas atividades é uma aprendizagem que não é cognitiva, mas é experiencial e que afeta o comportamento e relacionamentos do educando. Outras áreas de educação podem aproveitar atividades de experiência para o benefício dos educandos.

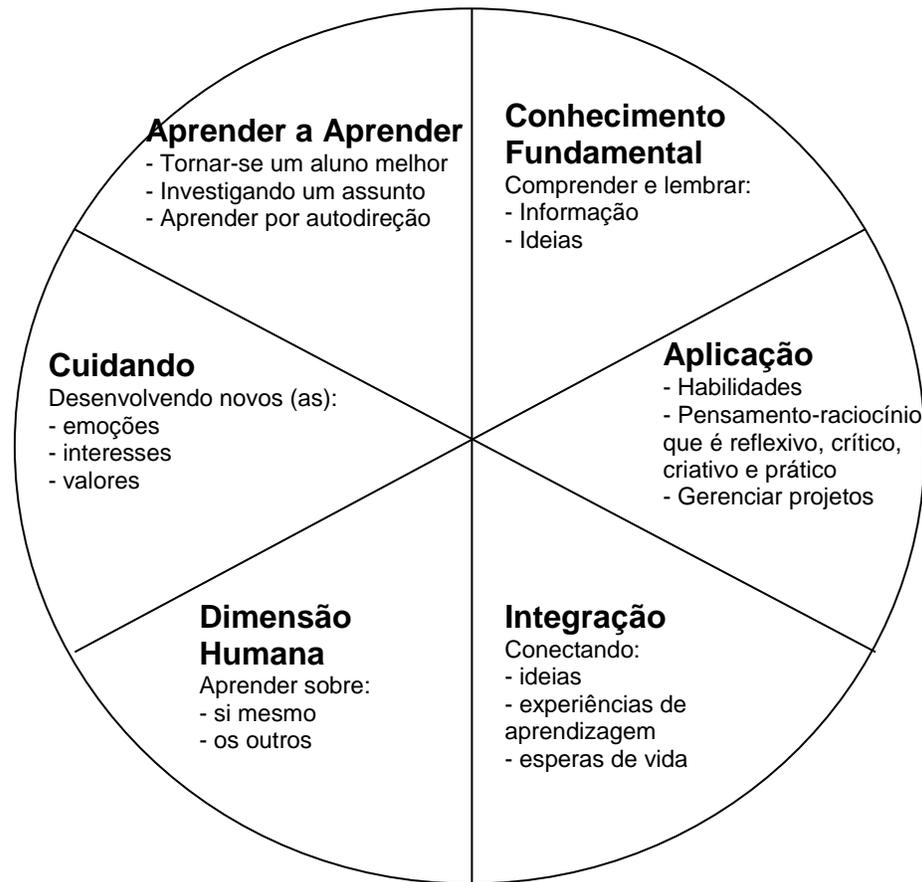
11.1.D.3. - O papel importante do planejamento

Todos os escritores da área de aprendizagem por experiência apontam para a importância do planejamento das experiências. É tão importante para

todo empreendimento educacional, mas ainda mais com a aprendizagem experiencial, pois precisa verificar que os elementos educacionais estão presentes e que o material necessário para aprendizado também é fornecido. Além dos detalhes, a experiência para fazer parte de um plano maior, como um curso, precisa ter um planejamento que caiba no processo total, orientado para cumprir os objetivos de aprendizado.

Fink (2013) explica um processo de planejamento do desenho educacional para verificar que as experiências cabem no plano total, desde os objetivos até a avaliação. Seu livro é um bom guia para um processo de planejamento, incluindo incentivo para o uso de experiências e atividades que vão ativar a aprendizagem do educando.

Ele descreve as áreas de aprendizagem, encorajando os educadores a verificar que todas as áreas são incluídas no plano educacional. Este desenho pode ser visualizado na página a seguir:



Fonte: Fink, L. Dee (2013), *Creating Significant Learning Experiences*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 35

11.1.E. - Aprendizagem para Reformar a Sociedade (SRL) - Context, Society and Learning (Freire, et al.)

O material que formou a base do pensamento de Paulo Freire veio das experiências cotidianas de pessoas e comunidades brasileiras e de outras partes do mundo. Brookfield, comentando o valor de combinar a experiência com a reflexão crítica, usou o exemplo de Paulo Freire, que "sua obra de problematização e conscientização utilizou a experiência diária, especialmente o estudo de palavras do dia a dia, como o foco de uma desconstrução crítica, que

ajudaria o povo simples a perceber as desigualdades políticas que suas vidas representaram" (Brookfield, 1995, p. 43; citando Freire, 1995). Esta combinação de experiência e reflexão crítica, junto com um pensamento reformista, levou Freire a buscar uma educação que trouxesse uma mudança, uma reforma, uma revolução na sociedade. Talvez o nome de Paulo Freire seja mais associado a um ramo de educação de adultos que busque mudanças sociais por meio da educação de adultos. Mas, muitos escritores nesta área de educação têm interesse em ver mais que uma mudança no indivíduo, pois são os adultos que formam a sociedade e moldam o seu futuro.

Daloz apontou que o reconhecimento das diferenças na sociedade precisa fazer parte da educação de adultos para que se gere uma força para a reforma social (2000, p. 117-118). O educador tem um papel muito importante em termos de sua pessoa e sua ação. Explorando os conceitos de Paulo Freire, é notável como o educador precisa exercitar sua agência humana em termos de sua vocação pessoal e sua atividade educativa.

11.1.E.1. - Pessoa e Papel do Educador - Qualidades e preparação pessoal

Uma qualidade necessária para que um educador tenha efeito positivo para a reforma da sociedade é uma consciência interior de sua responsabilidade por estar no mundo como educador. Estar presente precisa ser levado a ser uma presença consciente -- "Como uma presença consciente no mundo, eu não posso escapar à responsabilidade ética por meu jeito de me mover pelo mundo" (Freire, 2004, p. 99). Não é simplesmente estar no mundo, mas estar consciente daquilo que transcorre no mundo e perceber que, como educador, temos uma responsabilidade. Freire nunca disse que há um caminho fácil para reformar a sociedade, mas afirmou a importância de se ver como parte do mundo e ver seu lugar como responsável pelo que acontecerá.

Ao perceber que tem responsabilidade, um educador precisa se engajar com a realidade social que compõe seu contexto social. Com este envolvimento, com seus relacionamentos com pessoas, o educador perceberá as coisas que precisam mudar, os pontos de desigualdade, as condições desumanas e o controle político. "Contudo, conhecendo que mudar é difícil, porém possível, é tão fundamental para o educador progressivo enquanto se engaja na prática de pedagogia crítica, quanto para o educador reacionário que se engaja numa prática neoliberal e pragmática" (Freire, 2004, p. 101).

O educador encontra a necessidade de se inteirar da situação dos educandos, pois sua condição de vida e seu contexto fazem parte do processo de aprendizado, como Freire aponta: "Como um educador, quando me questiono a mim mesmo, a respeito da minha prática educacional, que é por natureza histórica, não posso me esquecer da condição concreta do tempo-espaço em que esta se empenha...[preciso] compreender nossa presença como seres humanos no mundo, nossa relação com história e cultura" (2004, p. 74). Ao mesmo tempo que o educador não pode se ausentar da realidade histórica, ele precisa ter uma perspectiva do amanhã, que pode ser diferente que hoje, pois não há nada determinando que seja uma mera repetição do dia de hoje (2004, p. 75).

Outro aspecto do papel do educador que Freire promove é uma prática de "problematização", que olha para o futuro, começando aqui e agora, movendo para aquilo que pode ser. Este olhar revolucionário para o futuro, "afirma que pessoas podem transcender-se a si mesmas, que pode andar para frente, e olhar para frente, por estarem conscientes de ser inacabadas e de estar movendo em direção a completude" (2000, p. 84).

Partindo destas qualidades de percepção e engajamento, o educador que visa à reforma social precisa buscar em seu ambiente de educação certas maneiras de se relacionar com os educandos. Primeiro, Shor e Freire (1987)

sugerem que o educador precisa construir uma confiança no educando e um respeito pelo educando. Estas qualidades de relacionamento direcionam o educador para dar crédito ao conhecimento prévio do educando e, a partir deste respeito, deste crédito, darão oportunidade para o educando demonstrar o que sabe, e até incentivará o educando a mostrar o que sabe e como chegou a saber (Mezirow, 1990, p. 368).

11.1.E.2. - Atividades do Educador

A primeira questão sobre as atividades do educador que Freire destacou é a necessidade de uma perspectiva crítica da prática geral de educação. Ele usou a figura da "educação bancária" para caracterizar a educação do sistema dominante. Nesta forma de educação, a tarefa do "educador é 'encher' os educandos com essa narração, o conteúdo de seu ensino... [Assim], o educando recebe o depósito, somente" (2000, p. 71-72). O educando não tem que exercer "nenhum esforço para desenvolver uma consciência crítica, que seria o resultado de fazer intervenção em seu mundo como transformadores daquele mundo" (2000, p. 73). Para Freire, o educador precisa ir além de depositar conteúdo, para causar nos educandos a reflexão crítica sobre os conteúdos e sobre sua situação na sociedade, com olhos abertos para a ação necessária para trazer mudanças.

O educador, para fazer este papel, necessita de um olhar crítico para sua prática educadora. Freire comenta que a educação comum tem muito a dizer sobre adaptação, quer dizer, o educando se moldando à sua realidade. Freire oferece como perspectiva crítica que uma qualidade essencial de educação é "que fornece possíveis discussões sobre a natureza mutável da realidade natural, tanto quanto a história, e que vê homens e mulheres como capazes, não somente de adaptação ao mundo, mas acima de tudo, de mudá-lo" (2004, p.

79). Dentro de si, o educador precisa manter esta perspectiva da mutabilidade das coisas, pois a educação tem a ver com mudança.

Ao ver esta possibilidade de mudança, o educador precisa perceber a direção da mudança. Esta percepção não deve vir do seu grande conhecimento, mas do seu humilde engajamento com pessoas que estão às margens da sociedade, que vivem nos estratos mais baixos, olhando para cima, que têm uma perspectiva de vida diferente daquela dos poderosos. Este engajamento se faz em comunidade, sentando com pessoas em grupo e conversando sobre a vida. Ele via muito de sua aprendizagem sobre esta realidade da vida do oprimido, vivendo nas comunidades pobres em vários países, desde o nordeste do Brasil até a Guiné, na África, e trabalhando como organizador destas pessoas para melhorarem suas vidas e suas comunidades. Este processo de ganhar a perspectiva dos pobres se faz "com os oprimidos no processo de organizá-los" (Freire, 2000, p. 54)

Enquanto adquire esta perspectiva por uma escolha de viver entre os menos privilegiados, o educador, na perspectiva de Freire, precisa refletir sobre sua prática. É um processo que ele nomeou como "práxis" -- uma reflexão sobre ação e ação desde a reflexão. "Para conseguir esta práxis, contudo, é necessário confiar nas pessoas oprimidas e em sua habilidade de raciocinar. A quem falta esta confiança, vai falhar a iniciar (ou vai abandonar) o diálogo, reflexão e comunicação; e vai cair no uso comum de slogans, comunicados, monólogos e instruções" (Freire, 2000, p. 66). Em conjunto com a reflexão-sobre-ação, que é práxis, o educador precisa se exercer e ler textos e contextos sobre perspectivas diferentes das de seus educandos. Esta prática de leitura, tomando perspectivas diferentes, é uma forma de reflexão crítica importante para um educador ter potencial de transformação, que estende mais longe que o indivíduo. Esta leitura de perspectivas múltiplas ajuda os educandos a fazer uma leitura do mundo, "diminuindo a distância entre o educando ler palavras e o

educando ler o mundo" (Shor e Freire, 1987, p. 182). Nesta situação de educação "por meio de diálogo, o educador-do-educando e o educando-do-educador deixam de existir, e novos termos emergem: o educador-educando e o educando-educador" (Freire, 2000, p. 80).

Como resultado deste ganho de perspectiva, Freire aponta para outra demonstração da agência do educador quando, em conjunto, o educador permite ao educando o papel de educar. O educador, em vez de depositar seu conhecimento no educando, traz problemas à tona, encorajando o educando a levantar seus questionamentos e a aprender a buscar soluções para os problemas propostos. Nisso, tanto o educador quanto o educando, precisam exercer sua agência -- "Educação problematizadora, ao responder a essência da consciência -- a intencionalidade -- rejeita os comunicados e abraça a comunicação" (Freire, 2000, p. 79). A comunicação se dá por duas vias, é diálogo, não monólogo; é conversa, não preleção. O educador precisa permitir e até encorajar esta comunicação dialógica, pois a tendência é o educando não pensar que pode contribuir para o processo educativo.

Uma técnica que Freire utilizou chama-se "Investigação Temática", que é uma extensão do diálogo que trouxe à tona problemas e temas dentro destas realidades. Ela é descrita como uma investigação para descobrir a interdependência, a interpenetração, a interligação das coisas significativas dentro dos cenários dos educandos. O educador precisa se tornar agente do processo educacional ao "trabalhar neste universo temático revelado pela investigação, para 'reapresentar' aquele universo às pessoas de quem ela ou ele havia o recebido -- e 'reapresentar' não é uma preleção, mas é um problema" (Freire, 2000, p. 109). Ele reconhece que é tendência entre educadores de usar seu conhecimento como base para preleção, mas propõe uma prática em que o educador exerça sua agência num processo colaborativo -- "O educador deve conhecer mais do assunto de instrução no primeiro momento, mas ele ou ela

reaprende o que é conhecido no contexto do esforço dos educandos interpretarem seus *insights* em termos de suas próprias vidas" (Mezirow, 1990, p. 368).

Paulo Freire nunca se referiu ao educador ser agente de aprendizagem, mas promoveu perspectivas do educador que o colocam numa posição de exercer sua escolha de ser diferente que o comum, de apresentar problemas em vez de oferecer respostas, de dialogar com os educandos em vez de lecionar, de aceitar que se torne um educador-educando em conjunto com um educando-educador. Na perspectiva de Freire, esta postura não diminui a necessidade de conhecimento pelo educador, nem tira sua responsabilidade; contudo, coloca ele ou ela numa posição de agir por escolha própria em comunidade e em conjunto com os educandos para que ambos aprendam como agir e como fazer o mundo diferente.

11.1.F. - Aprendizagem Espiritual e Corporal (SBL - Spirit, Body and Learning) (Tisdell; Cranton; etc.)

Uma perspectiva mais recente da educação de adultos inclui duas dimensões do ser humano e surgiu de uma perspectiva mais holística do educando adulto. Esta perspectiva busca incluir tanto a dimensão espiritual quanto a dimensão física, como também elementos incorporados à educação de adultos. Dois escritores têm fomentado esta perspectiva, Tisdell (2001; 2008) e Dirkx (2006; 2008). A partir desta perspectiva, o educador exerce sua agência em termos de sua perspectiva de si como educador, que é uma pessoa, e a partir desta perspectiva holística de si e dos educandos a tomada de decisões é realizada de modo a incluir estas dimensões como parte das experiências de aprendizagem.

Adquirir esta perspectiva holística de si mesmo exige do educador um tempo de autoconhecimento e de reflexão pessoal. De uma forma, é um

processo humanizador para o próprio educador, em termos de sua vida, sua vocação e sua prática. Em parte, é necessário que o educador examine sua própria biografia, reconhecendo e "reconciliando a influência de sua criação religiosa sobre suas preferências e resistências espirituais, no momento atual" (English, Fenwick, e Parsons, 2003, p. 6). Este reconhecimento de seu pano de fundo religioso e espiritual como uma influência é também parte do processo de avaliar suas pressuposições espirituais, que pode incluir uma reflexão crítica de outras premissas anteriormente não avaliadas. Para o educador que vê como resultado uma integração de sua vida em termos das dimensões do seu ser pessoal, será trazida para sua educação uma perspectiva mais integrada dos seus educandos. Então, o primeiro exercício da agência do educador é, nesta perspectiva, sobre sua vida, sua integração pessoal, sua espiritualidade e corporalidade. Esta mudança de perspectiva levará o educador a uma prática mais espiritual, mais corporal, mais holística quanto à educação e suas práticas.

Em segundo nível, o educador, com esta perspectiva mais integrada e holística, olhará os educandos com uma perspectiva igualmente mais holística. Por um lado, ele perceberá que precisa "ensinar numa maneira que respeita e cuida das almas de seus estudantes... [e] providencia as condições necessárias nas quais a aprendizagem possa começar profunda e intimamente" (Hooks, 1994, p. 13). Assim, desde uma abordagem mais holística para aprendizagem que transforma, há um reconhecimento do papel de sentimentos, de outras maneiras de conhecer (por meio de intuição ou do corpo humano e seus sentidos), e o papel de relacionamentos com outros no processo de aprendizagem transformadora (Merriam e Bierema, 2014, p. 136). Nisto, Dirkx sugere que a educação que tem efeito no adulto é um convite "para a pessoa completa entrar no ambiente da sala de aula, quer dizer, a pessoa em sua plenitude de ser humano: como um ser afetivo, intuitivo, pensador, físico e espiritual" (Dirkx, 2006, p. 46)

Este convite para o educando como uma pessoa plena leva o educador a planejar como utilizar todas estas dimensões como parte do processo de aprender. Ele precisa exercer sua agência em planejamento para considerar como promover esta aprendizagem por meio do corpo, do espírito, dos sentimentos etc. Ele precisa abrir o processo educacional para incluir estas dimensões intencionalmente. No planejamento, ele pode considerar práticas variadas como dança, ou esporte, ou drama para conseguir ativar o corpo físico e trazer outras dimensões à tona. Pode ser por meio de jogos ou atividades que trazem o educando a uma percepção da ligação entre o conteúdo aprendido e a experiência. Amann aponta para aprendizagem cinestética por meio de "movimentos e ação que trazem lições de disciplina, diligência, cuidado de estresse e solucionar problemas" (Amann, 2003, p. 28). Em recentes anos, a importância deste tipo de prática em cursos de treinamento de liderança e formação de equipes demonstra que a formação de liderança é muito mais que um exercício intelectual. Pois, é na atividade física e corporal que pessoas aprendem a comunicar, a trabalhar em conjunto e colaborar. Um estudo por Mulvihill apontou para uma ligação entre a mente racional e o corpo emocional, em que os mesmos transmissores de sinais neurológicos carregam a informação e a emoção, concluindo que "se tornou claro que nenhum pensamento, memória ou conhecimento é 'objetivo' ou 'desconectado' da experiência pessoal e emocional de conhecer" (2003, p. 322).

Uma parte desta prática é o reconhecimento da espiritualidade que já é "inerente aos relacionamentos e experiências, por reconhecer sua presença no ambiente de ensino-aprendizado, respeitando sua mensagem sagrada" (Tisdell, 2008, p. 35; Dirkx, 1997, p. 83). Com isso, o uso de símbolos, metáforas, arte, drama pode dar oportunidade para "os educandos conectar-se com a esfera espiritual, ou com sua criatividade, enquanto vislumbrem novas maneiras de enxergar o mundo e agir por mudanças" (Tisdell, 2008, p. 35). Nisso, abre-se a

possibilidade para que o educando comece a ativar sua agência, motivado por sua espiritualidade. Ao engajar outras dimensões da experiência humana, o educador tem possibilidades de aprendizagem que penetram mais profundamente nos educandos.

Num estudo realizado por Fleming e Courtenay (2006), os autores chegaram à conclusão de várias formas pelas quais a espiritualidade tem um impacto na prática de educadores que intencionalmente procuraram incluir esta dimensão de vida no seu ensino. Os educandos afirmaram que a espiritualidade serviu como um recurso em tempos de desafio, depois do aprendizado. Outros, perceberam como a espiritualidade teve um efeito ético na sua percepção de poder e em seu compartilhamento de poder, em vez de usá-la para controlar outros. Nesta visão ética, suas decisões foram influenciadas por sua espiritualidade, tanto quanto sua intelectualidade. O resultado, em termos de decisões, entrou nas relações e comunicação com colegas: "O modelo de comunicação que aparece ser utilizado por líderes influenciados por espiritualidade é mais como um triângulo com uma conexão com um 'Ser Elevado' localizado entre as duas (emissor e receptor da comunicação). Visualizam isto como a espiritualidade empenhando um papel de canalizar a comunicação como se fosse por um satélite" (Fleming e Courtenay, 2006, p. 128). A espiritualidade incluída na educação de adultos traz mais diálogo para o ambiente de ensino-aprendizagem, criando "conexões e intercâmbios interpessoais que encorajem e promovam seu desenvolvimento espiritual" (English, 2000, p. 34).

Ativar a dimensão espiritual na educação de adultos, de modo a criar laços mais pessoais entre as participantes do processo educacional, também abre oportunidade para um caminhar junto, que é característica do mentoreamento. Caminhando com os educandos, por meio de suas experiências de vida, abre espaço para o aprendizado acontecer em conexão

com aquela experiência de vida, e não desconectado dela. A chave não é aumentar o lucro, mas o aumento de relacionamento de capital humano, de alma e espírito (English, Fenwick, e Parsons, 2003, p. 95).

No arsenal de atividades para esta prática de educação espiritual e corporal, o educador tem visualização, narração de histórias, biografias, literatura, poesia, arte, drama, música e jogos. O importante é que o educador escolha a atividade para ligar com o conteúdo que quer ensinar, para que o educando sinta o conteúdo no processo da atividade que busca a inclusão de espiritualidade e corporalidade.

11.2. - Conceitos do Professor como Agente de Aprendizagem de Adultos

Ao resumir as diversas perspectivas sobre o professor como agente na aprendizagem, percebemos que os pesquisadores da educação de adultos tratam de dois grandes temas: a pessoa do educador e a prática do educador. Percebemos a sobreposição de perspectivas nestes dois pontos, pois há uma repetição de afirmações. Isto se torna mais claro quando pensamos no seu papel de agente ativo, um jogador ativo no processo de ensinar-aprender. Esta perspectiva aprofunda a realidade do professor exercendo sua agência humana.

11.2.A. - Pessoa do educador

A pessoa do educador trata das qualidades que marcam a vida do educador, especialmente sua interioridade. Nesse sentido, podemos descrevê-la da seguinte maneira: (1) o educador está em transformação, (2) o educador é um ser autêntico, (3) o educador precisa assumir o papel de facilitador, e (4) o educador precisa aceitar sua responsabilidade como cidadão do mundo. Em geral, o educador exerce sua agência em relação à sua pessoa, em primeiro lugar, antes de agir como educador-agente em relação aos educandos.

Primeiro, o educador, como agente, está em processo de transformação e integração, por si mesmo em várias dimensões. Enquanto continua a ser a mesma pessoa, parece diferente, pois aprende para si mesmo e aplica sua nova aprendizagem em mudanças na sua vida. Um resultado é se tornar mais autêntico; um educador autêntico não exhibe uma falsa humildade sobre seu conhecimento ou perícia. Ao contrário, conhece o que conhece e usa-o como base para educar. Contudo, não usa como meio de sujeitar os educandos, mas de promover sua busca de conhecimento. Um professor comentou sobre um momento assim com seus alunos:

A gente entende que um momento educacional é um momento privilegiado da razão, mas tem espaço para emoção, a espiritualidade... quando eu encontro uma coisa que eu não tinha visto num texto, sabe aquele sentimento bacana, não importa se isso melhora ou não a minha nota, importa que a minha vida teve um ganho com isso, então este sentimento emocional e o crescimento com a espiritualidade é muito importante (Entrevista H, p. 16)

Outra dimensão de transformação acontece na pessoa do educador quando este vive em reflexão crítica sobre sua própria prática de ensino, sua própria vida e seu estilo de vida. Esta transformação pessoal entrará no ensino com exemplos que demonstram sua prática de reflexão crítica. Se mostrará na atitude com que se apresenta na aula. Freire apontava para o contraste entre a educação "bancária" e a "libertadora" -- a primeira, que deposita conhecimento, e a segunda, que buscava preparar os educandos para viver em liberdade e para buscar sua própria liberdade. Nesse sentido, essa reflexão crítica acerca de sua prática de ensino levará o educador a um uso mais criterioso do seu poder como educador, até autorizando os educandos no uso de poder nos encontros de ensinar-aprender. Um professor contou sua experiência de passar por uma transformação de sua perspectiva sobre o papel do professor:

Mas eu achava, por um bom tempo, não sei de todo o meu tempo de formação teológica, que o professor era que tinha que dar todas as respostas. Tanto que, às vezes, eu contribuía para que a aula fosse assim. Eu pensava, "Eu não vou interromper, quero só que o professor fale." E, quando algum aluno interrompia, eu falava, "Mas deixa o professor falar." Então, havia ainda aquela coisa de achar, "Não, o professor tem que saber tudo." Então, o que eu penso não vale agora. Então, nem vou falar. Então foi assim, um processo, para entender que a educação se dá com aluno e professor. Mas eu não digo que foi algo difícil, mas só demorado (Entrevista L, p. 26)

Uma terceira dimensão desta transformação é a integração da pessoa do educador. Ele reconhecerá suas várias dimensões, suas limitações, suas capacidades e, baseado nisso, buscará viver uma vida mais holística. Isso incluirá o cuidado do corpo, a utilização da espiritualidade, o envolvimento comunitário e a responsabilidade moral. O educador que trata de se transformar terá mais oportunidade de ver os educandos com quem trabalha entrar em processos de transformação.

Segundo, para promover a transformação em sua vida e na vida dos educandos, o professor transformador precisa ser autêntico, como pessoa e como educador. Em primeiro lugar, há necessidade de criar confiança. Confiança na sua pessoa, por integridade e credibilidade; este é o início. Esta autenticidade de caráter é vital para ganhar o outro nível de confiança - confiança no conhecimento do conteúdo. Um bom professor tem um banco de conhecimento para oferecer, mas precisa primeiro ganhar o ouvido dos alunos. Ao ouvir é se que cria confiança no seu conhecimento e domínio do conteúdo. Ao juntar estes dois tipos de confiança, o professor transformador vai agir como guia para aprendizagem. Assim, torna-se aliado e autoridade ao mesmo tempo.

No encontro de ensinar-aprender, o professor tem oportunidade de mostrar que é íntegro e coerente. Sua maneira de tratar os alunos, os assuntos e a dinâmica deste encontro vão demonstrar estas qualidades de sua vida e

mostrar sua autenticidade. Um professor comentou sobre seu sentimento de distância entre ele e os alunos: "Eu acho que uma coisa é fazendo até uso daquilo que eu falei que é o autoconhecimento, eu penso que eu tenho uma distância... isso não envolve só a minha vida como professor, mas como pastor também. Eu acho que existe uma distância que eu tenho que procurar encurtar entre o que eu sinto e o que eu demonstro, como professor" (Entrevista H, p. 18-19). Esta maneira de lidar com sua vida é o caminho da humildade -- para com seu conhecimento e com seu trato dos educandos. É reconhecer que "Ambos, professor e aluno, estão envolvidos no processo de aprender. ... entende-se que o professor está em constante crescimento. Ele é um ser inacabado, como o seu aluno é um ser inacabado" (Entrevista L, p. 25)

Agindo desta forma, o professor pode criar um ambiente positivo e aberto para aprender. Este ambiente promove a oportunidade para todos poderem aprender.

Terceiro, este precisa aceitar seu papel como facilitador de aprendizagem. Apesar das pessoas assumirem que um facilitador não necessita dominar seu assunto e conhecer bem seu conteúdo, o oposto dessa afirmativa é verdadeiro. Para poder guiar os alunos no processo de aprender, o professor-guia precisa conhecer os detalhes do assunto. Contudo, sua incumbência seria guiar o processo de aprender de forma a construir conhecimento nos educandos, por um processo ativo e participativo. A diferença é que seu conhecimento não é usado como talismã ou como cetro de dominação. Não é usado como cajado de pastor, para guiar o aluno nos caminhos de aprender o assunto - e poder ativar a aprendizagem do aluno, por meios participativos e ativos. Outro elemento deste caminho de guiar para aprender é a necessidade de o professor aceitar as experiências dos educandos como parte do material de aprendizagem, trazendo estas experiências para dentro do encontro de ensino-aprendizado. Quando estas experiências se

tornam base para iniciar o processo de aprender, os alunos se sentem valorizados e experientes na vida. Por isso, os nomes de facilitador (Knowles), guia (Kolb), mentor (Daloz) e catalisador (Fenwick), são usados para descrever esta função de um professor, para transformar alunos por meio do aprendizado.

Quarto, o professor precisa aceitar sua responsabilidade como cidadão no mundo. Paulo Freire havia demonstrado como o educador exerce sua função em torno da busca de reformar o mundo e a sociedade ao seu redor. O professor é um cidadão que age como membro da sociedade, não como estrangeiro. Assim, este educador se vê e age como um integrante nos processos ao seu redor. Um professor se viu com a "necessidade de conscientizar o aluno" (Entrevista B, p. 7), através de diálogos e discussões, através da integração de eventos atuais com os conceitos bíblicos e teológicos, e assim, se viu no exercício de sua agência humana dentro de sua docência.

Para este exercício de consciência e promoção de justiça acontecerem, o professor precisa integrar sua postura com o mundo ao redor. Não pode ficar isolado do mundo. Esta integração traz o mundo e a experiência para dentro do encontro de ensino-aprendizagem. Trazer a Bíblia e a teologia para dentro da realidade atual é um trabalho desafiador. Como disse um professor na entrevista:

Eu entendo que os professores que estão na ativa, aqueles que ingressaram no ministério e magistério do ensino teológico tenham muitas oportunidades para desenvolver a ideia teológica na cabeça dos seus alunos, no sentido que considera uma teologia mais reformada tem sido realmente desafiada a confirmar aquilo que crê realmente, e não somente às vezes, com um argumento filosófico (Entrevista K, p. 18)

O processo de integração é um processo que exige do professor uma ação intelectual e moral. Mas, no exercício de sua docência, exige que esta integração de vida venha ao encontro educacional, para fazer uma diferença na

vida dos alunos e mesmo do professor. Para conseguir estes dois passos de integração, o professor vai exercer sua agência -- decidindo pensar criticamente sobre sua atitude e agindo em termos de conduzir o ensino para que os alunos tenham o encontro com a realidade, percebendo sua necessidade de agir, também. Assim, começamos a perceber que a pessoa do professor vai afetar diretamente como este mesmo professor irá passar a ensinar.

11.2.B. - Práticas do educador que promovem a Agência Humana no Educando Adulto

Ao olhar o encontro de ensino-aprendizado, seja qual for o ambiente ou o modo, aquele que é considerado como educador precisa ser visto como agente. Este se torna ativo ao escolher o caminho para conduzir este encontro com seus educandos. Contudo, um educador que aplique os princípios de educação de adultos se torna mais ativo, porém com atividades novas, diferentes e que envolvam os educandos em atividade. Esta prática começa no interior do educador, por meio de reflexão, que resulta em mudanças no exterior, através de sua prática. A reflexão sobre a prática e a prática da reflexão leva à práxis. Assim, o educador exercita sua agência humana no exercício de seu papel ativo de facilitador de aprendizagem de adultos.

Primeiro, o educador estabelece o clima propício para adultos aprenderem. O professor de seminário teológico precisa ser respeitoso e ganhar o respeito dos alunos. Neste ambiente de respeito mútuo, o educador tem a possibilidade de autorizar os educandos, colocando poder em suas mãos sobre sua própria educação. Tanto por uma avaliação de competência quanto por um contrato de aprendizagem, juntos, podem traçar o caminho de aprender, os objetivos desejados e o fim ou alvo que pode ser avaliado. Este processo motiva o educando a ativar sua experiência, sua capacidade e sua curiosidade. Assim, o educando pode trazer para dentro do encontro de aprender sua

experiência e seu conhecimento prévio, sabendo que serão aceitos, incorporados e utilizados como parte do processo futuro. Neste clima, o educando exerce sua agência humana em resposta ao empoderamento do professor.

Segundo, o educador mantém o foco de sua perspectiva no educando. Não é tanto o conteúdo que se focaliza quanto o que o educando vai aprender, em que nível, com que métodos e para qual fim. Esta mudança de foco ajuda o educador com sua reflexão sobre sua prática -- pode refletir sobre a maneira de apresentar o conteúdo para que o aluno aprenda, ou sobre as experiências dos educandos para trazê-las ao encontro de aprender, ou até mesmo para fazer uma autoexaminação de sua metodologia de ensino. Assim, o educador exerce sua agência humana, por meio desta focalização no educando, e acaba valorizando o educando, pois prioriza sua aprendizagem. Enfim, sua reflexão trará à sua mente a maneira como o educando aprende - e isto lhe dará oportunidade de ajudar sua maneira de instruir, para que o educando aprenda.

Terceiro, no encontro de ensino-aprendizagem, atividades são planejadas que levam o educando por um processo de descoberta e aprendizagem, um processo que vai na direção de ativar a agência do educando. Termos como autonomia, reflexão, intencionalidade, escolha e responsabilidade marcam a descrição de agência humana propagada por Bandura. Estes mesmos termos são usados por educadores para descrever o alvo do processo de educação de adultos. Contudo, este processo requer estratégia e desenho, resultados do trabalho árduo de planejamento. Mesmo que seja por um processo colaborativo, há a necessidade de formular objetivos claros e bem definidos, e atividades que se alinham com os objetivos e conteúdo de suporte para dar a base e os meios de avaliação do progresso e sucesso neste processo de aprender. Enquanto se torne claro que o educador exerce sua agência, neste processo, deve-se cuidar

que a agência do educando se ative e se defina também. O educador caminha com o educando para que se torne mais participante, mais ativo, mais aprendiz.

Três das atividades que são utilizadas (com muitas variações) são a discussão, o diálogo e o diário. Estas ajudam os participantes no processo de aprender a formular meios de interação de pensamento, para que os educandos, no meio da interação, reforcem sua aprendizagem. Refinamentos destas atividades envolvem o uso de portfólios em que os educandos colocam os trabalhos em processo de desenvolvimento ou, no caso de educação à distância por internet, o uso de fóruns de interação. Também, o uso de narrativas (seja de vida ou de ficção) pode trazer à tona as áreas mais profundas da vida, até chegar nas pressuposições, nas crenças e nos princípios que regem sua cosmovisão. Nestas reflexões os educandos interagem entre si, e com o educador, e criam oportunidade para aprender de forma crítica e integradora.

Entretanto, para não pensar que o papel do educador de adultos é somente reforçar o que já se conhece, é importante lembrar que o educando adulto precisa ser desafiado. Sim, ele já aprendeu muito e tem muita experiência. Mas, a educação precisa estimulá-lo a ir além de seus limites conhecidos. É, neste sentido, que o aprender por meio da experiência ou através da prática, leva o aluno a perceber sua necessidade de aprender e aprender de forma que possa colocar em ação aquilo que está aprendendo. Um professor comentou que se viu com a necessidade de instigar o aluno a buscar mais. "Eu gosto de provocar, porque eu vejo nas aulas um incentivo para que eles busquem, mediante leituras, conhecimentos, suas posições e desenvolver seus argumentos, mesmo que venham discordar comigo" (Entrevista B, p. 8). As escolas de educação de adultos promovem o aprendizado por meio de desafios - para o aluno ser testado além de seus conhecimentos e suas capacidades. Como um músculo, que vai se fortalecer somente quando é forçado além de seus limites, o aluno adulto vai aprender através do desafio.

Mas, este desafio terá um elemento da comunidade, uma vez que o adulto aprende quando está conectado em comunidade com outros que querem aprender. O senso de comunidade aumenta as possibilidades de conexões que ajudam a aprender. Um professor comentou que a "construção de conhecimento vem no relacionamento professor-aluno" (Entrevista F, p. 9). Vários dos entrevistados apontaram que os momentos fora da sala de aula foram muito propícios para a aprendizagem acontecer -- seja um esclarecimento de conceito, uma exploração de perguntas e dúvidas ou um aprofundamento de um ponto (Entrevista E, p. 17). Um professor comentou como sua teologia apontou para que buscasse estes relacionamentos -- "A minha própria ideia de integralidade do ser humano, tentar ter uma proximidade afetiva com alguns alunos" (Entrevista E, p. 13). Esta proximidade não somente proporciona a oportunidade de conhecer as histórias pessoais e as realidades dos alunos, mas promove chances de estender o aprendizado além da dinâmica da aula.

Um dos alvos é ativar o educando para que este se engaje mais na sua aprendizagem. O educador busca este engajamento de seus alunos mas, ao mesmo tempo, percebe que está empoderando (*empowering*) os educandos para serem mais agentes na sua própria vida. É importante lembrarmos que o objetivo daquilo que é ensinado dirige-se à mudança ou transformação do educando, em termos de conhecimento, habilidade, atitude, comportamento, vocação, integração pessoal, relacionamentos, dentre outros. Ao fazer toda esta atividade, o educador teológico precisa lembrar que a transformação vai na direção da pessoa de Cristo, na conduta dirigida pelo Espírito Santo e para a glória de Deus Pai. Não é uma aprendizagem de conteúdos, tanto quanto uma aprendizagem de vida, que exige do educador o exercício de sua agência humana para ativar o educando no aprender e no exercer de sua agência, também.

11.3. - Agência Humana em Educação Teológica - Vozes dos Professores

Tendo destacado vários aspectos relacionados ao professor como agente de aprendizagem de adultos, agora, utilizaremos as vozes dos professores entrevistados para ilustrar estes princípios em termos da agência humana dos professores em educação teológica e do desenvolvimento da agência humana dos alunos.

11.3.A. - Agência Humana exercida por Educadores em Educação Teológica

Ao voltar à análise das entrevistas com os professores da educação teológica em seminários teológicos evangélicos em São Paulo, percebemos expressões de sua agência humana em termos de atitude e atividade. Apesar de não ser uma expressão repetida nas entrevistas, esta evidência mostra a presença, mesmo em forma inicial, de agência humana na vida e ministério de docência deste grupo de professores.

Uma parte pessoal do professor é sua atitude em relação aos alunos. Um professor apontou que precisava "valorizar o ser humano do aluno... Esta perspectiva do ser humano valoriza o ser humano" (Entrevista H, p. 13). Outro colocou que precisava "escolher ver o aluno como sujeito ativo - não objeto passivo - na sua aprendizagem" (Entrevista C, p. 23). Assim, o professor vai "buscar os meios para elevar o aluno, sem ser pretencioso, [pois] a transformação do aluno é o levar o aluno para um novo nível de compreensão e prática" (Entrevista H, p. 14). Essa atitude de valorizar o aluno como ser humano e buscar sua ativa aprendizagem, levou outro professor a contar: "Não buscarei mais títulos, mas mais aprendizagem sobre a vida" (Entrevista A, p. 22).

A atitude é um bom ponto de partida, mas a práxis é marcada pela reflexão que leva a uma ação modificada. Um professor contou que a "forma

como eu ensino prevalece sobre o conteúdo que eu ensino" (Entrevista C, p. 14). Esta postura pastoral veio de sua formação e da influência de mentores na sua vida. Outro aspecto de agência na ação do professor é na preparação para aula. "Quando vou preparando as aulas, sempre começa por colocar os objetivos em três palavras: saber, sentir, fazer. Busco planejar para cumprir estes objetivos" (Entrevista J, p. 19). Outro professor comentou que a preparação "começa com oração. Então, quando estou preparando minha aula, estou em adoração ao Senhor e eu preciso orar, conversar e às vezes, preciso tratar meu coração... Essa ação do Espírito tem que começar no professor, agindo no coração do professor, antes de poder agir no aluno" (Entrevista J, p. 22).

Conhecendo que o professor precisa "agir para ativar o aluno - [pois] o aluno é acostumado com o sistema em que fica passivo e o professor alimenta" (Entrevista F, p. 11), esta situação exige que o professor exerça sua agência no planejamento e execução do plano de aula. Isso pode ser alcançado ao se "buscar os meios de prender a atenção dos alunos, para que engajam no assunto abordado, estudado" (Entrevista E, p. 14). Este professor faz o engajamento por "ligar os estudos com a história e com a prática" (Entrevista E, p. 14). Ele continua porque "trabalha as perguntas dos alunos até preferindo deixá-los em dúvida, para que possam construir o seu próprio conceito, de que necessariamente entregar isso de alguma forma pronta" (Entrevista E, p. 16). Outro completa o encontro de ensino "buscando a aplicação junto com o conhecimento -- as atividades de reflexão puxam para esta aplicação do que aprenderam... mas, é por propósito, está no plano de aula" (Entrevista C, p. 15). Ao terminar a aula, o professor pode "fazer uma reflexão sobre sua aula e sua vida..." (Entrevista E, p. 12) avaliando o encontro, as ações, as dinâmicas e buscando como melhorar na próxima aula.

O professor exerce sua agência ao buscar a transformação do aluno por meio de conhecimento, atitude e habilidade. Mas, a expressão de "conscientizar o aluno" expressa este alvo de transformação como nenhuma outra (Entrevista B. p. 7). Em busca desta transformação, um professor comentou que precisava ter uma dinâmica transformada na sua aula. Como resultado, a aula dele "começa com oração e termina com oração" (Entrevista J, p. 22). Mas este início e fim em oração não é uma oração costumeira -- a oração inicial é a busca da presença de Deus, para Ele guiar o processo de aprendizagem, e a oração final são muitas orações de aplicação, às vezes escritas, às vezes audíveis, dos participantes da aula (Entrevista C, pp 12-14). Pensando na transformação do aluno, outro entrevistado comentou sobre seu objetivo de "ajudar o aluno a desenvolver sua ótica crítica por meio de expressar seus pensamentos em discussão" (Entrevista F, pl 11). Enquanto os professores de seminários teológicos fundamentem suas atitudes na transformação, em suas ações de ensino, refletindo assim sua compreensão da ação educativa orientada para adultos, haverá um crescimento dentro destes em termos de sua eficácia e agência humana. O efeito esperado desta prática de ensino com agência ativa será o desenvolvimento e a ativação da agência humana dos educandos sob este ensino.

11.3.B. - Agência Humana desenvolvendo-se nos Educandos em Educação Teológica

Os professores entrevistados deram indícios deste desenvolvimento e ativação da agência, ao analisarmos as entrevistas sob esta ótica. Um professor comentou, em relação aos alunos, de sua disciplina sobre espiritualidade: "a espiritualidade que nós estamos vendo hoje, mais popular, na Igreja Evangélica brasileira, ela não reflete o ensinamento bíblico" E continuou dizendo que na sua prática, ele busca que "como futuros Teólogos, a gente precisa aprender a

construir a teologia e nossa prática" (Entrevista A, p. 8). Um aspecto da agência em desenvolvimento é a percepção crítica que este professor indicou como resultado de sua prática de ensino teológico.

Outro aspecto da agência, que é visível nas entrevistas, é que os professores encontraram nos alunos um aumento do senso de eficácia. Os alunos ganharam capacidade e confiança. Um professor comentou sua prática na sala de aula, optando por trabalhar as perguntas do grupo de alunos e até preferindo "deixá-lo em dúvida, para que ele possa construir o seu próprio conceito, do que necessariamente entregar isso de alguma forma pronta" (Entrevista E, p. 16). Enquanto o professor busca treinar a capacitação do aluno adulto, ele precisa ativar sua curiosidade e sua busca por respostas. Outro exemplo desta orientação é a do professor que pratica seu ensino por uma ênfase particularizada, de vida a vida, por que vê que isso pode "contagiar os alunos por meio de sua vida, sua motivação e seu exemplo" (Entrevista N, p. 4).

11.4. - Conclusão - O educador como agente de aprendizagem

As seis escolas de educação de adultos citadas aqui apontam para um papel ativo do educador como agente de aprendizagem junto aos alunos. Este não é um caminho tradicional, mas requer uma mudança na pessoa, nas atividades e na preparação do professor. Vimos também como alguns dos professores entrevistados deram referências sobre suas experiências, nestes pontos.

A pessoa do professor se forma ao longo de sua vida por uma combinação de influências que são ocasionais e intencionais. As influências ocasionais, indicadas para sua formação como agente de aprendizagem pelos professores, foram as disciplinas de educação que afetaram sua prática. Um professor decidiu, em vista da falta de formação acadêmica em educação, em sua trajetória de preparação, que necessitava fazer um mestrado em educação

sobre a formação de professores para o ensino superior (Entrevista L, p. 12). Enquanto a maioria dispunha de formação educacional orientada para outro nível, este e mais dois tiveram uma formação orientada para a educação universitária. Outras influências indicadas que ativaram sua agência como professores foram os mentores, os líderes nas instituições teológicas onde ensinam e as influências familiares. Sugerimos como conclusão sobre a formação para agência que há a necessidade de uma formação intencional, proposital e orientada para o nível superior na área de educação -- pedagogia, andragogia, educação de adultos e uma integração com a teologia de educação teológica.

Vimos como esta formação entra na prática do professor nas atividades que utiliza para ensinar. Estas atividades vêm como parte do processo de preparo, mas também expressam sua orientação -- teológica, educacional e voltada ao aprendizado do aluno (mais que o conteúdo transmitido). Os resultados, na prática, deveriam mostrar um ensino mais relacional, mais comunitário, mais prático, mais ligado ao contexto atual e ministerial e mais variado. Enquanto um buscava criar relacionamentos com os alunos, outro buscava um senso de comunidade de aprendizagem. Um procurava meios de ligar o conteúdo com a atualidade, por meio do uso de jornais, outro, por reflexão sobre a ligação do conteúdo no ministério da igreja atual. O propósito é a transformação da vida do aluno, e não somente sua capacidade mental; uma educação capaz de lhe dar capacitação mental, social, relacional, pessoal, interior, emocional e espiritual, para exercer algum tipo de ministério dentro do povo de Deus, na Igreja de Cristo, sob o poder e direção do Espírito Santo.

Para o professor cumprir este grande propósito, ele mesmo precisa aplicar sua agência humana para sua prática de ensino; isso não vai acontecer sem a intencionalidade. Por isso, cremos que as instituições teológicas não somente precisam zelar para a melhor formação em educação de adultos para

seus professores, mas também acompanhá-los na revisão de suas disciplinas -- por questão das diretrizes e atividades de ensino que vão ajudar a chegar nos objetivos. Dessa forma, os professores vão conseguir trilhar o caminho planejado, como um dos professores indicou: depois de preparar os objetivos, ele busca "planejar para cumprir estes objetivos" (Entrevista J, p. 19). O resultado será um diálogo ou discussão que tem um planejamento, uma direção e os recursos para ajudar em momentos de seguir outros caminhos nestas atividades.

Como resultado da formação, do bom preparo e da boa execução do plano de aula, o professor tem a oportunidade de direcionar sua agência para ativar a própria agência do educando. Primeiro, para mudar a mentalidade do aluno, acostumado com um sistema de ensino na América Latina que é passiva e por memorização; o professor precisa ativamente mostrar o caminho para aprender de forma diferente. Este caminho precisa começar onde o aluno está; ao longo de um ou dois semestres, levá-lo a uma mudança de perspectiva - ativando sua capacidade para aprender e para ativar sua própria agência humana. Segundo, parte deste caminho é o desenvolvimento de capacidades para a reflexão crítica. O professor, por sua prática de reflexão crítica, em sua preparação pode nortear a aula de forma que ensine como refletir criticamente; depois, incentivar os alunos a praticar esta reflexão na aula e nos seus projetos. Às vezes, o professor precisa ser perspicaz, captando a realidade dos alunos e ajustando seu plano. Um professor comentou sobre a necessidade de entrar em certos assuntos teológicos por outro ponto de partida, para criar uma oportunidade para reflexão crítica e evitar que o conhecimento bíblico fechasse a porta de discussão. Resumimos seus comentários por meio desse excerto:

E porque eu optei por começar com a História e não com a Bíblia?
Porque me parece que quando a gente, no meio Evangélico brasileiro, quando você cita a Bíblia, você não tem mais discussão.

É aquilo... não aceito... Não há uma perspectiva crítica. Então partimos pela História, onde discutimos e debatemos. E isso faz com que o aluno se abra um pouco para entender, depois, a Bíblia. E, depois de estudarmos a perspectiva histórica... retornamos a ver o que é que a Bíblia diz sobre Espiritualidade (Entrevista A, p. 7)

Para desenvolver nos alunos capacidade de agência humana, o professor precisa primeiro exercê-la. Então, este desenvolvimento precisa ser zelado e incentivado nos professores da educação teológica. Requererá maturidade, sabedoria e humildade por parte dos professores. Então, estas devem ser capacidades importantes que buscamos para nossos professores de ensino teológico para os seminários evangélicos. Podemos fazer um trabalho mais intencional para formar nossos corpos docentes, investindo para que o processo educativo nos nossos seminários seja mais eficaz, de modo a formar pessoas capacitadas para crescerem como pessoas e poderem agir para o Reino de Deus, neste mundo atual.

PARTE 4

Conclusão: Caminhos de Reflexão para uma Teologia Prática de Educação Teológica

Buscar um caminho entre dois pontos no mapa leva a várias opções. Atualmente, com as vantagens do Google e do Waze podemos saber qual é o caminho mais eficaz para se chegar com o mínimo de tempo ou de distância. Estes aplicativos nos dão a possibilidade de alterar a rota, dadas as mudanças nas condições de trânsito. Infelizmente, na vida e no desenvolvimento de práticas de docência não temos esses aplicativos - temos que caminhar, às vezes, tateando no escuro para poder desvendar os próximos passos a serem dados. Os caminhos de reflexão podem ser assim, na busca de uma teologia prática para a educação teológica. Pelo menos, esta é a nossa conclusão depois de estudar as treze entrevistas e nossa própria trajetória. Encontrei colegas de outras instituições de educação teológica também tateando no escuro para expressar e explicar sua prática com base em sua teologia.

Lançamos as nossas perguntas, buscamos respostas e percebemos a necessidade de cavar mais fundo para encontrar o ouro. Nesta reflexão pessoal, envolvemo-nos com estes treze colegas para descobrir as lições sobre seus caminhos de reflexão, seus processos de integração de sua teologia e sua prática de ensino. Gostaríamos de descobrir o uso de teologia para informar, moldar e embasar a prática educacional no âmbito das instituições de educação teológica. Gostaríamos de chegar a um entendimento a partir do qual poderíamos sugerir os caminhos de integração - tal como o faz o Google ou o Waze. Gostaríamos de descrever esses caminhos para ajudar futuras gerações de educadores e educadoras teológicos - assim como as opções dadas por esses aplicativos supracitados. Gostaríamos de levantar uma discussão de bases teológicas da nossa prática de educação teológica.

Na primeira parte desta investigação, ouvimos as vozes do contexto, através dos professores entrevistados de seis instituições evangélicas de educação teológica em São Paulo, Brasil. Estas vozes são importantes pois os professores exercem um papel-chave, de modo ativo nestas escolas teológicas, sendo imprescindíveis para estes locais; sua necessidade se mostrou através de vários modelos filosóficos e ecossistêmicos. Essas vozes foram ouvidas por meio de entrevistas com estes treze professores, que tiveram oportunidade de falar sobre sua teologia, sua prática de ensino e sua perspectiva de integração teológica. Esses professores amam seu trabalho, demonstraram em suas carreiras certo sucesso e possuem bases teóricas. Porém, não conseguiram explicar sua integração de teologia e prática. Essas vozes mostram os efeitos das pressões e das influências do contexto tanto da sociedade como da escola. Entretanto, mostram que seu desenvolvimento pessoal pode ser uma chave para seu sucesso em integração, apesar de não ser intencional nem explícita. A reflexão continuada por parte do professorado teológico pode voltar-se para os tópicos de contexto e o papel dos docentes neste mesmo contexto.

Na segunda parte, buscamos vozes na teologia que podiam nortear esta procura de caminhos de integração para uma teologia prática de ensino teológico. Enxergando os professores e estudantes como peças-chave no processo educacional, escolhemos o ponto teológico de entrada na antropologia teológica. Um conceito-chave deste ramo da teologia sistemática é a "*imago Dei*" e suas influências de formar a antropologia teológica, por apontar em ambas as direções, da criação e da redenção. Na base da criação, percebemos como a *imago Dei* aponta a relacionalidade como a essência do ser humano, e essa essência se expressa nas dimensões de espiritualidade, integralidade, pessoalidade e vocacionalidade. A *imago Dei* indica Deus como fonte do ser humano, e assim, a relacionalidade vem de Deus. A comparação entre as perspectivas antropológicas de dois teólogos influentes na América Latina,

Wolfhart Pannenberg e Alfonso Garcia Rúbio, ajudou a confirmar e dar forma a um entendimento do ser humano como relacional. A espiritualidade concerne à relação e experiência com Deus e a realidade espiritual. A integralidade trata da realidade interior do ser humano e seu relacionamento intrapessoal - um ser integrado e holístico. A pessoalidade trata da realidade relacional com outros seres pessoais -- por ser uma pessoa, relaciona-se com outros seres relacionais. A vocacionalidade aponta para fora do ser humano e sua relação com seu contexto -- o mundo natural, a sociedade e todas as dimensões deste contexto, até sua parte na *missio Dei*. Enquanto estas dimensões de relacionalidade podem descrever a essência do ser humano, este ser não se encontra em forma estática. O dinamismo do ser humano também expressa a *imago Dei*, pois o ser humano tem esta imagem como seu alvo, ou seja, caminha em direção a ser novamente conforme à imagem de Deus. Neste ponto entra a importância da redenção para a história do ser humano. A própria antropologia teológica descreve este processo através das fases da vida humana e dos processos de formação e desenvolvimento. Neste dinamismo da essência relacional do ser humano em desenvolvimento é que acreditamos encontrar um ponto forte para formar uma base para uma teologia prática de educação teológica. O ensino teológico busca equipar os estudantes por meio de conteúdos, experiências, reflexão e a aplicação do aprendizado, para poderem desenvolver nestas dimensões, para que sirvam ao Reino de Deus, e à Missão de Deus. A reflexão continuada dos professores precisa incluir o alvo de sua arte docente, o ser humano que é o aluno, o aprendiz, o educando -- assim, esta reflexão precisa buscar compreender uma teologia de desenvolvimento pessoal, dentro da antropologia teológica.

Na terceira parte, tomando a indicação que encontramos nas entrevistas sobre a influência de teorias de educação nos professores, buscamos identificar vozes educacionais que podem ser compatíveis com as perspectivas que

surgiram até então. Necessitávamos de uma maneira de descrever o desenvolvimento do educador e do educando, as práticas que podem levar a este desenvolvimento, e de tratar o grupo de estudantes mais comum em seminários teológicos - adultos. Na área de educação de adultos, descobrimos que a agência humana pode servir como eixo integrador para os pensamentos e práticas da educação de adultos. Agência humana ajuda a destacar que o adulto aprende ativamente, e com foco na aplicação em seu contexto. Esta questão também aponta para a pessoa e para a atividade do educador enquanto busca sua agência, bem como empodera a agência dos educandos. O exercício de agência forma agentes que exercem sua própria agência. Para integrar estas perspectivas educacionais a caminho de uma teologia prática para o ensino teológico, os professores necessitam estender sua reflexão a estes princípios de educação de adultos. Refletindo sobre a educação com as bases teológicas, pode trazer fruto em forma de uma teologia prática para o ensino teológico.

Estes pontos-chave vieram à tona nestas vozes do contexto paulistano e brasileiro, e apontam para o ser humano em processo. Enquanto criado à imagem de Deus, Deus é sua fonte e origem. Enquanto desenvolve, o alvo indicado em nossa reflexão é a imagem de Cristo, a *imago Christi*, como nossa finalidade. No meio deste processo de desenvolver-se, cada um de nós seres humanos percorre caminhos diferentes, porém, com características que nos dão indícios do processo. Envolve a comunidade, pois, somos seres relacionais; a reflexão pessoal, pois, somos seres integrais e individuais; a espiritualidade, pois, somos seres feitos para Deus; e envolve a nossa vocação, pois, fomos chamados para fora de nós mesmos, para tocar, cuidar e criar no mundo ao nosso redor. Cada uma destas dimensões do nosso ser envolve a nossa agência pessoal, pois, exige de nós a decisão e a continuidade em procurar realizar esta decisão. Uma teologia prática do ensino teológico deve tomar em conta estas realidades pessoais, e integrar as perspectivas educacionais que

possam suprir as metodologias e práticas que promoverão este desenvolvimento multi-dimensional e integral.

Nesta última parte, vamos trazer estes processos de descoberta e descrição para sua conclusão ao traçar os elementos de alguns dos caminhos que parecem mais eficazes, apontando as implicações para nossa prática de ensino, para a preparação de futuras gerações de docentes teológicos e para a formação de uma teologia prática de educação teológica.

CAPÍTULO 12

Implicações desta Investigação para uma Teologia Prática de Ensino Teológico

Havia uma época em que eu pensava que meu papel como professor era transmitir o conhecimento que tinha e deixar os alunos acharem o caminho de integração de seus conhecimentos. Quando percebia que eram raros e poucos os alunos que conseguiam fazer esta integração, perguntava a mim mesmo se precisava mudar alguma coisa na minha prática de ensino. Assim, começou a busca de material sobre educação e de como melhor ensinar.

A minha história pode ser também a sua experiência. Percebemos que não era somente a nossa maneira de lecionar, de ensinar, que precisava mudar, mas também a nossa maneira de pensar. Precisávamos refletir mais sobre a aplicação e integração daquilo que conhecíamos -- a nossa reflexão se tornou mais importante para nosso ensino. Voltávamos mais para nossa reflexão sobre o conteúdo que ensinávamos, sobre os alunos para os quais ensinávamos e sobre a nossa prática de ensino.

Esse caminho de reflexão que era minha, fazia parte da caminhada na docência de outros, como descobrimos nas entrevistas da presente investigação. Tendo passado um bom tempo ouvindo as vozes do contexto brasileiro, do contexto teológico e do contexto educacional, agora, temos a oportunidade de traçar algumas conclusões sobre os elementos dos caminhos que podem levar a uma integração de teologia e prática, formando, assim, um alicerce para uma teologia prática de educação teológica.

Observações sobre Integração de Teologia e Prática das Entrevistas

A maioria respondeu à pergunta sobre a integração de sua teologia e sua prática de ensino com resposta positiva. Entretanto, ao tentarem explicar esta

integração, tiveram dificuldade de articulá-la. Os que responderam negativamente a esta pergunta foram indagados sobre possíveis ligações, de modo que conseguiram dar alguma resposta, mas com a mesma dificuldade de se articular. Com base nestas respostas, realizamos a conclusão de que há um certo desligamento entre a teologia e a prática de instrução -- somente dois dos entrevistados puderam articular sua conexão (ou integração), apesar de que quase todos disseram que essa integração é necessária. Também notamos que muitos tinham algum elemento de integração, embora sem conseguir explicitar a conexão de integração

Tiramos outra conclusão que havia mais integração do que podiam explicitar. Contudo, sem poder explicar a integração, questionamos a existência de um processo de integração que não fosse intencional e articulado, e assim comunicável. Por isso, cremos que haja a necessidade de promover uma reflexão teológica-prática sobre a educação teológica, que possa trazer uma integração mais explícita entre o pensamento teológica e a prática de ensino.

12.1. - Elementos de Caminhos de Reflexão para Integração de Teologia e Prática, em direção de uma Teologia Prática de Ensino Teológico.

Descobrimos alguns pontos-chave abrindo os caminhos de integração que podem levar a uma teologia prática de educação teológica. Primeiramente, o caminho de "aplicação" em que a reflexão surge de uma vida moldada pela aplicação das Escrituras e da teologia em sua prática de vida. Um segundo caminho é "formação multidisciplinar" em que há integração de conteúdo, perspectivas e modos de pensar de disciplinas acadêmicas diferentes. Por meio de estudos profundos nestas áreas multidisciplinares, essa formação estabelece o hábito de pensamento de integração. Um aspecto importante nesta variedade de disciplinas foi a presença quase unânime de educação e/ou de educação de adultos, na mistura de disciplinas. Um terceiro caminho é a combinação de

"reflexão sobre experiência" Não é meramente devido à experiência, mas a importância de se refletir sobre essa experiência é que levou ao caminho de integração de teologia e prática. Talvez, não um caminho, mas uma encruzilhada no caminho é um "momento de transformação" (Loder, 1989) em que o docente se vê com a necessidade de ajustar sua prática e, neste momento, descobre uma chave para guiar esta mudança - uma integração de sua teologia com sua prática, que resulta em melhorar o ensino em termos de aprendizagem e aplicação por parte dos estudantes.

Chegamos à conclusão de que não há um caminho singular para esta integração, mas existe um processo interno que combina estes elementos. Enquanto os professores caminham em sua carreira de docência, encontram uma mudança de circunstâncias que exige uma mudança de metodologias. Contudo, estão aplicando um processo de pensamento que junta sua formação, sua experiência, sua teologia, seus relacionamentos em comunidade e o contexto maior. Há vários pontos de entrada nesse processo, mas há a necessidade de capturar estes elementos e fazer deles uma integração para embasar a prática de ensino. Esta capturação acontecia por meio de uma reflexão crítica que questionava a prática atual e buscava uma outra forma de ensinar, um meio de aplicação desta reflexão em sua prática educacional.

12.1.A. - Sua Formação

Pode parecer óbvio que o primeiro elemento dos caminhos de reflexão é a formação, isto é, todos os processos que moldaram estas pessoas ao longo de sua vida. Contudo, podemos destacar vários pontos-chave na sua formação que marcaram os que mais integraram sua teologia e prática de instrução.

Primeiramente, foram "educados" em várias disciplinas, muitos em abordagens multidisciplinares; com isso, enfatizo que sua maneira de pensar foi moldada por seus estudos de história, química, pedagogia, economia,

administração de empresas, junto com seus estudos de teologia, Bíblia e ministério. Cada uma destas áreas de conhecimento tem seu próprio jeito de pensar -- sua filosofia, sua ótica de vida e do mundo e os meios de raciocínio típicos destas disciplinas. Por estudarem vários ramos do conhecimento, foram forçados a pensar de maneiras diferentes, e acreditamos que, como resultado, foram capazes de integrar mais explicitamente sua teologia e prática. Mais uma dimensão desta formação multidisciplinar é a possibilidade que ativa várias partes do cérebro, e assim, cria mais ligação em seu interior, para facilitar esta integração; ser educado por uma formação multidisciplinar era um elemento. Justo Gonzalez apontou esta necessidade para o futuro da educação teológica ao afirmar: "Educação ministerial precisa buscar que os candidatos a ministério conheçam bem a Bíblia e teologia, mas acima de tudo, que saibam utilizar este conhecimento de maneira que estimule diálogo com o resto do conhecimento humano" (2015, p. 121).

Uma formação em educação -- seja em didática, pedagogia, metodologias de instrução, educação cristã ou andragogia -- foi outro marco em relação à formação destes professores. Enquanto alguns manifestaram um efeito interno mais profundo, todos que estudaram educação, de alguma forma, mostraram um efeito em termos de sua prática de instrução. O uso de discussão para contrabalancear a preleção, bem como a incorporação de outras metodologias foram mais integrados em seu padrão de aula. Até a estrutura era diferente, por apontar blocos importantes de interação com os alunos sobre o material que estavam aprendendo. Esta formação parece ter mexido com o foco dos professores -- não mais tanta ênfase no conteúdo, quanto no grau de aprendizado dos alunos. Para os professores que fizeram mais integração explícita, sua formação em educação se tornou um elemento importante neste processo.

Uma formação que é somente conteúdo não é uma formação de vida, incluindo bons exemplos e modelos. Estes professores mencionaram os mestres que participaram de sua formação. Sua formação variada foi marcada pelo contato com uma variedade de mestres -- e estes professores que conseguiram explicar sua integração tiveram mestres que eram exemplares em sua vida pessoal e em sua vida de docente. Até na questão de ser modelo de práticas de ensino diferenciadas estes mestres foram acima da média. Palavras como humilde, conversante, aberto, fácil de aproximar, sensível a outros e relacional surgiram nas entrevistas como descrições desses mestres exemplos. Alguns indicaram que buscavam ser, em seu estilo de vida, como esses mestres -- especialmente, para com seus alunos. Educadores marcaram suas vidas, e agora, como educadores queriam marcar a próxima geração. Esta impressão digital dos educadores em suas vidas é vital para formar, posteriormente, caminhos de reflexão em sua própria vida.

Neste grupo de professores, três indicaram que entenderam a importância de se tomar o lugar de educando enquanto educador -- sua própria aprendizagem era importante para seu ensino. E nem sempre era aprendendo sobre sua disciplina o mais importante, mas aprendendo no sentido de se desenvolver como pessoa, caminhando para maturidade. Vários mencionaram a necessidade de estar aprendendo para continuar ensinando -- um comentou que "Se parar de aprender hoje, vai parar de ensinar amanhã" (Entrevista H, p. 19)

Mas há outra dimensão da vida de aprendiz que precisa ser destacada aqui. É a vida de discípulo, de aprendiz, de um que reconhece sua necessidade de aprender. Este elemento que deve caracterizar um docente teológico. Sua vida precisa exemplificar o caminho da cruz, o caminho da reflexão nas Escrituras, da reflexão teológica, do desenvolvimento em sua vida espiritual. Acreditamos que uma parte do exemplo deixado por esses mentores foi

exatamente este tipo de vida de discípulo de Jesus Cristo. Alguns relataram que antigos alunos voltaram para contar a eles como havia sido este tipo de exemplo para eles. Uma dimensão desta vida de discipulado que entra no pensamento é justamente o grande desejo de se tornar um praticante da Palavra, e não somente um ouvinte dela. Este incentivo de praticar a Palavra entra em sala de aula, busca integrar pensamentos teológicos com prática, inclusive a de instrução.

Todos os entrevistados tiveram boa formação, boa educação. Com o receber de uma boa formação, acreditamos que há necessidade de passos intencionais, ou passos de agência humana. Agência é a aplicação de uma escolha e a continuação neste caminho até se cumprir o propósito. No caso do professor que buscou uma formação em educação para professores de ensino superior, e especialmente em formação de professores, ele exerceu sua agência na escolha inicial e ao longo dos anos até completar seus estudos. Ele tinha um propósito que guiou seu proceder e motivou sua continuação. O mesmo pode ser dito do professor que escolheu se formar em faculdades diferentes, a fim de ganhar perspectivas distintas no âmbito de sua formação. Assim é a realidade ao enfrentar um curso desafiante como o doutorado, que exige a dedicação, a autorregulação e a perseverança. Sim, boa formação é parte da mistura que promove a integração de teologia e prática, mas os elementos agênticos ajudam a continuar no caminho e a chegar a uma integração praticável.

12.1.B. - Como Pessoas

Ao sentarmos em vários locais para entrevistar estes professores -- numa sala de aula, num escritório, numa cantina ou ao ar livre -- podíamos perceber como eram pessoas. Alguns chegaram ao professorado há muito tempo, outros há pouco, mas deste tempo trouxeram experiências consigo para seu ensino. Essas experiências revelavam, ao longo dos dias de entrevistas, o quanto estes

homens e estas mulheres tiveram emoções, intelectos, relacionamentos, bem como os cuidados que surgem com toda esta multidimensionalidade do ser humano; sua experiência de vida entra em seu ensino. Primeiramente, como fonte de exemplos para ilustrar o seu ensino. Um trazia experiências do campo missionário, outro, do serviço comunitário, outro ainda, de anos vividos no mundo empresarial. Uma verdade sobre todos nós é que temos experiência, conforme mais tempo vivemos. Mas, um fator que separa aqueles que conseguiram explicitar sua prática com base em sua teologia é o tempo dedicado à reflexão sobre sua experiência. Esta disciplina de reflexão sobre a vida se aprende por vários meios -- pode ser num processo de disciplinas espirituais ou em uma aula acerca de métodos de educação de adultos. Entretanto, a maioria das vezes em que aprendemos a reflexão sobre a vida é nos momentos dolorosos, ou nos tempos de desafio.

Por serem pessoas, a vida geralmente vem de fora para dentro; nossa experiência no mundo externo traz um efeito em nosso mundo interior. Ali, a reflexão começa com perguntas e, por conseguinte, a busca por respostas. É o caminho inverso. Esta busca de entendimento das circunstâncias difíceis leva a conhecer-se a si mesmo e a perceber a fraqueza de alguns pressupostos em sua vida. O questionamento não leva a uma avaliação de toda sua vida, mas pode levar ao aprofundamento do pensamento sobre alguma razão que crê certo dogma, e como resultado, traz uma mudança de perspectiva.

Esta mudança de perspectiva ou de comportamento é o resultado de uma reflexão no meio da vida. Essa é a reflexão crítica que Freire, Brookfield e Mezirow promovem como chave para a educação de adultos. Essa reflexão é também o material do "momento de transformação" que Loder descreve. Acreditamos que os bons professores de teologia serão os que chegaram ao ponto de praticar a reflexão crítica sobre sua vida, sua docência, sua teologia e seu ministério. Não vão chegar com todas as respostas, mas vão segurar as

verdades com mãos abertas, gentilmente mostrando o que se tornou precioso em meio às atribuições da vida. Mudança deste porte não é qualquer transformação, mas sim pensada, sentida, vivida, feita e testada na vida. Este é o material de sabedoria e é necessário para a formação, como pessoa, de um docente para a educação teológica.

12.1.C. - Em Desenvolvimento

Por serem pessoas ainda em desenvolvimento, existe a possibilidade de outros câmbios como parte deste processo humano. Ao perceber os caminhos, podemos dizer que refletem um processo contínuo em cada trajeto, até em perspectivas de progresso futuro para uma maior integração. Desenvolvimento aponta para um "ideal" e os passos para chegar neste. É um processo contínuo e incremental -- não uma mudança radical que resolve tudo de uma só vez.

Desenvolvimento é um processo para a vida toda. Enquanto passa a vida, as circunstâncias apresentam condições diferentes, que exigem uma resposta diferenciada para cada uma. Os professores em São Paulo enfrentam uma realidade educacional muito diferente de uma ou duas décadas atrás, em termos de alunos, motivações e realidades sociais. Os fatores do mundo digital e perspectiva global são dois elementos que põem os professores frente a necessidade de mudar sua abordagem das matérias que ensinam. Não somente porque os alunos e a realidade social são diferentes, mas porque a resposta teológica precisa ser ajustada para essa nova realidade. Esta mudança no cenário requer uma mudança de conteúdo, abordagem, método de ensino e até de relacionamento com os alunos. Juntar as percepções destas mudanças no mundo e as dentro de si requer reflexão, maturidade e desenvolvimento, ao mesmo tempo em que todos esses elementos fazem parte do próprio desenvolvimento.

O almejo por integração de sua área acadêmica com a vida prática e com o ministério se expressava em conversas entre docentes. Contudo, ao perceberem o crescimento e desenvolvimento como alvo, também percebiam que estão longe de onde gostariam de estar. Querem encontrar esta integração -- pelo menos alguns queriam -- mas enfrentam a necessidade de ter um bom tempo para reflexão sobre si e sobre sua prática de instrução. Neste ponto, cada um encontra a facilidade de continuar o *status quo*, de considerar que já atuam há alguns anos assim e é mais conveniente não mudar. Contudo, alguns sempre possuem motivação e desejo de melhorar, desenvolver e crescer.

O ser humano vive em várias dimensões e seu desenvolvimento nelas se dá de acordo as dimensões: espiritual, intelectual, emocional, relacional, pessoal, vocacional, etc. A integração de teoria e prática é um modo de utilizar estas outras inteligências para formar os pontos de conexão entre as dimensões e ver nisso uma integração pessoal acontecer, juntamente com a integração de teologia e prática. Essas dimensões se interligam na integralidade do ser humano. Por tratar de uma e outra dimensão e integrar em seu ser, a pessoa se torna mais madura e mais bem integrada em si mesma, de modo a se dar essas mudanças qualitativas do ser humano em direção ao ser completo. Este alvo é como descrevemos em termos do Novo Testamento, ser mais à imagem de Cristo.

A realidade do desenvolvimento humano é que acontece em relacionamento. O desenvolvimento em qualquer área de vida, especialmente para adultos, acontece com outros e para outros. Este lado relacional do desenvolvimento aponta para outro elemento dos caminhos para integração, o fator comunidade.

12.1.D. - Em Comunidade(s)

Os professores mostraram sua integração através de seu envolvimento em comunidades. Seus relatos apontaram às influências de sua comunidade, mesmo sem articular a ligação. Alguns, por suas comunidades de ministério, seja uma igreja, seja um serviço comunitário, mostraram a influência destas relações comunitárias para sua integração de teoria e prática, teologia e prática. O ser humano por ser relacional, utiliza os relacionamentos como base para seu desenvolvimento, pois nestes é que percebe como ele/ela é, e como pode se mudar.

Então, os caminhos refletem as influências destas comunidades, especialmente a influência de comunidade de aprendizagem. Primeira parte da comunidade é que nos coloca em relacionamento com outros que estão em níveis diferentes de integração. Esta diferença pode forçar a percepção de necessidade de integração ou pode facilitar o aprendizado necessário para tal integração, por seguir outro colega que está mais adiantado. Também, estes relacionamentos fornecem uma rede de apoio para prosseguir até um ponto adequado de integração, de prática, de avanço.

Uma prática que cresce a partir desta realidade do ser humano relacional e comunitário é a comunidade de aprendizagem. O processo de integração de teoria ou teologia e a prática necessita de um ambiente em que pode tentar, tanto com apoio, tanto com a possibilidade de falhar. Mas, também, precisa de uma oportunidade de compartilhar as ideias, os conceitos, as conexões de ideias e testar estas combinações para ver se funcionam. A comunidade de aprendizagem se torna um laboratório, um grupo de apoio, um estímulo e uma fonte de ideias novas. Ao compartilharem a leitura de um livro e conversarem sobre possíveis aplicações, os membros da comunidade encontram novas possibilidades, que podem ser testadas. Nesta comunidade, a integração é instigada, e a prática flui como resultado desta integração.

Uma comunidade de aprendizagem exige a intencionalidade da maioria para funcionar. Intencionalidade para a reflexão, para que a reflexão seja sobre a experiência, e que esta reflexão traga efeito na próxima experiência. Isto aponta para outro elemento que faz parte da integração de teologia e prática - a agência humana.

12.1.E. - Com Agência Humana

Lembramos que agência humana se expressa por uma pessoa que escolhe um caminho e persiste nele ao longo de um bom tempo. Para conseguir esta persistência, exige de si as qualidades de intenção, premeditação ("*forethought*"), autorreflexão e autorregulação. Acreditamos que os professores que mais mostraram a integração de sua teologia com sua prática de ensino foram aqueles que exercem mais eficazmente sua agência humana. Estas qualidades marcam suas vidas e práticas como professores.

Num lado, as escolhas são manifestas por meio de suas práticas -- seja na escolha de formação, seja nas preparações para aquele semestre e suas disciplinas. Mas a agência requer uma persistência ao longo de tempo, e a demonstração disto vem com a autorreflexão sobre sua prática num semestre e a autorregulação de ajustá-la no próximo semestre, como resultado de suas escolhas. Existem múltiplas escolhas todos os dias, porém, as escolhas de maior influência e longa duração serão quanto às premissas e perspectivas. No início de nossa vida, ganhamos premissas, pressuposições e perspectivas por absorção, como esponjas. Porém, com a maturidade, aprendemos a refletir e escolher quais dessas premissas, pressuposições e perspectivas vamos reter, ou vamos descartar. Esta escolha de manter ou mudar as próprias pressuposições ou premissas é a mais profunda maneira de exercer a agência humana.

12.1.F. - Ainda assim, como Indivíduos

Deste modo, o padrão de integração é pessoal, surgindo das dinâmicas de indivíduos respondendo a Deus, à vida, a outras pessoas e integrando seu aprendizado ao longo do caminho. Esta integração, enquanto toma caminhos com elementos semelhantes, terá as marcas de cada pessoa individual. Os pontos de teologia podem ser idênticos e a integração dentro da pessoa, em termos de perspectivas e práticas, ser semelhante com sutis diferenças.

Esta individualidade é uma marca do ser humano tal como criado por Deus. Não fomos feitos em série, todos iguais. Mas fomos criados com a mesma variedade com que Deus fez a cores, ou as estrelas. E, ao fazer esta integração de teologia e prática, constitui um processo interior e individual.

Aprender é um processo de ajustar o conhecimento prévio ao encontro de novas informações -- um processo de integração de perspectivas, fatos, conteúdos e sentimentos, e de formação de novas categorias (ou novas definições). Cada encontro com um fato novo causa um abalo no sistema organizacional do conhecimento, necessitando de um ajuste de categorias ou uma exclusão do novo fato. Este processo de assimilar novas informações é um processo de integração, a qual acontece dentro da pessoa à medida que a pessoa consegue interpretar as novas informações e fazer com que elas tenham sentido. De um lado, não é forçada, mas adquirida com tempo e esforço. Há uma necessidade de intencionalidade, de busca por aquela integração.

Essa intencionalidade expressa-se na dedicação à reflexão, especialmente, a uma autorreflexão. Exercendo esta qualidade unicamente humana, o ser humano pode olhar para si e pensar sobre sua pessoa, sua perspectiva, sua escolha e seu futuro. Um aspecto desta reflexão é a capacidade de autocrítica. Em geral, a capacidade de autocrítica foi mais notada nos professores que usavam as mais variadas metodologias, e que

podiam expressar-se através duma formação interdisciplinar, ou que tinham uma formação de discipulado que tocava em direção a uma reflexão crítica.

12.1.G. - Conclusão sobre os Elementos dos Caminhos de Integração

Professores em seminários teológicos se encontram numa posição de muita influência, que exige deles uma integração de sua teologia e sua prática. Na área de sua prática de ensino, não é de menos. Ao estudar um grupo de professores de instituições evangélicas de educação teológica em São Paulo, descobrimos que é necessário combinar vários elementos para encontrar os caminhos de integração -- sua formação, como pessoas, em desenvolvimento, em comunidade(s), com o exercício de agência humana, para um resultado individual. Estes elementos fazem parte da nossa experiência de vida e se tornam integrados por um processo interno de reflexão crítica. Nossa reflexão sobre estes caminhos de integração traz implicações para a prática do ensino teológico, para a preparação de docentes - atuais e futuros - para a educação teológica, e para o desenvolvimento de uma teologia prática de ensino teológico.

12.2. - Implicações para a Prática do Ensino Teológico

Tendo elaborado vários elementos dos caminhos de integração, queremos explorá-los para perceber implicações à nossa prática de ensino teológico, à nossa formação de professores que possa integrar a teologia e a educação, e para ajudar na formação de uma nova geração de docentes teológicos. Nós, junto com esta nova geração de formadores teológicos, formaremos líderes novos com potencial transformador para o ministério na igreja, para servir na sociedade e para mudar o mundo.

12.2.A. - Prática a partir de uma boa formação

A primeira implicação para nossa prática é a necessidade de trazer a boa formação para dentro da educação teológica, não somente por sermos mais bem formados. Precisamos integrar esta boa formação à boa prática, para que possamos ensinar a partir da nossa prática do conhecimento e não somente à base do nosso conhecimento. Uma comparação da educação teológica com a educação de pessoal para saúde traz a compreensão da importância – sim, até a necessidade - de levar os alunos à prática, pelos praticantes da área de saúde. Todo preparo de enfermeiros, médicos e outros profissionais de saúde conta com uma alta carga de conhecimento, mas logo exige a prática desse conhecimento por meio de casos, problematizações e tempo com pacientes. Acreditamos que podemos levar os alunos à aprendizagem mais praticável, por este caminho de inserção, problematização e tempo com o povo de Deus.

Para conseguir atender a esta implicação, acreditamos que é necessário ter professores teológicos que tenham uma boa formação e uma boa prática na área de sua atuação. Prática ministerial será tão importante quanto a formação acadêmica e atenção para a integração do conteúdo com o contexto por meio de prática contextual. Então, sua formação pode incluir várias disciplinas de educação -- didática, métodos de ensino, pedagogia ou andragogia. Também, sua formação seria melhor se pintada com cores multidisciplinares, para trazer uma abertura de maneiras diferentes de pensar e refletir.

Hoje em dia, uma boa formação pode chegar por meio da Internet, ou outras formas de tecnologia para ajudar o aluno à distância. Quando falamos da necessidade de uma boa formação, e a inclusão de disciplinas de educação nesta formação, possivelmente, a única forma que um professor atuante tenha à disposição seja via "online". Educação à Distância (EAD) vem crescendo em sua oferta de opções de formação. Isto serve não somente para receber uma boa formação, mas pode também preparar um professor para ensinar em EAD

no seu seminário. Ao desenvolver uma teologia prática para o ensino teológico, a reflexão precisa contemplar este aspecto do ensino atual e virtual. Primeiro em seu aspecto de formação, e como pode servir de ferramenta hábil para a formação de pessoas para servir a Deus e à Igreja de Cristo.

12.2.B. - Prática com perspectiva de pessoas

Uma segunda implicação traz a necessidade dos docentes olharem para si e para os estudantes como pessoas. Esta perspectiva pessoal enxerga as pessoas em processo, como indivíduos capazes, como seres criados por Deus e apesar do pecado, ainda seres à imagem de Deus. Um resultado dessa perspectiva será a valorização das pessoas como a si mesmo, valorizando-se suas capacidades, sua natureza multidimensional, sua unicidade como criatura de Deus e sua possibilidade de contribuir para o mundo, para o futuro e para a vida.

Daí, virá uma busca de meios de incentivá-las a utilizar essas capacidades a fim de descobrir e desvendar o mundo, o conhecimento. Assim, o professor ver-se-á como descobridor de novas informações, e incentivará os alunos também à descoberta. O encontro de ensino-aprendizagem muda de uma transmissão de informações estáticas em direção à descoberta e integração dinâmica de dados, informações, significados e sabedoria. Assim, os estudantes estarão descobrindo mais que informações, estarão aprendendo sobre a descoberta dessas informações, bem como sobre a integração num sistema de sentido e sabedoria. E, assim, descobrirão que têm capacidade para continuar a aprender, para a vida toda.

Além de capacitadas, estas pessoas são espirituais; deste modo, têm experiências espirituais. Esta perspectiva permite, então, que o professor engaje as experiências dos estudantes para o encontro de ensino-aprendizagem. E esta integração de vida com o aprendizado leva o

conhecimento teológico para dentro da experiência espiritual. Até o tempo juntos em sala de aula, *online*, ou qualquer que seja a forma do encontro de ensino-aprendizagem, tornar-se-á oportunidade para encontros com Deus, e para encontros com impacto espiritual para todos envolvidos.

Ambos, professor e aluno, são pessoas criadas como seres integrados, que, pelo pecado, encontram-se agora fragmentados. Quando o professor vê seus alunos como pessoas, pode enxergar o modo como os efeitos de sua salvação estão acontecendo. Podem contar com o Espírito Santo agindo como o Espírito da Verdade (Jo. 16:13), capacitando todos a discernir a verdade e o erro (1 Jo. 4:6). A ação do Espírito no interior das pessoas assiste no processo de integração da verdade, com a prática. Esta ação espiritual é possível quando enxergamos as pessoas em sua espiritualidade, incorporando esta dimensão na prática de ensino.

Outra dimensão que precisa entrar na perspectiva do professor é que são pessoas relacionais. Como pessoas relacionais, vivem e aprendem em relacionamento com outras pessoas e através de outras pessoas. Isto traz uma possibilidade de utilizar a comunidade de aprendizado como chave para o processo de educação teológica. Viver em comunidade não é uma possibilidade no centro urbano, no sentido de viver enclausurados do mundo. Não é neste sentido que enxergamos a comunidade, aqui. Em vez de sair do mundo, gostaríamos de dizer que é possível buscar os meios de trazer o senso de comunidade que o aluno já tem para motivá-lo a aprender e integrar sua aprendizagem com sua vida na prática. Ou seja, procurar oportunidades de modo que o aluno leve o que está aprendendo para sua comunidade e, imediatamente, ponha em prática, lá. Outro lado desta personalidade é que o tempo de ensino teológico pode ser um tempo para se capacitar para uma vida de ministério de reciprocidade, reconciliação e renovação. Esta capacitação não

é por meios formais em sala de aula, mas na vida cotidiana, por reflexão e desenvolvimento.

Será necessário também enxergar os alunos como pessoas individuais. Sim, estes indivíduos vivem em comunidade, mas cada qual uma pessoa por si mesma. Tem sua história que, ao conhecer, pode proporcionar ao professor um entendimento para cooperar em sua formação como servo do Senhor. Cada uma é uma pessoa única, sem par; podemos promover sua unicidade e seu potencial de construir para a comunidade de fé, como indivíduo distinto. Ao mesmo tempo, podemos facilitar que as pessoas aprendam a valorizar e apreciar as outras também como únicas, e assim, como contribuidoras.

Esta contribuição pessoal vem devido a cada um ser vocacional. Parte de seu desenvolvimento como aluno é apreciar sua vocação, sua chamada, seu lugar de contribuição para a *missio Dei* neste mundo. Assim, no ensino, podemos tratar questões de responsabilidade por sua chamada, sua cultura, seu mundo natural, a criação de Deus. Parte de uma perspectiva pessoal estimulará o professor a olhar para cada aluno com vocação e ajudá-los a descobri-la e a desenvolvê-la de maneira que possa cumpri-la neste mundo.

Assim, ao olhar os alunos, o professor pode ver todas estas dimensões em desenvolvimento e entender que tem o privilégio de cooperar com Deus na formação das capacidade e características destas pessoas. Estão em desenvolvimento em todas estas dimensões e a influência de professor vem sobre todas elas -- não somente sobre o conhecimento e cognição.

Um elemento da nossa reflexão sobre o ser humano relacional pode nos trazer a um conflito com o ensino à distância, pois não há tanto relacionamento. Esta avaliação precisa ser feito com mais precisão, pois, nos dias de hoje, pessoas se fazem presentes por meio de tecnologia, como nunca antes. O telefone celular, a internet, a mídia social, e as várias maneiras de se conectar, são meios hoje que pessoas fazem comunidade e relacionamentos sem estar na

presença dos outros. Esta dinâmica entra na EAD em formas de conduzir as discussões para criar este senso de comunidade, do professor estar "presente" apesar de fazê-lo virtualmente. Enquanto existem pessoas que têm mais dificuldade com este modo de ensino, existem muitas pessoas da geração mais jovem que vivem neste mundo virtual, e encontram comunidade neste mundo. Precisamos expandir nossa reflexão teológica para compreender como as pessoas conseguem formar relacionamentos virtualmente, e como esta compreensão do ser humano pode nos ajudar a estender a educação teológica por meio da tecnologia.

12.2.C. - Prática por uma ótica de desenvolvimento pessoal

A terceira implicação é a necessidade de ver a educação teológica pela ótica de desenvolvimento pessoal. As pessoas são multidimensionais, portanto, precisamos promover seu desenvolvimento em sua totalidade, e não somente em seu intelecto, sua cognição. Muitos seminários teológicos estão se valendo desta realidade do desenvolvimento multidimensional. Contudo, há mais no desenvolvimento que impacta nossa prática de ensino teológico. Toda pessoa é inacabada, de modo que ainda está em processo de desenvolvimento. Então, os professores precisam manter uma autoperspectiva de humildade e de ser aprendiz. Esta refletir-se-á em sua maneira de tratar questionamentos e discussões, em sua maneira de manejar as verdades teológicas e em sua postura frente ao texto bíblico. Daí, a partir de seu próprio desenvolvimento podem mirar o dos alunos. Cremos que exista a necessidade de uma visão de desenvolvimento pessoal para guiar o ensino teológico, sendo que essa visão somente será possível a partir da construção e aplicação de uma teologia de desenvolvimento pessoal.

Necessitamos reflexionar-nos na questão de desenvolvimento nas várias dimensões, pois, estamos trabalhando na formação multi-dimensional de

peças. Enquanto o ensino precisa buscar as atividades, as experiências e ambientes para promover este tipo de formação -- em experiências espirituais com Deus, em oportunidades de testar áreas da vocação ministerial, em capacitação relacional e social. Em conjunto com um ensino multi-dimensional, precisamos pensar em como vamos avaliar para desenvolvimento. Como é que mede desenvolvimento espiritual? Ou desenvolvimento relacional? Ou desenvolvimento em integralidade? Ou desenvolvimento vocacional? Somente por meio de habilidades, ou o carácter entra nesta avaliação? Como vamos saber se estamos conseguindo formar pessoas nestas dimensões que percebemos na reflexão teológica e educacional?

12.2.D. - Prática em comunidade

A quarta implicação traz a educação teológica de volta para a comunidade. Nossa prática precisa integrar em comunidades, seja a da igreja, seja a social, a dos alunos etc. Pois é necessário aprender em comunidade para poder servir em comunidade. E a igreja é uma comunidade de fé e serviço.

Primeiramente, os professores precisam viver em comunidade com outros colegas de educação teológica e ministério. A partir dessa comunidade, precisam se abrir a aprender um do outro, bem como desafiar um ao outro em sua integração de vida, de prática e de desenvolvimento pessoal. Para conseguir esta vida em comunidade será necessário olhar humanamente para o professorado -- queremos dizer, enxergar que são seres humanos, mulheres e homens que estão exercendo a docência, e não super-humanos. Eles possuem suas necessidades, de modo que precisam viver como pessoas normais.

Segundo, precisamos aprender em nossas escolas de educação teológica a criar comunidades de aprendizagem. Essas comunidades podem ser, primeiramente, entre os professores, a fim de promover um intercâmbio de ideias e estímulo de crescimento. Podemos até repensar as plantas físicas das

nossas escolas visando criar espaços em que a comunidade possa existir, florescer e prosperar. Podemos então promover a formação de alunos em comunidades de aprender, que podem durar para muito tempo além de seu tempo de estudo no seminário.

A razão pela qual a comunidade se faz importante é devido à nossa natureza humana como pessoas relacionais. O relacionamento é um processo, entre pessoas. Não é um acontecimento ou um processo automático. É um processo que requer um certo cuidado, um certo conhecimento, uma certa formação -- e muitas pessoas, atualmente, não vêm com estas coisas de família e igreja. Precisam aprender para poder viver em relacionamento no seu ministério. É um processo que começa por reconhecer a si mesmo como pessoa, e constatar que há outras pessoas. Este autoconhecimento, bem como o mútuo reconhecimento do outro é necessário para iniciar um relacionamento. Mas para haver crescimento, é necessário que cada um valorize o outro, tanto quanto valoriza a si mesmo. Se este reconhecimento e valorização abrir um ao outro com comunicação, haverá a possibilidade de criar condições para a reciprocidade. Nesta altura, a relação se aprofunda e traz a responsabilidade de cuidar da responsabilidade por reconciliação. A reconciliação vem como necessidade, pois um relacionamento tem seus momentos de diferenças, desavenças e degradação. A reconciliação abre o caminho de volta para a renovação do relacionamento. Estes processos de relacionamento podem ser aprendidos nos tempos de estudo, através de grupos de discipulado, mentoreamento e até aconselhamento pastoral.

Enquanto persiste a ênfase na comunidade para aprender, pode-se pensar que esta se milita contra a EAD. Porém, percebe-se com quem se envolve com a EAD de qualidade, uma preocupação com a formação de núcleos para fornecer um elemento de comunidade de aprendizagem. Também, existe muito interesse em trabalhar os meios de formação via internet e tecnologia,

para que pessoas se integram em relacionamentos com outros educandos, mesmo que por vias virtuais. A qualidade de aprendizagem vem com múltiplas vias de interação, e interações de qualidade -- interagindo entre aluno e professor, entre aluno e o conteúdo, e entre os alunos como corpo discente. Então, mesmo com a educação virtual existe a necessidade de promover esta dimensão comunitária e inter-pessoal.

O desenvolvimento de comunidade enquanto formação teológica pode criar um vínculo de sustentação de seu próprio desenvolvimento por toda a vida; uma comunidade que continue a incentivar a dar passos em direção ao modelo de Cristo. Assim, será possível um desenvolvimento vitalício e contínuo.

12.2.E. - Prática para agência humana

A quinta implicação que trazemos para consideração é a importância de agência humana para a formação teológica. Sugerimos aqui que um passo importante talvez seja uma discussão sobre uma teologia de agência humana. Qual é o lugar em nossa teologia para ação humana? Será que dentro de nossa teologia sistemática existe lugar para uma teologia de agência humana? Acreditamos que sim, pois em todas as Escrituras há mandamentos e princípios de escolha e ação humana. Então, acreditamos que o momento para formular uma teologia de agência humana já chegou. Se nossas escolas de teologia buscam capacitar pessoas de forma holística, a pergunta sobra: Capacitadas para que, senão para agir como agentes do Reino de Deus?

Para a prática de ensino teológico, podemos buscar meios de aplicar os princípios de agência visando desenvolver pessoas para atuar em ministérios -- seja como profissionais, leigos ou como profissional liberal dentro da sociedade. Liderança é uma prática agêntica -- pois toma iniciativa e precisa perseverar nesta direção por um tempo. Agência incluirá tanto a autorização quanto os limites de autoridade. Jesus demonstrou estes dois em sua orientação de seus

discípulos. Em uma ocasião, autorizou os discípulos a atuar em ministério e até a expulsar demônios e curar os enfermos. Mas ele precisava chamar a atenção deles sobre os limites desta autoridade, pois não eram para dominarem as pessoas, como suas autoridades costumava fazer. Sua liderança teria que ser marcada por servir. Estas dimensões de liderança apontam para a necessidade de tocar no assunto de agência e encontrar um equilíbrio para uma liderança que seja sã e saudável.

Refletindo sobre o ser humano como agente neste mundo, podemos ver o lugar de uma prática de ensino mais ativa. A dependência em preleção, em apresentação de matéria, em aluno tomar anotações de tudo que o professor falar -- esta dependência precisa abrir espaço para meios mais ativos de aprender. O aluno precisa pensar sim, e colocar seu pensamento em ação. Daí, o aprender continua em reflexão sobre a experiência da ação, e na formulação de outros meios de ação a partir da reflexão sobre a experiência. Enquanto há muito para aprender, hoje em dia, há uma necessidade de pessoas que podem aplicar seu conhecimento em ação ministerial e comunitária. Por isso, necessitamos integrar nossa teologia e prática de forma ativa, assim elevando a capacidade de agência humana nos alunos que formamos.

12.2.F - Prática que surge de uma reflexão sobre a prática

A sexta implicação para nossa prática de ensino teológico é a realidade individual. Como professores, não existe um caminho padrão, mas um caminho que precisa ser trilhado por si mesmo. Este requer a renovação de reflexão entre professores.

Acreditamos que há a necessidade de promover entre os atuais professores de educação teológica uma renovação da prática de reflexão. Uma reflexão sobre a prática, que leve o conhecimento para a prática, e não simplesmente para níveis mais elevados em termos acadêmicos. Esta busca de

aplicação e integração para prática não necessariamente abaixará o nível acadêmico, mas trará uma dimensão de vivência e experiência para dentro da academia. Essa busca de mais integração abrirá caminho para oportunidades de ver a educação teológica se tornar um laboratório de prática, mais que uma repetição de grandes ideias teológicas. Nesse laboratório, os educadores e educandos ver-se-ão trocando de papel, enquanto ambos aprendem juntos ou através de experiências na rua ou na vida; as discussões rodarão em torno de praticar e ministrar, servir e ajudar, de modo que as grandes ideias teológicas tomarão outras formas de vida, além de nomes do passado. Sim os nomes serão importantes, tal como outros na jornada da vida, e assim informarão não como ideias, mas como fundamento para viver a fé.

Uma implicação desta busca de aplicação e integração na prática será uma abertura de novas conversas com os pastores e líderes de igrejas e ministérios. Vários assuntos podem surgir nessas conversas, tais como: Qual é o tipo de líder que a igreja precisa atualmente? Quais as qualidades um líder ministerial precisa para levar a igreja a ter mais impacto atualmente na sociedade? Como é que se forma uma pessoa para servir a missão da igreja no mundo? Como podemos formar uma variedade de líderes de que a igreja precisa para seu ministério no mundo, atualmente e no futuro? Tomando como um ponto chave para reflexão, o nosso contexto de atuação e o contexto da atuação dos educandos, forçará nossa reflexão a se tornar mais contextual. Acreditamos que esta conversa levará os professores a pensarem sobre sua vida de docente e a perceberem a necessidade desta formação supradescrita, para poderem cumprir sua missão em apoio à da igreja, tanto no mundo atual como no de amanhã.

Precisamos de uma reflexão teológica que busque a integração com a prática de ensino, a fim de fazer tal prática mais eficaz na formação de pessoas para o Reino de Cristo, para o Povo de Deus, sob a unção do Espírito.

12.3. - Implicações para a Preparação de Docentes para Ensino Teológico

Queremos destacar algumas implicações que este estudo levanta a respeito da formação de professores para atuar em instituições de educação teológica. Estas implicações podem até se constituir recomendações para formação da próxima geração de professores.

Há a necessidade de uma formação abrangente, multidisciplinar e, ao mesmo tempo, ligada à prática. Enquanto há muita especialização na academia, no ensino teológico precisamos ter pessoas que possam interagir com outros assuntos além de sua especialidade. Com isso, o teólogo precisa conversar com o cientista. Apesar de não ser cientista, precisa conhecer o suficiente para poder interagir (o mesmo deve se dar com o político, o comerciante ou qualquer outra área de conhecimento ou atuação profissional). O professor em educação teológica necessita de uma perspectiva mais ampla que apenas a sua área de estudo, a fim de poder integrar o seu conhecimento bíblico-teológico com outras áreas, e assim, ajudar seus alunos a fazerem a mesma integração e aplicação.

Precisamos promover uma formação que inclua as bases e práticas educacionais necessárias para exercer a docência, a fim de que nesta, os professores possam ser mais eficazes. Atualmente, o professor não é mais o transmissor de verdades, mas precisa de capacidade para construir suas aulas de modo a levar os alunos a aprenderem e integrarem seus conhecimentos de forma aplicável no mundo atual e no de amanhã. As técnicas de ensino de outras gerações não funcionam da mesma forma num mundo que é internetizado e globalizado. A informação não é mais domínio de *experts* e bibliotecas, mas agora pertence ao mundo que tem acesso à *Internet*. Neste mundo que já mudou, a docência precisa mudar. Esta realidade se aplica

também nas escolas que estão entrando (ou já entraram) no mundo de educação à distância (*online*).

Esta formação não é somente o acúmulo de títulos, mas uma formação de pessoa. Um aspecto é uma formação que promove a autorreflexão, por meio do ciclo de ação-reflexão-ação. Ao aprender a aplicar o ciclo de reflexão que promove ação pensada, o professor pensa melhor sobre sua própria docência, suas disciplinas, seus objetivos, seus planos de aula e suas interações com os alunos. A qualidade de autorreflexão ajuda o professor a ser intencional no exercício de sua docência. Também, ele passa esta prática para seus alunos pelo ensino, pois, tal prática de ação-reflexão-ação entrará nas conversas e será promovida nas atividades e tarefas dos alunos. Esta característica será modelada para ser vista e vivida pelos alunos.

É importante reconhecer a faceta racional de uma formação, contudo, atualmente se faz necessário que professores para educação teológica tenham uma formação que é relacional e que promova a relacionalidade da pessoa e da docência. Primeiramente, o ser humano é relacional, e uma boa parte de tudo que aprendeu na vida veio por meio de relacionamentos. Segundo, é nos relacionamentos dentro e fora da sala de aula que a formação acontece -- então, o professor precisa de capacitação para tratar o ensino de forma holística. Terceiro, se a formação num seminário teológico visa à constituição de ministros para a igreja em determinado contexto, precisa de uma formação relacional, pois o ministério é relacional. Por tempo demais, a academia tem dominado a formação teológica fazendo seu impacto racional; chegou o momento de reconhecer que o equilíbrio relacional é necessário.

O processo de formação de professores deve ser baseado em experiência -- vida, ministério, interpretação, aplicação em prática, incluindo o papel de mentores. Primeiramente, formando professores no meio de experiência de vida -- e uma variedade de experiências. O uso de vida para o

processo de formação é um meio que traz a capacidade mental para refletir sobre a vida e para processar buscando uma melhor aplicação. Segundo, o mesmo se dá quando falamos de experiência de ministério, pois, essa experiência entrará no ensino para formar a próxima geração de líderes. Terceiro, são necessárias variadas experiências de interpretação das Escrituras e interação sobre elas com a comunidade de fé. Esta interação requererá uma proximidade destas duas comunidades para haver interação, bem como uma abertura de ambos os lados para falar e ouvir. Esta é uma mudança de discurso para diálogo. Se a formação dos professores envolve esta mudança, haverá alteração em sua maneira de ensinar, e também a inclusão de mais diálogo. Neste ambiente de diálogo e discussão, a formação leva à aplicação direta das Escrituras, da teologia, do ministério, pois faz parte do processo. Experiência também vem para a formação de professores por meio de mentores -- seja um colega de ensino, seja um conselheiro espiritual.

Quando levantamos estas implicações para a formação de professores, percebemos que a formação de professores para a educação teológica não é processo simples. Demanda uma pessoa que busque os recursos e apoio numa comunidade. Esta comunidade dedica-se ao processo de formação de uma pessoa que servirá numa função importante para o futuro da comunidade - docente, guia, orientador e muito mais.

12.4. - Implicações para Uma Teologia Prática para Ensino Teológico

Primeiro, para chegarmos a uma teologia prática da educação teológica, precisamos caminhar além dos debates sobre o propósito da educação teológica que giram em torno das questões históricas e institucionais. Não sugerimos que esta discussão de uma teologia de educação teológica que trata do propósito não seja importante. Entretanto, propomos que não podemos parar quando terminarmos esta discussão, pensando que concluímos a parte teológica.

Precisamos, naquele momento, lançar uma nova reflexão sobre o caminho para alcançar este propósito. Ter o alvo descrito, um propósito definido, um ponto de chegada para a educação teológica é necessário para estabelecer o ponto de partida de uma teologia prática para o ensino teológico.

Segundo, acreditamos que necessitamos voltar a uma visão de um propósito abrangente da educação teológica. Justo Gonzalez (2015) aponta como a educação teológica ao longo dos séculos havia sido um ministério de educação na igreja e para a igreja toda. Até a formação de seminários e universidades, a educação teológica não era exclusivamente para a classe clerical (o ministro profissional, pago e institucional), mas visava a uma formação do povo cristão por vários meios, principalmente pelo ministério da Palavra nos encontros da igreja em comunidade. Necessitamos voltar a uma visão da educação teológica que forme pessoas desde antes da conversão (ou iniciação) no evangelho até os graus mais altos de doutorado e pós-doutorado. Uma visão assim incluirá a formação de novatos por discipulado e de servos dentro da comunidade e da igreja, bem como formadores destes outros, que necessitarão de uma formação mais profunda. Assim, a implicação de uma visão ampla da educação teológica traz a grande questão para nossa prática -- como podemos fazer esta formação de pessoas? Esta amplitude incentiva nossa busca de uma teologia prática de ensino teológico.

Terceiro, acreditamos que precisamos construir modelos da educação teológica que promoverão uma formação para a vida toda e para todos os seus aspectos. Muitas vezes, nossa prática focaliza um aspecto dos modelos e acabamos criando, de uma tipologia, uma barreira, em vez de uma conversa. Precisamos compreender que as tipologias de "teologia da educação teológica" são integradas e holísticas, e não exclusivistas. As várias maneiras de explicar a "teologia da educação teológica" vem causando uma variedade de modelos ou tipologias que tendem a ser aplicados de forma exclusivista -- "Eu sou de

Genebra" (seguindo a perspectiva de Edgar), ou "Eu não sou de Atenas" (contra a perspectiva de Farley). Quando consideramos que cada tentativa se aproxima da totalidade, mas não chega lá, podemos ver a importância de levar os modelos como descrições de possibilidade, e não a verdade final. São modelos, não são a realidade. Também, mesmo por expandir os modelos com outras dimensões, Cronshaw aceita que seu modelo necessita de integração entre as partes (Cronshaw, 2012, p. 13).

Quarto, para chegarmos a uma teologia prática do ensino teológico, precisamos buscar uma ótica da nossa prática que aceite uma crítica que vem da nossa própria teologia -- seja a teologia de Deus, a teologia do ser humano, do pecado, da salvação, da obra do Espírito Santo, das Escrituras, da missão de Deus ou qualquer outra área da teologia. Para chegarmos a esta reflexão, precisamos começar a refletir sobre nossa prática em termos educacionais, de modo que é necessário refletir teologicamente a fim de ver as intersecções e interferências possíveis. Se a nossa teologia do ser humano aponta para a importância de aprender em comunidade, precisamos permitir que esta perspectiva critique nossa prática individualista de aprender. Se a nossa teologia do Espírito Santo aponta para o papel dos processos de santificação no interior do seguidor de Cristo, então precisamos permitir que nossa pneumatologia critique nossa prática racionalista e humanista; e assim por diante em relação às outras áreas de reflexão teológica. Precisamos fazer a pergunta: Como é que esta área de teologia fala acerca do ensino, corrige nossa prática de ensino, interfere com nossa prática? Para chegar a uma teologia prática de ensino teológico, precisamos levar a sério nossa teologia e permitir que esta teologia informe nossa teologia prática de educação teológica.

Quinto, para chegarmos a uma teologia prática da educação teológica, precisamos exercitar a reflexão crítica a partir da nossa teologia e permitir que

nossa prática educacional seja formada por nossa teologia, e não nossa experiência como estudante ou como docente.

Sexto, para chegarmos a uma teologia prática da educação teológica, precisamos aprender um com o outro, pois nossos caminhos de reflexão serão diferentes, de modo que podemos ser desafiados um pelo outro. Mais uma vez, aplicando o aprendizado em comunidade, podemos ser mais eficazes.

Estas implicações são pontos iniciais de reflexão, e acreditamos que nos próximos anos esta discussão de uma teologia prática de ensino teológico causará o surgimento de outras implicações, bem como o crescimento de uma reflexão teológica que embase a prática futura da educação teológica.

12.5. - Conclusão

Ao iniciarmos esta caminhada, compreendemos que os professores de teologia em instituições de ensino teológico têm um papel ativo e influente. Esta compreensão vem pela perspectiva de filosofia de educação, em geral, e das próprias escolas. O professor é atuante em todo o processo de formação que a instituição promove com seus alunos -- e os professores são imprescindíveis. Contudo, não é simplesmente por estar numa escola e atuar numa sala de aula que terá influência. Entre algumas características que fazem um professor ser atuante e influente são: sua vocação, sua dotação, sua experiência, sua formação, sua espiritualidade e sua sabedoria. Quando consideramos esta mistura de características, podemos ver a conexão entre estas por meio de autorreflexão.

O senso de vocação não vem sem um esforço de refletir sobre a vida e sobre como foi formado em sua vida. O senso de vocação surge da caldeira de vida, com reflexão sobre esta. Para o professor, a reflexão envolve sua motivação, sua atuação, seu alvo, seu propósito. Há a necessidade de identificar as pessoas, na comunidade de fé, que demonstram esta vocação

para a docência e incentivá-las a buscar o que for necessário para servirem bem à igreja e à escola. Quando há um elemento maior de envolvimento da comunidade, podemos minimizar o risco de autopromoção.

A percepção de dotação surge no meio de sua experiência de vida, ministério e comunidade. Dotação enquanto algo pessoal é percebida, comunicada e confirmada entre outras pessoas e por outras pessoas. Nós possuímos nossa dotação, mas a usamos em nossa interação com outros, para o bem de outros e aprendendo a receber dos outros. Esta realidade de dotação e docência é particularmente importante para o ensino teológico pois expressa o grande valor que temos por sermos templos do Espírito Santo e servirmos sob o poder do Espírito Santo. Dotação tem ligação com a vocação, pois o senso de operação sob a direção e ordem de Deus é importante, e também a capacitação espiritual é necessária.

A experiência engloba nossa vida como pessoas -- desde a vida familiar até a comunidade, a sociedade e as experiências em outras comunidades ou culturas. Cada pessoa possui experiências por viver, mas a grande vantagem da experiência vem da reflexão sobre esta. Aprendemos da experiência por meio de nossa avaliação, meditação e mudança, que são partes da vida de reflexão. Ao pensar sobre a formação, outras lições são aplicáveis na prática -- e com professores, esta aplicação acontecerá na sala de aula, no seu ensino. Então, é importante que professores busquem experiências formadoras e tomem o tempo que for necessário para reflexão sobre tais experiências -- sejam estas na comunidade, na vida, em algum ministério ou serviço, na igreja ou no mundo.

A experiência e a dotação, quando têm a aditiva de reflexão, podem promover uma busca de outras formas de formação. Se perceber a falta de formação teológica ou educacional, estas podem ser acrescentadas. Neste momento, há a necessidade de orientação e apoio por parte da comunidade. É muito comum, em nossos dias, que pessoas se autointitulem professores,

enquanto a docência teológica precisa ser uma expressão da comunidade de fé. Contudo, com a orientação e apoio da comunidade, uma pessoa pode prosseguir com ânimo para completar sua formação. Este envolvimento da comunidade também faz parte de um processo de planejamento estratégico para o desenvolvimento da escola, da comunidade e do indivíduo. Assim, não é uma investida individual, mas um esforço comunitário -- podendo ser uma sinergia de escola, igreja, comunidade e indivíduo.

Podemos afirmar que é necessária uma comunidade de fé para formar um professor ou uma professora de teologia, Bíblia e ministério. Não é um processo solitário, apesar de haver momentos solitários durante o processo. Ao mesmo tempo, percebemos a influência que a comunidade de formação teológica, ou seja, o seminário, exerce (ou pode exercer) na comunidade de fé. Não são independentes uma da outra. Porém, enquanto parecem isoladas, independentes e imutáveis, melhor seria se fossem interativas, interdependentes e de certo modo flexíveis. Formando uma comunidade de fé capaz de formar os educadores teológicos por caminhos de reflexão e aplicação da teologia em prática, para que formemos uma geração de teólogos e ministros, práticos e praticantes da Palavra de Deus em vida e ministério.

POST-SCRIPTUM

Um Caminho Trilhado... e um caminho aberto à nossa frente...

Uma viagem se inicia por um passo... mas continua com a caminhada. Às vezes, passos certos, fortes e avançando; outras vezes, passos tentativos, fracos e escorregadios. Encontramo-nos frente a várias alternativas de pontos de partida quando pensávamos nesta investigação.

Começar com a prática educacional? Na verdade, foi da nossa experiência e prática que surgiram as perguntas que motivavam esta investigação. Foram questionamentos sobre a eficácia do ensino teológico -- por preleção, por apresentação. A reflexão crítica do nosso próprio ensino nos levou a buscar alicerces para a nossa própria prática. Descobrimos que somente tinha a experiência dos nossos mestres e a dotação do Espírito Santo (o dom de ensino). O dom se chocava com a experiência, de modo que queríamos saber mais. Os resultados falavam de uma necessidade de outra forma de ensinar a teologia, a Bíblia e o ministério.

Começar com a teoria educacional? Sim, era necessário entrar no mundo de teoria educacional e desvendar um caminho para o entendimento. Neste caminho, percebemos a população principal no seminário -- adultos, líderes e líderes em formação. Então, a área de educação de adultos surgiu apontando para a necessidade de aprendizagem ativa, com um professor que tem o papel de facilitador e guia, mais do que perito e mestre (apesar de ter momentos para as duas facetas). O professor precisa trabalhar sua pessoa a fim de poder exercer um papel dinâmico como ensinador, com pessoas aprendedoras ou educandos adultos. O professor precisa trabalhar sua habilidade de guiar discussões, orientar descobertas e ajudar os aprendedores a buscar seu novo conhecimento, sua nova capacitação e sua nova compreensão de significado. Este professor procura os meios de incentivar o aluno a buscar

aprender. Sim, as teorias de educação de adultos ajudaram a dar norte, mas era mais técnica que teologia. Como fazer uma ligação?

Começar com a teologia sistemática do ser humano? As perguntas surgiram da nossa experiência, e algumas respostas da educação de adultos, mas foi quando começamos a buscar, na teologia do ser humano, a antropologia teológica, foi que vimos potencial para alicerçar uma teologia prática de ensino teológico. Nessa teologia, podíamos perceber a relacionalidade que aponta para a importância da comunidade para aprender. Podíamos perceber a capacitação para descoberta que o ser humano tem por natureza, que aponta a importância de ativar o gosto pela descoberta. Podíamos perceber a integralidade e pessoalidade do ser humano, que aponta a necessidade de uma educação multidimensional. Mas, o *insight* mais importante foi ver uma perspectiva sobre o ser humano em desenvolvimento, que indica caminhos para uma educação formadora de pessoas que podem continuar a se desenvolver, mesmo após seus estudos formais.

Então, com o caminho abrindo em nossa frente, vimos horizontes que deram novas perspectivas. A reflexão em diálogo entre a prática, a educação, e a teologia trouxe perspectiva. A perspectiva da pessoa do professor e do aluno, que são pessoas em desenvolvimento; a perspectiva do encontro de ensino-aprendizagem, que é um momento comunitário, relacional e de grande aprendizagem, e portanto ativo e envolvente; e a perspectiva dos relacionamentos do ser humano, bem como o modo como estes precisam ser engajados para formar pessoas que serão eficazes para servir como agentes do Reino de Deus neste mundo.

Frente aos horizontes e caminhando mais um pouco, o pensamento dialético levou-nos a ver que outras áreas da teologia poderiam informar uma teologia prática do ensino teológico. Deus, que é conhecível através da revelação nas Escrituras, e o impacto nos estudos da Bíblia, das línguas e

exegese. Cristo é a encarnação de Deus e Homem, que vivia na dinâmica espiritual-humana, e como precisamos aprender pelos dois caminhos, da humanidade e da espiritualidade. O Espírito Santo que regenera e renova, guia para a verdade, e como precisamos depender do Espírito para aprender e para formar pessoas. Salvação como uma obra que muda a vida, e como podemos utilizar este contraste do homem velho e do homem novo como modelo para a formação. Santificação como um processo de desenvolvimento para sermos como Cristo, e quais os meios pelos quais a santificação faz parte da nossa formação teológica. Acreditamos que nos próximos anos estes tópicos e outros servirão de grande contribuição para uma forte teologia prática de ensino teológico, que comece por uma teologia evangélica e busque uma integração prática com outras áreas do conhecimento humano.

Então, chegando no final deste trecho da viagem, o que temos em mãos? Uma possibilidade de começo de uma teologia prática de ensino teológico, que se constrói sobre uma teologia do ser humano em desenvolvimento de sua agência humana.

Primeiro, esta teologia prática suporta uma prática educacional que é ativa, comunitária, intencional, baseada em reflexão e orientada ao aprender do aluno. O ser humano foi feito com capacidades de descoberta, de modo que precisam ser ativadas por meio de uma prática de ensino que leva os alunos a aprender ativamente. O ser humano é relacional, precisa de comunidade para aprender. O ser humano, ao desenvolver, exerce mais agência, e esta precisa ser ativada por meio de uma prática educacional que é intencional e reflexiva. A agência do professor ativando a agência do aluno, cujo resultado é o aluno se tornar mais capaz de agir com agente no mundo. Uma teologia do ser humano em desenvolvimento, especialmente como agente, pode suportar uma prática de ensino, diferenciado daquilo que se encontra normalmente em seminários.

Segundo, esta teologia prática dá espaço para o professor ser agente de aprendizagem. Nos modelos comuns de ensino, o professor é o transmissor de conteúdos. Este modelo pode ser trocado por um ambiente em que o professor age para criar momentos de descoberta, tempos de reflexão, estímulo de debate ou prática de habilidades aprendidas. O professor se vê capacitado para agir como agente da aprendizagem dos alunos. Não embutindo conhecimentos de conteúdos, mas formando pensadores, servos e comunicadores da Palavra de Deus, que podem ser eficazes na igreja, na comunidade e no mundo.

Terceiro, esta teologia prática incentiva o estudante ao desenvolvimento holístico, de modo que, assim, aciona sua agência humana. O aluno recebe o estímulo de descobrir as verdades, e, ao conseguir comunicá-las, sabe que aprendeu. O aluno que é tratado em relacionamento, aprende a viver em comunidade e a tratar as áreas de reciprocidade, reconciliação e renovação. Como resultado, torna-se um agente que tem capacidade para servir, liderar e juntar pessoas em ação sob Deus, para Deus e com a força de Deus.

Quarto, esta teologia prática permite que aconteçam os "momentos de transformação" nos professores e nos alunos, para que ambos possam fazer a diferença em suas esferas de ministério -- seja no seminário, na igreja, no comércio, no escritório, no fórum ou na rua. Estes momentos acontecem quando o professor e os alunos estão buscando aprender juntos.

Colocando uma teologia prática à base de uma teologia do ser humano em desenvolvimento de sua agência, a fim de nortear nossa prática de ensino, podemos trazer uma transformação para as salas de aula, para os seminários teológicos, para os cursos de formação de líderes e para o discipulado. Que possamos continuar a caminhar e a aprender como formar pessoas transformadas - e transformadoras - para a glória de Deus e para o bem do nosso mundo.

BIBLIOGRAFIA

- AETAL - Associação Evangélica de Educação Teológica na América Latina. (2016). Lista de Escolas Afiliadas, no seu website: http://aetal.com/?page_id=142. Acessado em 22 setembro 2016.
- Aleshire, D. (2014). "The changed and changing world of North American religion and theological education." (Unpublished article, apresentado para a Comitê Directiva de ICETE, em Novembro, 2014).
- Amann, T. (2003). "Creating space for somatic ways of knowing within transformative learning theory." em C. A. Weissner, S. R. Meyer, N. L. Pfhal, & P. G. Neaman (Eds.). *Proceedings of the Fifth International Conference on Transformative Learning*. New York, EUA: Teacher's College, Columbia University. (pp 26-32).
- Anderson, R. S., Ed. (1979). *Theological foundations for ministry: Selected readings for a theology of the Church in ministry*. Grand Rapids, MI, EUA: Eerdmans.
- Anderson, R. S. (1982; 1991). *On being human: Essays in theological anthropology*. Pasadena, CA, EUA: Fuller Seminary Press.
- Anderson, R. S. (2001). *The shape of practical theology: Empowering ministry with theological praxis*. Downers Grove, IL, EUA: Inter-Varsity Press.
- Aquinas, T. (1920-1942). *Summa Theologica*. London, UK: Burns, Oates & Washburne. (22 Vol).
- Assman, H. (2001). *Metáforas novas para reencantar a educação: Epistemologia e didática*. 3a. ed. Piracicaba, SP, Brasil: Editora UNIMEP.
- Athanasius of Alexandria. (1892). *Defence against the Arians*. em P. Schaff & H. Wace (Eds.), M. Atkinson & A. T. Robertson (Trans.), *St. Athanasius: Select Works and Letters* (Vol. 4). New York: Christian Literature Company.

- Augustine, *Freedom of the Will*. em *St. Augustine*, A. S. Benjamin & L. H. Hackstaff (1964). *On free choice of the will*. Indianapolis, IN, EUA: Bobbs-Merrill.
- Augustine, *On the Trinity*. (1963) em *The Fathers of the Church, a new translation* (Vol 45). Washington, DC, EUA: Catholic University of America Press.
- Baccin, M. D. & Pedrini, M. (2012). "A formação docente no contexto do ensino superior" (IX ANPED SUL, 2012) Apresentação na Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul. em Sydney de Moraes Sanches, "O reconhecimento, pelo MEC, de cursos superiores de teologia no Brasil: perfil, problemas e desafios." *Revista Batista Pioneira* (junho-2013; v. 2, n. 1), pp. 189-203.
- Balswick, J. O., King, P. E., & Reimer, K. S. (2005). *The reciprocal self: Human development in theological perspective*. Downers Grove, IL, EUA: Inter-Varsity Press.
- Bandura, A. (1982). "Self-efficacy mechanism in human agency." *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, EUA: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1988). "Self-regulation of motivation and action through goal systems." em V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht, Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Bandura, A. (1989). "Human agency in social cognitive theory." *American Psychologist*. 44 (9): 1175-1184
- Bandura, A. (1991a). "Social cognitive theory of self-regulation." *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50:248-287.
- Bandura, A. (1991b). "Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms." em R. A. Dienstbier (ed.), *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation*, 38:69-164. Lincoln, NB, EUA: Univ Nebraska Press.

- Bandura, A. (1999). "A social cognitive theory of personality." em L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York, EUA: Guilford Publications.
- Bandura, A. (2001). "Social cognitive theory: An agentic perspective." *Annual Review of Psychology*, 52: 1–26.
- Banks, R. E. (1999). *Re-envisioning theological education*. Grand Rapids, MI, EUA: Eerdmans.
- Barro, A.C. (2004). "Educação teológica e os desafios para uma sociedade em transformação." em M. W. Kohl & A. C. Barro, *Educação Teológica Transformadora*. Londrina, PR, Brasil: Descoberta. pp. 161-182.
- Barth, K. (1936-69). *Church dogmatics*. G. W. Bromiley & T. F. Torrance, Ed., 13 Vols. Edinburgh, Escocia: T & T Clark.
- Beardslee, W. A. (1961). *Human achievement and divine vocation in the message of Paul*. London, UK: SCM Press.
- Behm, J. (1985). MORPHE. em G. Kittel, G. Friedrich & G. W. Bromiley (Eds.). *Theological dictionary of the New Testament (TDNT)*. Vol 3. Grand Rapids, MI, EUA: Eerdmans. pp.
- Bennett, R. (2013). "I'd say it's kind of unique..." *Journal of Studies of International Education*. Nov 2013; 17(5): 533-553.
- Boff, L. (1972). *Jesus Cristo Libertador. Ensaio de Cristologia Crítica para o nosso Tempo*. Petrópolis, RJ, Brasil: Editora Vozes.
- Bonhoeffer, D. (1966). *Creation and temptation*. London, UK: SCM.
- Bowlby, J. (1969). *Attachments*. New York, EUA: Basic Books;
- Boyd, R. D. (1989). "Facilitating personal transformation in small groups." *Small Group Behavior*, 20 (4): 459-474.
- Boyd, R. D. & Meyers, J. G. (1988). "Transformative Education." *International Journal of Lifelong Education*, 7: 261-284.

- Boyer, E. (1990). "Making the Connections: The search for our common humanity." em M. Clark & S. Wawrytko, eds. *Rethinking the Curriculum*. New York: Greenwood.
- Boyer, N., Maher, P., & Kirkman, S. (2006). Transformative learning in online settings. *Journal of Transformative Education*. 4(4): 335-361.
- Brock, V. (1999). "A educação para autonomia e suas possíveis aplicações para o ensino superior." *Revista Educação e Ensino – Universidade de São Francisco, Bragança Paulista, SP, Brasil*, 4(1): 33-62.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1990). *Skilled teacher* (1st ed). San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1991). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practice*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2004). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2006). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. (2nd Ed.). San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.

- Brookfield, S. D. (2014). *Engaging imagination: Helping students become creative and reflective thinkers*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. e Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching*. (2nd ed.) San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Brunner, E. (1947). *Man in revolt: A christian anthropology*. Philadelphia, PA, EUA: Westminster.
- Brunner, E. (1952). *The christian doctrine of creation and redemption: Dogmatics, Vol II*. London, UK: Lutterworth.
- Buber, M. (1970). *I and Thou*. (New translation by Walter Kaufmann). New York, NY, EUA: Charles Scribner's Sons.
- Buber, M. (1979). *I and Thou*. Edinburgh, Escócia: T & T Clark.
- Burgess, H. W. (1975). *An invitation to religious education*. Mishiwaka, IN, EUA: Religious Education Press.
- Burgess, H. W. (1996). *Models of religious education: Theory and practice in historical and contemporary perspective*. Wheaton, IL, EUA: Victor Books.
- Burns, J. Patout, S.J. (1981). *Theological anthropology*. Philadelphia, PA, EUA: Fortress Press.
- Calvin, J. (1957). *Institutes of the Christian Religion*. Grand Rapids, MI, EUA: Eerdmans.
- Calvin, J., & King, J. (2010). *Commentary on the First Book of Moses Called Genesis* (Vol. 1 & 2). Bellingham, WA: Logos Bible Software.
- Cannell, L. (2006). *Theological education matters: Leadership education for the Church*. Newburgh, IN, EUA: EDCOT Press.
- Carroll, D., Poe, J. T., & Zorzoli, R. O. (1993). *Comentario bíblico mundo hispano Genesis* (1. ed., p. 54). El Paso, TX, EUA: Editorial Mundo Hispano.

- Cheville, J. (2005). "Confronting the problem of embodiment." *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 18 (1): 85-107.
- Chickering, A. W., Dalton, J. C., & Stamm, L. (2005). *Encouraging authenticity and spirituality in higher education*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Chimera, K. D. (2006). "The Use of Reflective Journals in the Promotion of Reflection and Learning in Post-Registration Nursing Students." *Nurse Education Today*, 27: 192-202.
- Christensen, C. R. & Eyring, H. J. (2011). *The innovative university*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Clement of Alexandria, *Miscellanies*, II.19. em *Clement of Alexandria*, Wilson, W. (1867-1872). *The Writings of Clement of Alexandria*. Edinburgh, Escócia: T & T Clark.
- Clement of Alexandria, *The Instructor*, I.12 em *Clement of Alexandria*, Wilson, W. (1867-1872). *The Writings of Clement of Alexandria*. Edinburgh, Escócia: T & T Clark.
- Clines, D. J. A. (1968). "The Image of God in Man." *Tyndale Bulletin*. (19): 53-103.
- Clinton, R. L. (2001). "The emerging leader." em R. L. Clinton, *ML 350 Lifelong leadership development reader*. Pasadena, CA, EUA: Barnabas Publications, pp. 1-12.
- Clinton, R. L. (2005), *Getting perspective on sense of destiny*. Pasadena, CA, EUA: Barnabas Publications.
- Clinton, R. L. (2012). *The making of a leader* (Revised Edition). Colorado Springs, CO, EUA: NavPress.
- Clinton, T. & Sibcy, G. (2009). *Attachments: Why you act, feel, and love the way you do*. Nashville, TN, EUA: Thomas Nelson.

- Clover, D., Follen, S., & Hall, B. (1998). *The nature of transformation: Environmental, adult and popular education*. Toronto, Ontario, CAN: Transformative Learning Centre.
- Cockell, J. & Macarthur-Blair, J. (2012). *Appreciative inquiry in higher education: A transformative force*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Comblin, J. (1985). *Antropologia cristã (Série III: A Libertação na História)*. Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.
- Conceição, E. da. (2004). *Ensinando através do caráter*. São Paulo, SP: Editora Cultura Cristã.
- Coreth, E. (1991). *Que és el hombre? Esquema de una antropología filosófica*. Barcelona, Espanha: Herder.
- Cortez, M. (2010). *Theological anthropology: A guide for the perplexed*. London, UK: T & T Clark.
- Costa, H. M. P. (1998). "Ortodoxia protestante: um desafio à teologia e à piedade." *Fides Reformata* (3:1). São Paulo, SP, Brasil: Seminário Presbitério Rev. José Manoel de Conceição.
- Covert, H. (2014). "Stories of Personal Agency." *Journal of Studies of International Education*. May 2014; 18 (2): 162-179
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults*. San Francisco, CA, EUA: Jossey Bass (Jossey-Bass Higher and Adult Education Series).
- Cronshaw, D. (2012). "Reenvisioning Theological Education and Missional Spirituality." *Journal of Adult Theological Education* 9(1):13.
- Cronshaw, D. (2014). "Transforming Theology: student experience and transformative learning in undergraduate theological education." *Higher Education Research & Development*. 33(3): 632-634.

- Cronshaw, D. (2015). "Transforming theological education: a practical handbook for integrative learning." *Higher Education Research & Development*. 34 (6): 1327-1329.
- Cunningham, S. (2008). "Future of the Institutes for Excellence" (Documento não-publicado de Overseas Council, Indianapolis, Indiana, EUA). Usado com permissão do Dr. Scott Cunningham, autorização cedida em email com data de 15 Setembro 2015.
- Daloz, L. A. P. (2000). "Transformative learning for the common good." em J. Mezirow & Associates. *Learning as transformation*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass. (pp. 103-124)
- Daloz, L. A. P. (2012). *Mentor: Guiding the journey of adult learners* (2ª ed.). San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass (1st ed - 1986).
- Deininger, F. e Equizabal, O., eds. (2013). *Foundations for academic leadership*. Nurnbug, Alemanha: VTR Publications & ICETE
- Dewey, J. (1938; 1997). *Experience and education*. New York, NY, EUA: Macmillan.
- Dillard, C. B. (2006). *On spiritual strivings*. Albany, NY, EUA: SUNY Press.
- Dirkx, J. M. (1997). "Nurturing the Soul in Adult Learning." em Cranton, P. (Ed.), *Transformative Learning in Practice*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Dirkx, J. M. (2001). "Images, Transformative Learning, and the Work of the Soul." *Adult Learning*. 12 (3): 15-16.
- Dirkx, J. M. (2006). "Authenticity and imagination." em Cranton, P. (Ed.), *Authenticity in teaching*. (New directions for adult and continuing education, no 111). San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass. (pp 27-39).
- Dirkx, J. M. (2008). *Adult learning and the emotional self*. (New directions for adult and continuing education, no. 120). San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.

- Driscoll, M. & Breshears, G. (2010). *Doctrine: What Christians should believe*. Wheaton, IL, EUA: Crossway.
- Dunning, R. (1998). *Reflecting the divine image: Christian ethics in Wesleyan perspective*. Downers Grove, IL, EUA: InterVarsity Press.
- Dussel, E. (1969). *El humanismo semita*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Dussel, E. (1975a). *El humanismo helénico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Dussel, E. (1975b). *El dualismo en la antropología de la Cristiandad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.
- Edgar, B. (2005). "The theology of theological education." *Evangelical Review of Theology*. 29 (3): pp. 209-217.
- English, L. M. (2000). "Spiritual dimensions of informal learning." em L. M. English & M. A. Gillen (Eds), *Addressing the spiritual dimensions of adult learning: What educators can do*. New Directions for Adult and Continuing Education (Series). San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass. (pp. 29-38)
- English, L. M. (2005). "Historical and contemporary explorations of the social change and spiritual directions of adult education." *Teacher College Record*, 107(6), 1169-1192.
- English, L. M., Fenwick, T. J., & Parsons, J. (2003). *Spirituality of adult education and training*. Malabar, FL, EUA: Krieger.
- English, L. M. & Gillen, M. A. (Eds) (2000). *Addressing the spiritual dimensions of adult learning: What educators can do*. New Directions for Adult and Continuing Education (Series). San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Enlow, R. (2006). "Global Christianity and the Role of Theological Education." Closing Presentation at ICETE Consultation for Theological Education, Chiang Mai, Thailand (11 agosto 2006). Acessado na Internet na página: <http://icete-edu.org/pdf/C-06%20Enlow%20Global%20Christinaity.pdf>; acessado em 21 outubro 2015.

- Enlow, R. (2013). "The Academic Dean & Institutional Assessment: What, Why and How." em F. Deininger & O. Equizabel, eds. *Foundations of Academic Leadership*. Nurnbug, Alemanha: VTR Publications & ICETE
- Escobar, S. (1996). "Fundamento y finalidad de la educación teológica en América Latina." *Vox Scripturae*. 6(1). Publicado posteriormente em E. A. Nuñez & O. A. Campos (eds). (2004). *Teología Evangélica para el contexto latinoamericano: Ensayos en honor al Dr. Emilio Antonio Nuñez*. Buenos Aires, Argentina: Kairos.
- Estep, J. R., Anthony, M. & Allison, G. (2008). *A theology of Christian education*. Nashville, TN, EUA: B & H Academic.
- Farley, E. (1983). *Theologia: the fragmentation and unity of theological education*. Philadelphia, PA, EUA: Fortress Press.
- Farley, E. (1988). *The fragility of knowledge*. Philadelphia, PA, EUA: Fortress Press.
- Farley, E. (2001). *Theologia: The fragmentation and unity of theological education* (2a. ed.). Seattle, WA, EUA: Wipf & Stock.
- Fenwick, T. (2000). "Expanding conceptions of experiential learning: A review of the five contemporary perspectives on cognition." *Adult Education Quarterly*, 50 (4), p. 243-272.
- Fenwick, T. (2003). *Learning through experience: Troubling orthodoxies and intersecting questions*. Malabar, FL, EUA: Krieger.
- Fenwick, T, English, L., & Parsons, J. (2001). "Dimensions of spirituality: A framework for adult educators." em T. Nesbit (ed.), *Proceedings of the 20th Annual Conference of Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE)*. Quebec: Laval University. (<http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2001/fenwicketal.htm>. Accessed January 5, 2003).
- Ferris, R. (1990). *Renewal in theological education*. Wheaton, IL, EUA: The Billy Graham Center, Wheaton College.

- Ferris, R., ed. (1995). *Establishing Ministry Training: A manual for programme developers*. Pasadena, CA, EUA: William Carey Library.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Fiorenza, F. S. (1996). "Thinking theologically about theological education." em J. Astley, L. J. Francis, e C. Crowder, eds. *Theological Perspectives on Christian Formation*. Grand Rapids, MI, EUA: Eerdmans.
- Fleming, J. J., & Courtenay, B. C. (2006). "The role of spirituality in the practice of adult education leaders." em M. Hagen & E. Goff (Eds), *Proceedings of the 47th Annual Adult Education Research Council* (pp. 124-129). Minneapolis, MN, EUA: University of Minnesota.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. New York, NY, EUA: HarperOne.
- Fowler, J. W. (1987). *Becoming adult, becoming christian: Adult development and christian faith*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Fowler, J. W. (1995). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. (2nd Ed.) San Francisco, CA, EUA: Harper One.
- Fowler, J. W. (2001). *Faithful change: The personal and public challenge of post-modern life*. Nashville, TN, EUA: Abingdon..
- Freilen, T. J. (2008). "Learning through the body", in *Third Update on Adult Learning Theory* (New Directions for Adult and Continuing Education No. 119; Fall 2008), San Francisco, CA: Jossey-Bass. (p. 37-48).
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, NY, EUA: Seabury. (1st American Ed.).
- Freire, P. (1979). *Conscientização*. São Paulo, SP, Brasil: Cortez e Moraes.

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1995). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, CO, EUA: Westview Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th Anniversary Edition; original 1970). New York, NY, EUA: Continuum.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation* (Series in Critical Narrative). Boulder, CO, EUA: Paradigm Publishers
- Friedman, E. (1985). *Generation to generation: Family process in church and synagogue*. New York: Guilford Press.
- Friedman, E. (1997). *A failure of nerve: Leadership in the age of the quick fix*. New York, NY, EUA: Seabury - posthumous.
- George, S. K. (1993). *Igreja ensinadora: Fundamentos bíblico-teológicos e pedagógicos da educação cristã*. Campinas, SP, Brasil: Luz para o Caminho.
- Gonzalez, J. (2015). *The history of theological education*. Nashville, TN, EUA: Abingdon.
- Gregory of Nyssa. (1893). *On the Making of Man*. Em P. Schaff & H. Wace (Eds.), H. A. Wilson (Trans.), *Gregory of Nyssa: Dogmatic Treatises, etc.* (Nicene and Post-Nicene Fathers of the Christian Church, Vol. 5, pp. 387–427). New York: Christian Literature Company.
- Grenz, S. J. (2001). *The social god and the relational self: A trinitarian theology of the imago Dei*. Louisville, KY, EUA: Westminster John Knox Press.

- Gushee, D. (2005). *Only human: Christian reflections on the journey toward wholeness* (Enduring questions in Christian life Series). San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Gutiérrez, G. (1971; 1974). *A Theology of Liberation*. London, UK: SCM. Originalmente, publicado em 1971, sob o título *Teología de la Liberación*.
- Hardy, S. (2007). *A excelência no ensino teológico: Um manual para a excelência na educação teológica*. Londrina, PR, Brasil: Descoberta.
- Henschke, J. A. (1987). *The master bibliography of adult & continuing education and human resources development*. St Louis, MO, EUA: University of Missouri School of Education.
- Herder, J. G. (1967). Essay on the Origin of Language. em J. J. Rousseau & J. G. Herder, *On the Origin of Language* (New York)
- Hess, M. E., & Brookfield, S. D., eds. (2008). *Teaching reflectively in theological contexts: Promises and contradictions*. Malabar, FL, EUA: Krieger Publishing Co.
- Hiebert, P. G. (1982). "The Flaw of the Excluded Middle." *Missiology*, 10:35-47.
- Hoch, L. C. (1993). "O lugar da teologia prática como disciplina teológica", em *Simpósio*, n. 36, São Paulo, Brasil, ASTE, pp.11-18.
- Hodgson, P. C. (1999). *God's wisdom: Toward a theology of education*. Louisville, KY, EUA: Westminster John Knox Press.
- Hollis, J. (2001). *Creating a life: Finding your individual path*. Toronto, Canadá: Inner City Books.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education in the practice of freedom*. London: Routledge.
- Hunt, C. (2001). "A Way of Well Being: Approaching spirituality through reflective practice." *Adult Learning* 12(3), 7-9.
- ICETE - International Council for Evangelical Theological Education. (1991). "Manifesto da educação teológica." Documento do Congresso da ICETE,

publicado na internet, e recuperado do website da ICETE, em 29 de abril, 2009: <http://www.icete-edu.org/manifesto/index.htm>.

- Irineu, *Against Heresies*, V.6.1. em St. Irenaeus, D. J. Unger & J. J. Dillon. (1992). *St. Irenaeus of Lyons against the heresies*. New York, NY, EUA: Paulist Press.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London, UK: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1999). *The practitioner-researcher: Developing theory from practice*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (2001). *20th century thinkers in adult & continuing education*. London, UK: Kogan Page. (2nd ed.).
- Jarvis, P. (2002). *The theory and practice of learning*. Sterling, VA, EUA: Stylus Pub.
- Jarvis, P. (2003). "Desirable Reading: the relationship between women students' lives and their reading practices." *Adult Education Quarterly*. 53(4), p. 265. (261-276).
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. New York, NY, EUA: Routledge-Falmer.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning: Lifelong learning and the learning society*. New York, NY, EUA: Routledge.
- Jarvis, P. (2006-2008). *Lifelong learning and the learning society* (3 volumes). London, UK: Routledge.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. New York, NY, EUA: Routledge. (2nd ed).
- Jarvis, P. (2012). *Teaching, learning and education in late modernity: The selected works of Peter Jarvis*. New York, NY, EUA: Routledge.
- Jarvis, P. (2014). *Paradoxes of learning: On becoming an individual in society*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass. (2nd ed.).

- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. (1998). *The theory and practice of learning*. Sterling, VA, EUA: Stylus Pub.
- Jarvis, P. & Walters, N. (1993). *Adult education and theological interpretations*. Malabar, FL, EUA: Krieger.
- Jewett, P. (1975). *Man as male and female*. Grand Rapids, MI, EUA: Eerdmans.
- John of Damascus, *The Orthodox Faith*, II.12. em St. John of Damascus, P. A. Boer, L. Pullan & E. W. Watson. (2012). *The exact exposition of the Orthodox faith*. [S.I.]: Veritatis Splendor.
- Justin Martyr. (1885). *The First Apology of Justin; The Second Apology of Justin; & Dialogue of Justin with Trypho, a Jew*. Em A. Roberts, J. Donaldson, & A. C. Coxe (Eds.), *The Apostolic Fathers with Justin Martyr and Irenaeus* (Vol. 1). Buffalo, NY: Christian Literature Company.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, MA, EUA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: the mental demands of modern life*. Cambridge, MA, EUA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (2000). "What 'Form' Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning." em J. Mezirow & Associates (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass. pp. 35-70.
- Kelsey, D. (1993). *Between Athens and Berlin: The theological education debate*. Grand Rapids, MI, EUA: Eerdmans.
- Kerr, H. T. (1966). *Readings in Christian Thought* (2a. Ed). Nashville, TN, EUA: Abingdon Press.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass Publishers.

- King, P. M., Kitchener, K. S., Wood, P. K. & Davison, M. L. (1989).
 "Relationships across Developmental Domains: A longitudinal study of intellectual, moral and ego development." em M. L. Commons & J. D. Sinnott (Eds.), et al. *Adult development, Vol. 1: Comparisons and applications of developmental models.* (pp. 57-72). New York, NY, EUA: Praeger Publishers.
- Knight, G. F. (1998). *Philosophy and education: An introduction in Christian perspective.* Berrien Springs, MI, EUA: Andrews University Press.
- Knowles, M. S. (1950). *Informal Adult Education.* New York, NY, EUA: Association Press.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education.* Wilton, CT, EUA: Association Press.
 Publicado em 1972, com o título completo de "The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy" (New York: Association Press), foi revisado e reeditado em 1980, com o título "The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy."
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning : A Guide for Learners and Teachers.* Chicago, IL: Follett
- Knowles, M. S. (1977). *A History of the adult education movement in the United States.* Huntington, NY, EUA: R. E. Krieger Publishing Co.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy.* Englewood Cliffs, NJ, EUA: Prentice Hall/Cambridge.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning.* San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1990, 4th ed.). *The adult learner: A neglected species.* Houston, TX, EUA: Gulf Publishing Co. [1st ed, 1973; 2nd ed, 1978; 3rd ed, 1984;].
- Knowles, M. S. (1995). *Designs for aAdult learning.* Alexandria, VA, EUA: American Society for Training and Development (ASTD).

- Knowles, M. S. (2012). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. New York, NY, EUA: Routledge. (7th ed.) [6th ed, 2005; 7h ed, 2012; 8th ed, 2015]
- Kohl, M. W. (2004). "Educação teológica: o que necessita ser mudado," em A. C. Barro & M. W. Kohl (Eds). *Educação Teológica Transformadora*. Londrina, PR, Brasil: Descoberta; pp. 79-98.
- Kohl, M. W. & Barro, A. C., Eds. (2004). *Educação teológica transformadora*. Londrina, PR, Brasil: Descoberta.
- Kohn, M. W. & Barro, A. C., Eds. (2011). *A Igreja do futuro*. Londrina, PR, Brasil: Descoberta.
- Kohlberg, L. & Hersh, R. (2001). "Moral development: A review of the theory." *Theory into Practice*, XVI/2, pp. 53-59.
- Kolb, D.A. (1983). *Experiencial learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, EUA: Prentice-Hall.
- Kreber, C. (2004). "An Analysis of Two Models of Reflection and Their Implications for Educational Development." *International Journal for Academic Development*, 9: 29–49
- Lange, J. P., Schaff, P., Lewis, T., & Gosman, A. (2008). *A commentary on the Holy Scriptures: Genesis*. Bellingham, WA, EUA: Logos Bible Software.
- Lausanne. (2011). *Compromisso da Cidade do Cabo*. (em inglês: *Cape Town Commitment*) - em português, disponível na internet em: <https://www.lausanne.org/pt-br/recursos-multimedia-pt-br/compromisso-da-cidade-do-cabo-pt-br/compromisso>
- Levinson, D. (1992). *Sinai and Zion: An entry into the jewish Bible*. New York, NY, EUA: Harper & Row.
- Lindemann. (1926/1961). *The meaning of adult education in the United States*. New York, NY, EUA: Harvest House.

- Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P. (1984). "Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance." *Journal of Applied Psychology*. 69: 241-251.
- Loder, J. E. (1989). *The Transforming Moment*. Colorado Springs, CO, EUA: Helmer & Howard. 2nd Ed.
- Loder, J. E. (1998). *The Logic of the Spirit: Human development in theological perspective*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Lowe, M. E. (2012). "Spiritual Formation as Whole-Person Development in Online Education," em M. A. Maddix, J. R Estep, & M. E. Lowe, eds., *Best practices of online education: A guide for Christian higher education*. Charlotte, NC, EUA: Information Age Publishing.
- Macquarrie, J. (1955). *An existential theology*. London, UK: SCM.
- Macquarrie, J. (1977). *Principles of Christian theology*. New York, NY, EUA: Scribners.
- Maddix, M. A., J. R Estep, & M. E. Lowe, eds. (2012). *Best practices of online education: A guide for Christian higher education*. Charlotte, NC, EUA: Information Age Publishing.
- Martin, R. P. (1983). *Carmen Christi: Philippians ii:5-11 in recent interpretation and in the setting of early Christian worship*. 2a Ed. Grand Rapids, MI, EUA: Eerdmans.
- Martin, R. P. (1996). "Image in the New Testament." em D. R. W. Wood, I. H. Marshall, A. R. Millard, J. I. Packer & D. J. Wiseman, eds. *New Bible Dictionary*. Downers Grove, IL, EUA: InterVarsity Press.
- Martins, E. (2012). "Educação teológica protestante e seus dilemas atuais" *Relegens Thréskeia* (2012: vol 01, num 02)
- Matthews, K. A. (1996). *Genesis 1 - 11:26 (Vol. 1A)*. Nashville, TN, EUA: Broadman & Holman Publishers.
- McGrath, A. (2008). *Teologia para amadores*. São Paulo, SP, Brasil: Mundo Cristão.

- Merriam, S. B., & Bierema, L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. 3rd Edition. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Clark, M. C. (1991). *Lifelines: Patterns of work, love and learning in adulthood*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1963). *Dynamics of community development*. New York, NY, EUA: Scarecrow Press. (© 1962).
- Mezirow, J. (1975). *Education for perspective transformation: Women's reentry programs in community colleges*. New York, NY, EUA: Center for Adult Education Teachers College, Columbia University
- Mezirow, J. (1981). "A critical theory of adult learning and education." *Adult Education*, 31(2), 3-27.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). "Transformative Learning & Social Action: a response to Inglis." *Adult Education Quarterly*. 49(1) Fall 1998, p. 70.
- Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). "Transformative Learning as Discourse." *Journal of Transformative Learning*. 1(1), 58-63.
- Mezirow, J. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace and higher education*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.

- Miller-McLemore, B. J. (2008). "Practical Theology and Pedagogy" em Bass, D. C. & D. Dykstra (Eds.). *For life abundant: Practical theology, theological education, and Christian ministry*. Grand Rapids, MI, EUA: Wm. B. Eerdmans. p. 170-193.
- Molochenco, M. de O. (2012). "Educação cristã transformadora." em Rega, L. S. (2012). *Quando a teologia faz a diferença: Ferramentas para o ministério nos dias de hoje*. São Paulo, SP: Hagnos.
- Mondin, B. (1979). *Antropologia teológica: História, problemas, perspectivas*. São Paulo, SP, Brasil: Edições Paulinas.
- Mondin, B. (1980). *O homem, quem é ele? Elementos de antropologia filosófica*. São Paulo, SP, Brasil: Editora Paulus.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª Ed. São Paulo, Brasil: Cortez; e Brasília, DF, Brasil: UNESCO.
- Morosini, M. C. (2000). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF, Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Morosini, M. C. (2000). "Docência universitária e os desafios da realidade nacional." em M. C. Morosini (2000). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF, Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. p. 11.
- Mulvihill, M. K. (2003). "The Catholic Church in crisis: Will transformative learning lead to social change through the uncovering of emotion?" em C. A. Weissner, S. R. Meyer, N. L. Pfhal, & P. G Neaman (Eds). *Proceedings of the Fifth International Conference on Transformative learning*. New York, NY, EUA: Teacher's College, Columbia University.
- Nóvoa, A. (1997). *Vida de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- O'Bannon, T., & McFadden, C. (2008). "Model of experiential andragogy: Development of a non-traditional experiential learning program model. *Journal of Unconventional Parks, Tourism & Recreation Research*, 1(1), 23-28.

- Ott, B. (2001). *Beyond Fragmentation: Integrating Mission and Theological Education*. Eugene, OR, EUA: Wipf and Stock
- Packer, J. I. (2005). *O Conhecimento de Deus*. São Paulo, SP, Brasil: Editora Mundo Cristão.
- Padilla, C. R. (Ed.). (1986). *Nuevas alternativas de educación teológica*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Creación.
- Pannenberg, W. (1977). *Jesus - God and Man*. Philadelphia, PA, EUA: Westminster. (2nd Ed.)
- Pannenberg, W. (1985). *Anthropology in Theological Perspective*. Philadelphia, PA, EUA: Westminster.
- Pannenberg, W. (1991). *Systematic Theology (3 Vol)*. Grand Rapids, MI, EUA: Eerdmans. Volume 2 - Jesus: God & Man (1991).
- Pannenberg, W. (2002). "Resurrection: The Ultimate Hope" em K. Tanner & C. A. Hall, eds. *Ancient & Postmodern Christianity: Paleo-Orthodoxy in the 21st Century. (Essays in honor of Thomas C. Oden)*. Downers Grove, IL, EUA: InterVarsity Press.
- Pazmiño, R. W. (1988). *Foundational issues in Christian education: An introduction in evangelical perspective*. Grand Rapids, MI, EUA: Baker.
- Pazmiño, R. W. (1992). *Principles and practices of Christian education: An evangelical perspective*. Grand Rapids, MI, EUA: Baker.
- Pazmiño, R. W. (1994). *Latin American journey: insights for Christian education in north America*. Seattle, WA, EUA: Wipf & Stock.
- Pelikan, J. & Lehman, H. T. (1955-76). *Luther, Martin, Luther's Works*. St Louis, MO, EUA: Concordia. 55 volumes.
- Peterson, M. L. (2005). *Philosophy of education: Issues and opinion*. Downers Grove, IL, EUA: InterVarsity Press.
- Pimenta, S. G.; & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo, SP, Brasil: Cortez.

- Pinheiro, J. & Gianastacio, V. (2012). "Elementos para uma teologia da missão integral." em Rega, L. S. (2012). *Quando a teologia faz a diferença: Ferramentas para o ministério nos dias de hoje*. São Paulo, SP, Brasil: Hagnos.
- Price, D. J., Newell R., C. D., Kettler, D., Thimell, P., Shults, F. LeR., Buckles, S., Jinkins, M., et al. (2002). *On being Christian and human: Essays in celebration of Ray S. Anderson*. Eugene, OR, EUA: Wipf and Stock.
- Rega, L. S. (2004). "Revendo paradigmas para formação teológica e ministerial" em M. W. Kohl & A. C. Barro, *Educação Teológica Transformadora*. Londrina, PR, Brasil: Descoberta, pp. 99-135.
- Rega, L. S., org. (2012). *Quando a teologia faz a diferença: Ferramentas para o ministério nos dias de hoje*. São Paulo, SP, Brasil: Hagnos.
- Rooy, S. (1986). "Modelos históricos de la educación teológica." in C.R. Padilla (Ed.) *Nuevas Alternativas de Educación Teológica*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Creación. pp. 43-58.
- Rosa, Wanderley. (2001). *O Dualismo na Teologia Cristã*. São Paulo, SP, Brasil: Fonte Editora.
- Ross (2000). "Art Education in the Information Age: A new place for somatic wisdom." *Arts Education Policy Review* 101(6), p. 27-32.
- Rúbio, A. G. (1992). "Crise Ambiental e Projeto Bíblico de Humanização Integral." em VV. AA. *Reflexão cristã sobre o meio ambiente*. São Paulo, SP, Brasil: Edições Loyola.
- Rúbio, A. G. (2001). *Unidade em pluralidade: O ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs*. São Paulo, SP, Brasil: Editora Paulus.
- Rúbio, A. G. (2007). "Novos rumos da antropologia teológica cristã" em A. G. Rúbio, org. *O human integrado: Abordagens de antropologia teológica*. Petrópolis, RJ, Brasil: Editora Vozes. pp. 261-295.
- Rúbio, A. G., org. (2007). *O human integrado: Abordagens de antropologia teológica*. Petrópolis, RJ, Brasil: Editora Vozes.

- Sanches, S. de M. (2013). "O reconhecimento, pelo MEC, de cursos superiores de teologia no Brasil: perfil, problemas e desafios. *Revista Batista Pioneira* (Junho 2013; v. 2, n. 1), pp. 189-203.
- Santos, E. L., Braga, V., Santos, R. S., & Silva Braga, A. M. da. (2012). "Desenvolvimento: Um conceito multidimensional", *Desenvolvimento Regional em Debate* (Ano 2, N. 1, Jul 2012), pp. 45-46.
- Savicevic, D. (1999). *Adult Education: From practice to theory building* (Studies in pedagogy, andragogy and gerontology). New York, NY, EUA: Peter Lang Publishing, Inc.
- Scazzerro, P. (2003). *Emotionally healthy church*. Grand Rapids, MI, EUA: Zondervan.
- Schipani, D. (1993). *Teología del ministerio educativo*. Grand Rapids MI, EUA: Nueva Creación
- Schlösser, A. (2013). "Praxis de Transformação: Diálogo entre Paulo Freire, Ignacio Martín-Baró e Jon Sobrino." XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE 2013. Curitiba, PR, Brasil. 23 a 26 Setembro, 2013. Acessado na Internet, no 23-09-2016: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/06/doctrina41316.pdf>.
- Shaw, P. (2014). *Transforming theological education: A practical handbook for integrative learning*. Carlisle, UK: Langham.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth, NH, EUA: Boynton/Cook.
- Shults, F. L. (2002). "Sharing in the Divine Nature: Transformation, Koinonia and the Doctrine of God" em T. H. Speidell, ed., *On being christian... and human. Essays in celebration of Ray S. Anderson*. Eugene, OR, EUA: Wipf & Stock. pp. 87-127.
- Shults, F. L. (2003). *Reforming theological anthropology: After the philosophical turn to relationality*. Grand Rapids, MI, EUA: Eerdmans.

- Shults, F. L., & Sandage, S. J. (2006). *Transforming Spirituality: Integrating Theology and Psychology*. Grand Rapids, MI, EUA: Baker Academic.
- Smith, A. (2013). *Celibate sex: Musings on being loved, single, twisted, and holy*. Colorado Springs, CO, EUA: NavPress. Kindle Edition. (Kindle Locations 444-446)
- Smith, K. G. (2013). *Integrated theology: Discerning God's will for our world*. Johannesburg, South Africa: South African Theological Seminary Press.
- Stagg, F. (1973). *Polarities of man's existence in biblical perspective*. Philadelphia, PA, USA: Westminster.
- Stevens, K., Gerber, D., & Hendra, R. (2010). "Transformational learning through prior learning assessment." *Adult Education Quarterly*, 60(4), 377-404.
- Taylor, E. W. (1998). *Transformative learning: A critical review*. (Information Series No. 374). Columbus, OH, EUA: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Taylor, E. W. (2009). *Transformative learning In practice*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W., Cranton, P. & Associates (Eds.). (2014). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W., & Jarecke, J. (2009). "Looking forward by looking back: Reflecting on the practice of transformative learning." em E. W. Taylor. *Transformative learning in practice*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass. (275-290).
- Taylor, E. W., & Mezirow, J. (2009). "Fostering Transformative Learning." em E. W. Taylor. *Transformative learning in practice*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass (3-17).
- Taylor, M. S., Locke, E. A., Lee, C., & Gist, M.E. (1984). "Type A behavior and faculty research productivity: What are the mechanisms?" *Organizational Behavior and Human Performance*. 34:402-418.

- Tennant, M. & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years: A developmental perspective*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Thielicke, H. (1966). *Theological ethics: foundations*. Philadelphia, PA, EUA: Fortress Press.
- Thielicke, H. (1984). *Being human... becoming human*. Garden City, NY, EUA: Doubleday & Co.
- Tillich, P. (1957). *Systematic Theology II*. Chicago, IL, EUA: University of Chicago Press.
- Tillich, P. (1959). "A Theology of Education", em P. Tillich. *Theology of Culture*. New York, NY, EUA: Oxford University Press. Capítulo XI.
- Tisdell, E.J. (2001). *Spirituality in adult and higher education*. (ERIC Digest). Columbus, OH, EUA: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. p. 3
- Tisdell, E. J. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Tisdell, E. J. (2008). "Spirituality and Adult Learning," em *Third update on adult learning theory* (New Directions for Adult and Continuing Education No. 119; Fall 2008), San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass, (pp. 27-36)
- Tisdell, E. J. & Swartz, A. L. (2011). *Adult education and the pursuit of wisdom*. (New directions in adult and continuing education, no. 131). San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Tolliver, D., & Tisdell, E. J. (2006). "Engaging Spirituality in the Transformative Higher Education Classroom." em E. W. Taylor (ed.), *Teaching for Change, Fostering Transformative Learning in the Classroom*. New Directions in Adult and Continuing Education. no. 109. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Tostes, M. (2002). "Preparando para perseverar nas missões brasileiras", em K. O'Donnell, ed., *Cuidado integral do missionário*. Londrina, PR, Brasil: Descoberta, p. 95.

- Vella, J. (2000). *Taking learning to task: Creative strategies for teaching adults*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Vella, J. (2002). *Learning to listen, learning to teach: The power of dialogue in educating adults*. San Francisco, CA, EUA: Jossey Bass.
- Volf, M. (1998). *After our likeness: The Church as the image of the Trinity*. Grand Rapids, MI, EUA: Eerdmans.
- Von Rad, G. (1961). *Genesis. Old Testament*. Philadelphia, PA, EUA: Westminster.
- Von Rad, G. (1973). *Teologia do Antigo Testamento. Vol. 1*. São Paulo, SP, Brasil: ASTE.
- Von Rad, G. (1985). "EIKON." em Kittel, Friedrich & Bromiley, *Theological dictionary of the New Testament - TDNT*. Vol 2. Grand Rapids, MI, EUA: Eerdmans.
- Wanak, L. (2013). "Developing an Operational Philology of Theological Education." em F. Deininger & O. Equizabal (eds). *Foundations for Academic Leadership*. Nurnbug, Alemanha: VTR Publications & ICETE.
- Weimer, (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass.
- Weissner, C. A. & Mezirow, J. (2000). "Theory Building and the Search for Common Ground." em J. Mezirow & Associates (eds.), *Learning as transformation*. San Francisco, CA, EUA: Jossey-Bass. 329-356.
- Wilhoit, J. C., & Dettoni, J. M., eds. (1995). *Nurture that is Christian: Developmental perspectives on Christian education*. Grand Rapids, MI, EUA: Baker.
- Willard, D. (2005). *Renovation of the heart*. Colorado Springs, CO, EUA: NavPress.
- Wolff, H. W. (2007). *Antropologia do Antigo Testamento*. São Paulo, SP, Brasil: Hagnos. (1a Ed, Rev.)

- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). "Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision-making." *Journal of Personality and Social Psychology*. 56:407-415.
- Zabatiero, J. T. (2004). "Em busca de um projeto teológico-pedagógico para a educação teológica," em M. W. Kohl & A. C. Barro, *Educação Teológica Transformadora*. Londrina, PR, Brasil: Descoberta. pp. 137-161.
- Ziegler, M. F., Paulus, T. M., & Woodside, M. (2006). "This Course Is Helpful Us All Arrive at New Viewpoints, Isn't It?" *Journal of Transformative Education*, 4: 302-319.

RECURSOS DA INTERNET

- <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/27/analfabetismo-volta-a-crescer-no-brasil-apos-mais-de-15-anos-de-queda.htm>. Acessado em 21 novembro 2015.
- <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=desenvolvimento>. acessado no 27 junho 2016
- <http://noticias.band.uol.com.br/educacao/noticia/?id=100000519730>.
"Analfabetos Funcionais são 38% nas Faculdades"; acessado em 12-10-2015.
- <http://noticias.gospelmais.com.br/curso-de-teologia-reconhecido-pelo-mec-gera-polemica-entre-os-cristaos.html> . Acessado em 22 setembro 2015.
- <http://portal.metodista.br/fateo/noticias/maioria-dos-pastores-formados-em-teologia-no-pais-nao-possuem-reconhecimento-do-mec>; acessado em 21 Out 2016.
- http://www.cdcc.sc.usp.br/CESCAR/Conteudos/16-06-07/Ecologia_ecossistema_cadeia_alimentar.pdf ; acessado em 22 Nov 2015.

<http://www.ib.usp.br/limnologia/Perspectivas/arquivo%20pdf/Capitulo%201.pdf> ;
acessado em 22 Nov 2015.

<https://www.lausanne.org/pt-br/recursos-multimedia-pt-br/compromisso-da-cidade-do-cabo-pt-br/compromisso>. Acessado em 01 Dez 2015.

<http://www.ultimato.com.br/conteudo/tentacoes-da-educacao-teologica-no-brasil>
Acessado em 22 Set 2015.

<http://www.ultimato.com.br/revista/artigos/323/seminarios-precisam-colocar-seminaristas-a-beira-da-fonte/> Acessado em 22 setembro 2015.

Apêndice A - Roteiro das Entrevistas

Primeira Parte - Informação de Formação e Experiência na Docência.

- 1.1. Qual é a sua formação acadêmica? Onde estudou? Qual seu curso de formação? Pós-graduação?
- 1.2. Onde você tem exercido a docência? Há quanto tempo? Descreva brevemente esta experiência?

Segunda Parte - Posição de Antropologia Teológica

- 2.1. Qual é sua posição teológica a respeito do ser humano, ou seja, sua antropologia teológica? Como é que você descreve sua teologia do ser humano?

Suplemento: Como é a composição do ser humano em sua visão? Como você descreve a natureza do ser humano? Qual é a origem do ser humano? Como o ser humano se desenvolve? Qual é o propósito do ser humano? Quais são alguns autores que influenciaram sua antropologia teológica?

- 2.2. Qual é o ponto-chave para sua compreensão teológica do ser humano?

Suplemento: Se você resumisse sua posição teológica a respeito do ser humano em uma frase, como seria essa frase?

Terceira Parte - A Prática de Instrução (de Ensino)

- 3.1. Descreva uma aula típica sua deste último semestre.

Suplemento: Você usou várias práticas de instrução ou de ensino? Descreva-as. Qual a porcentagem do tempo de suas aulas em que utiliza outras práticas de ensino, além de aula expositiva (preleção, *lecture*)?

- 3.2. Você está envolvido na educação teológica. Há quanto tempo que está envolvido na educação teológica?

Suplemento: Você recebeu alguma formação educacional ao longo de sua formação acadêmica? Você recebeu alguma orientação educacional como parte de sua participação em uma instituição de educação teológica? Descreva essa formação - disciplinas, cursos, treinamentos, etc.

- 3.3. Como foi a instrução que recebeu durante sua formação acadêmica e teológica? Como foi a instrução de um dos professores que mais marcou sua vida?

Quarta Parte - A Integração da Teologia e da Prática de Instrução

- 4.1. Você tenta integrar sua teologia do ser humano com sua prática de instruir/ensinar? (Resposta esperada é simplesmente sim ou não).

Suplemento: Quais os pontos-chave de sua antropologia teológica que formam sua prática de instrução? Como você chegou a ver estas ligações e fazer esta integração - qual foi o caminho do seu pensamento para conseguir integrar estas ideias? Quais os efeitos desta integração sobre sua prática de instrução? Encontrou algumas lições no caminho de integração ou de sua docência? Quem foram as pessoas influentes neste processo de integração? Como você avalia sua integração?

Se uma pessoa responder "não" à primeira pergunta, tocaremos a entrevista perguntando sobre as seguintes áreas: O que você pensa ser o processo de integração entre a teologia do ser humano e a prática de ensino? Qual seria o efeito desta integração sobre sua prática? Você pensa que poderia fazer uma diferença na eficácia de sua instrução? Como seria ensinar depois de fazer uma integração de teologia com a educação?

- 4.2. Olhando para o futuro, como seriam os próximos passos para seu desenvolvimento na docência? Você pensa que a integração teológica com a prática educacional seria um ponto interessante no futuro?

Conclusão da Entrevista - Agradecimento e última Palavra.

"Tendo conversado por quase uma hora, você tem algum comentário para concluir ou acrescentar?"

Apêndice B - Documento de Consentimento Informado

A INTEGRAÇÃO PRAXEOLÓGICA NA DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÕES EVANGÉLICAS DE ENSINO TEOLÓGICO EM SÃO PAULO, BRASIL

Objetivo Principal: Investigar a interação e integração de perspectivas bíblico-teológicas com a prática de instrução por professores de educação teológica em seminários teológicos evangélicos em São Paulo.

A INVESTIGAÇÃO

A proposta é uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas com professores de Bíblia, Teologia, e Ministério, em seminários teológicos evangélicos em São Paulo. O propósito destas entrevistas é investigar a interação e integração entre a teologia e a prática destes professores, a respeito da sua prática de instrução no seminário.

Na investigação, todo esforço será aplicado para assegurar que os direitos dos participantes sejam protegidos, durante a coleta, análise e processamento dos dados, e no produto final dela. Os participantes tem o direito de participar voluntariamente, e o direito de desistir a qualquer moment, assim protegendo os participantes de serem coagidos à participação. Os participantes tem o direito em qualquer momento de fazer perguntas, obter uma cópia dos resultados e ter a sua privacidade protegida.

SUA PARTICIPAÇÃO

Eu, _____ aceito a proposta de participar nesta pesquisa acima mencionada, por participar numa entrevista semi-estruturada, e dirigida por Paul Allan Clark, o pesquisador principal. Eu dou minha permissão que esta entrevista seja gravada em formato digital, proporcionando sua análise posterior como parte do projeto de investigação. Meu consentimento a participar incluirá a manutenção da minha identidade em sigilo, e também qualquer referência ao seminário teológico com que estou afiliado. Qualquer citação do material desta entrevista ou quaisquer outra comunicação a respeito deste projeto, em manuscritos produzidos posteriormente, será feita de forma sigilosa, respeitando a minha identidade pessoal e profissional. Assinando aqui, aceito esta participação nestas condições, e dando a minha permissão de usar o material desta entrevista nas condições descritas acima.

São Paulo, SP, Brasil, dia _____ de _____, 2014

Firma: _____

Nome por Extenso: _____

Email (para entregar o documento final): _____

Faculdade onde ensina: _____

Apêndice C - Sugestões para Estudos no Futuro

Definição do "destino" da educação teológica -- uma reflexão da teologia da educação teológica que busque possibilidades para definir o "destino" da educação teológica além de respostas tipológicas sugeridas por Edgar, Banks e Farley. Uma busca além de orientação ocidental, masculina e caucasiana. Uma discussão deste "destino" que seja contextual, multidisciplinar e integrativo em sua abordagem. Uma discussão que permita definições para o serviço da igreja (eclesial), para o serviço no mercado (missional), e que desvende pontos em comum e divergentes destes dois alvos.

Algumas sugestões para aprofundar esta pesquisa...

1. Identificação de temas entre estas treze entrevistas que podem servir de base para a formulação de um instrumento quantitativo a fim de averiguar a situação de integração em uma investigação de escala maior. Esses temas podem fornecer um número limitado (3-6) de indicadores como base de perguntas neste instrumento.

2. Após testar esse instrumento e ajustá-lo ou validá-lo, realizar um estudo quantitativo com um número maior de professores em seminários evangélicos na cidade de São Paulo, ou até no Estado de São Paulo, a fim de conhecer melhor a situação de integração entre a teologia e a prática de instrução destes professores. Haverá possibilidades de investigar este fenômeno de integração entre a teologia e a prática em outras áreas do mundo, de modo a comparar a prática de integração em seu aspecto transcultural.

3. Ao ampliar o estudo, poder generalizar as descobertas que possam informar processos de formação de docentes para o futuro. Talvez até poder identificar alguns processos importantes nesta formação para poder ajudar na formação da próxima geração de professores.

4. Outra dimensão de investigação que poderá ser explorada é a observação destes professores atuando em seus contextos de ensino, de modo a observar como utilizam sua teologia como alicerce para sua prática. Esta observação direta poderá vir aliada a respostas de alunos em termos das manifestações de integração intencional pelos professores observados.

5. Como parte desta discussão teológica da *raison d'être* da educação teológica, e da formação de fundamentos teológicos para a prática da educação teológica, necessita expandir tal discussão para a eclesiologia e a conexão destas duas instituições - igreja e seminário. Exista a necessidade de mais reflexão teológica sobre a prática da educação, e a ligação com a educação teológica.