

Interdisciplinaridade entre Educação e Teologia

Edla Eggert

Cartografia de uma Migrante¹

Era uma vez uma menina de seis anos de idade, que possuía uma enxada proporcional ao seu tamanho e trabalhava na roça com sua mãe, seu pai, suas irmãs e seu irmão. Aprendeu a tabuada com duas irmãs quatro anos mais velhas. O quadro com giz era improvisado atrás da porta do quarto do sótão e o jardim de infância era a própria casa, com as flores e árvores frutíferas que cresciam em volta. As irmãs, o irmão e os pais eram professoras e professores rigorosos em 68...

A menina considera-se uma das filhas da cultura do silêncio. Silêncio pós-64, ano de seu nascimento, e silêncio em relação à forma rígida pela qual foi educada em casa e na escola. As condições autoritárias do meio social e político em que todos viviam favoreciam ainda mais o clima de opressão. Na verdade, ela achava que sempre tinha sido assim e que não havia a menor chance de mudar.

Era a filha mais nova, irmã de cinco mulheres e um homem. Morava na Rua Joinville, no município de Jaraguá do Sul, região do norte de Santa Catarina colonizada por imigrantes alemães. A casa foi o primeiro espaço educativo. Com um rancho grande, pasto, lagoa e um longo caminho para o trabalho, que era a roça.

A família, de origem alemã e religião luterana, herdou um pedaço de terra do avô paterno. O trabalho de toda a família na roça garantia o atendimento das necessidades básicas e dos estudos das filhas e filho até o segundo grau. Por insistência da mãe, todos estudavam; por insistência do pai, trabalhavam em casa — leia-se roça. Aprenderam desde muito cedo que o estudo era importante e uma porta para morar na cidade, sair de casa. Produziam hortaliças, milho, bananas, arroz e feijão e o pai vendia a produção para fregueses fixos na cidade.

A roça, lugar do pai e da mãe, significava simultaneamente espaço educativo e de trabalho. Através desta atividade, e não da realizada dentro de casa, as filhas e o filho possuíam a noção de produtividade. Mais: o jeito como o pai trabalhava transmitia a todos uma clara definição do que era o ideal. Seu jeito era sistemático e ele exigia de cada pessoa fazer uma coisa de cada vez. Já a mãe trabalhava de outra forma, muito mais fragmentada. Mais tarde, a menina compreendeu a razão disto. A mãe precisava desdobrar-se para fazer o serviço da casa, cuidar das crianças (teve filhas gêmeas) e ir para a roça com o marido. O pai sempre

ironizava esta forma de agir. Era assim: enquanto o pai capinava uma linha de arroz de cada vez, a mãe capinava sete ou oito linhas ao mesmo tempo. Foi na roça que a menina presenciou as cenas que inconscientemente a inquietavam: as diferenças entre a mãe e o pai. Enquanto capinavam, ela parava no meio de uma linha e olhava a mãe. Queria ficar perto dela, trabalhando em silêncio, sentindo sua força. Mas também olhava o pai: mais na frente ou mais atrás (dependendo do lugar do qual se olhava), com o seu capinar metódico e impecável, amando ver o arroz crescer e o seu esforço render. Queria, neste mesmo instante, capinar junto ao pai. Sentir o seu cheiro e ouvir as suas histórias de quando era pequeno. Ficar perto de quem, afinal? Este sentimento a dividia em fragmentos de linhas. Sempre se angustiava. Havia dias em que se sentia vitoriosa por acompanhar o pai metodicamente, linha por linha, vendo no fim da tarde o seu trabalho completo. Em outros dias, ficava ainda mais feliz quando atacava umas três ou quatro linhas (sim, pois as sete eram da mãe) e avançava conforme as conversas e o alento que recebia pela escolha feita. Ao término do dia, muitas vezes as linhas não eram levadas até o fim (ou seria o começo?). Ficava a acusação do pai de que “a mãe quer fazer tudo ao mesmo tempo, ainda mais quando escurece, daí ela pensa em trabalhar mais...”

Hoje esta menina, que se tornou mulher, se pergunta sobre a lógica masculina e a feminina, que é outra. Será que é naturalmente diferente ou é culturalmente diferente? Esta mulher entende hoje que o trabalho, enquanto registro histórico, é fundamentalmente masculino. Seria o único? O jeito de trabalhar é o mesmo? Como cada ser humano o aprende? As mulheres podem sentir-se incluídas no que se entende por trabalho, transmitido no decorrer dos séculos? A reflexão das mulheres, parece, é permeada por um cotidiano mais fragmentado, mesmo que o trabalho seja o mesmo.

Observando os jeitos paterno e materno de trabalhar, a menina foi aprendendo a aprender de forma sistemática, mas também de forma pulverizada. Pensa que aproveita o melhor de cada uma destas possibilidades. É como diz uma mulher paulista, segundo a revista *Mais Frágil Paraíso*:

(...) de repente, se levanta e vai até a cozinha. Lava alguma coisa que está na pia, faz um café, etc. (...) É como se a mulher tivesse que fazer alguma coisa sua, cumprir uma determinada função para a qual foi preparada, respirar, para depois retomar o mundo. (REAP, 1992:86,)

Ainda se lembra de que a mãe não se defendia (pelo menos ela achava que não) das observações paternas, de maneira que os filhos pensavam que o jeito do pai era o certo. Nas (re)leituras de vida, a menina compreendeu que não havia certo nem errado, e sim uma ideologia que idealizava o jeito do pai, porque sua produção era vendida e transformada em dinheiro. O trabalho de casa era pouco valorizado. Feito em dupla jornada pela mãe e pelas irmãs, ele se repetia e não era notado.

Avaliando a Parceria entre Educação e Teologia do Lugar de quem Escreve

Considero minha teologia uma construção, um caminho e um projeto de vida. Se posso dizer assim: a teologia interage com a confessionalidade e a Igreja a que pertencço. Uma teologia que faz com que eu me comprometa com a busca do diálogo, da compreensão da cultura do Outro e da Outra marginalizados, da religião que não é a minha, enfim, uma teologia encarnada no contexto de hoje. Acredito numa posição teológica que tenha por base o ensinamento de Cristo e este ensinamento tem para mim o cheiro de irreverência, de inconformidade com situações estabelecidas e tidas como absolutamente verdadeiras.

O ensinamento da graça que supera a lei é coisa difícil de ser entendida pela racionalidade humana, neste espaço possível de aprendizagens, num contexto que, apesar de contraditório, pode ser democrático. Ser evangélica de confissão luterana no Brasil não deixa de ser uma marca boa. Digo isto assim porque tomei distância dessa realidade. Como ao pesquisarmos algo, afastar-se auxilia a ver com mais clareza os contornos do que desejamos observar. E observo que a marca é suportavelmente boa. Encontrei em Suely Rolnik (1995) a linguagem das marcas como uma possibilidade de compreender a trajetória de determinado sujeito, que lida com o desejo em três movimentos básicos: a desterritorialização, a simulação e a territorialização. A linguagem dos territórios compõe agenciamentos, que se recompõem ao longo da vida num “finito ilimitado”. Para Suely Rolnik, não é somente a infância que marca, mas todos os tempos de uma pessoa são variações de muitos temas.

Compreendo a fé como elemento básico que monitora a vida cotidiana. A fé, segundo Tillich (1989:11), é “estar possuído incondicionalmente”, e esta se torna uma experiência sagrada, segundo o autor. Parece que cada pessoa percebe de forma muito diferente essa posse incondicional. Minha trajetória, p. ex., nasce num lar no qual a mãe era a pessoa-chave para a ligação com a religião, e o pai uma referência para o ceticismo. O que caracterizo como saudável neste caminho foi poder identificar essas tendências e perceber o quanto fui influenciada por elas. Ao buscar a independência, acabei me identificando com a mãe, porém com uma posição mais crítica. Considero isto também uma boa marca. Importante foi encontrar autores como Tillich e Fowler (1992), que inserem a fé dentro de um processo de desenvolvimento e de relações. Fowler e Daniel Squipani relacionam o processo de aprendizagem com as trajetórias de desenvolvimento da fé.

Paulo Freire, um “teólogo leigo”, ensina que o diálogo e a relação horizontal entre sujeitos fazem cair a máscara do poder absoluto. Deus, em Jesus Cristo, arrancou de si a máscara de Todo-Poderoso e, com isto, se fragilizou. Horrorizou os seres humanos que se consideravam tão poderosos quanto ele, pois assim o haviam constituído e instituído, legislando em causa própria.

Assim como entendo a fé monitorando o processo de amadurecimento, assim também a metodologia de trabalho em sala de aula tem sido para mim um aprendizado constante. O que considero regra básica e que já faz parte de um estilo é a inconformidade com o que é entendido na história da educação como a postura bancária/tradicional. Pesquiso permanentemente a dinamização das aulas. O rigor do ensino deve ser preservado. E quando digo rigor, quero diferenciá-lo, como o faz Ira Shor, no livro *Medo e Ousadia*, em diálogo com o educador Paulo Freire: “Os estudantes e os professores só aprenderam *uma* única definição de rigor: a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja da responsabilidade de se recriarem, a si mesmos e à sociedade” (Freire/Shor, 1988:98).

Proponho uma metodologia que desenvolva com rigor a continuidade da construção de um cidadão, de uma cidadã. Com certeza, foi na Faculdade de Teologia (FacTeol) que aprendi muito sobre o rigor (e não sobre a rigidez), especialmente na forma de acompanhar alunos e alunas e corrigir trabalhos acadêmicos.

É certo que às vezes incorremos na contradição de ensinar conteúdos libertadores com uma metodologia autoritária. Neste aspecto, considero importante ter sempre olhos críticos e o distanciamento necessário para perceber ou admitir este tipo de prática. Lembro aqui as professoras em greve por qualidade de vida, que voltam depois às salas de aula com um comportamento contraditório quanto a currículo e postura docente. Mas isto é apenas mais uma marca a confirmar que não nos conscientizamos por inteiro.

Essencial é também inserir a questão pedagógica e teológica nos contextos brasileiro e latino-americano, marcados pelo discurso e prática neoliberais, que sustentam a vitória dos que se esforçam mais que a média, numa liberdade e democracia que só a sociedade capitalista pode oferecer. Uma teologia e uma pedagogia comprometidas com a vida das pessoas precisam denunciar a falsa liberdade contida nos discursos liberais e propor mudanças que estabeleçam práticas baseadas nos conceitos de justiça, ética e compromisso com a população cada vez mais pobre do nosso país. Autores como Gaudêncio Frigotto e Michel Appel possuem bons textos sobre a realidade do ensino comprometido com as idéias neoliberais.

Uma das tarefas da Igreja parece-me ser a de constituir novos elementos que a vinculem à atualidade. E por Igreja eu compreendo o espaço em que pessoas que professam a mesma fé compartilham, em ações, o sonho de construir desde já sinais do reino de Deus. Entre as muitas tarefas, a de pesquisar a realidade das mulheres, para que possamos examinar criticamente valores culturais instituídos como verdades absolutas. Uma Igreja que não consegue ser a extensão de sua teologia está correndo sérios riscos de perder a razão de existir. E uma teologia que não se insere na realidade está fadada ao monólogo.

Teologia: Antiga Namorada

Quando fui entrevistada na seleção para o doutorado em Teologia um dos professores me perguntou: mas por que a teologia? Naquele momento eu já respondi que ela era uma antiga namorada. Minha história vem carregada de encontros com a teologia. A experiência de um lar luterano, com o cotidiano marcado pela responsabilidade no trabalho, a liderança no culto infantil e no grupo de jovens, construíram um referencial teológico, informal, é verdade, porém muito autêntico. Foi a experiência ativa na Igreja que me incentivou, anos mais tarde (1987-1990), a lecionar na Escola Superior de Teologia (EST). Meu trabalho enquanto professora na área de Educação Cristã foi o de refletir sobre a prática pastoral sob o prisma da pedagogia. Muitas expectativas foram geradas de parte a parte. Quem buscava minhas aulas queria, muitas vezes, algumas receitas de como tornar mais interessantes uma aula, um ensino confirmatório ou reuniões com grupos. Qual não era a surpresa para alunas e alunos quando descobriam que deviam ler sobre educação! Já não bastavam todos aqueles textos de teologia sistemática, as exegeses, a homilética... Agora ainda a educação... E lá estava eu, professora entusiasmada, acreditando na possibilidade de diálogo, da “aplicação” do método Paulo Freire e de tantas outras propostas. Mas entrar no ambiente teológico não foi fácil. Influenciei e fui influenciada. Mudei especialmente a reflexão teológica individualista e machista. Fui desestruturada na minha fé. A aproximação ao que considerava sagrado, que era a formação teológica, conseguiu desmistificar a Igreja e também a própria teologia. De maneira que vivenciei na prática o que se pode chamar de interdisciplinaridade. A desconstrução de verdades tidas como absolutas foi um exercício cotidiano.

Dentro do que estou apontando é conveniente que se estabeleçam territórios: o meu é a educação. O de quem lê o texto, é a teologia. Apesar de estar cursando o doutorado em Teologia, serei sempre uma estranha neste mundo. O que, porém, não limita a minha capacidade de perceber, como “leiga”, espaços teológicos já marcados na trajetória que realizei na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e na EST.

Saliento, porém, que a namorada, a teologia, não é apenas minha, mas muito antes da educação. Basta recorrer à história e identificar os laços que existem entre as duas desde os tempos remotos². Escrevo, então, a partir da e-du-c(a-ção). Do meu lugar, enxergo a teologia como um espaço sedutor que já controlou, inclusive, as chaves da universidade. Hoje a teologia pouco espaço possui na universidade e, em nosso país, encontra-se escondida em pequenas faculdades isoladas ou seminários. Assim, a sociedade estranha quando dizemos que estudamos Teologia. Parecemos seres extraterrenos, não é mesmo?

As possibilidades que tenho em relação ao presente texto é oferecer uma reflexão a partir da área de meu conhecimento. Analisar o modo como aprendemos e relacionamos o conhecimento teológico em nosso cotidiano. Sensibilizar

quem trabalha como agente do Sagrado para o que já existe de Sagrado nos sujeitos encontrados em comunidades, salas de aula, igrejas da roça ou da cidade. Introduzir uma discussão da postura de ensino-aprendizagem construída com o conhecimento da educação. Aqui posso falar num acontecimento recente em Porto Alegre: o 3º Seminário Internacional, organizado pela Secretaria de Educação, analisou os conhecimentos, os valores e as culturas a serem trabalhados nos currículos. Já faz algum tempo que pessoas comprometidas com a educação se debruçam sobre questões (in)visíveis da escola, como as temáticas do negro, da mulher e do meio ambiente. Segundo Sergio Franco (1996),

uma das abordagens que torna possível esta distinção entre aprendizagem e construção de conhecimento é a epistemologia genética de Piaget. Dentro da perspectiva da epistemologia genética, a aprendizagem é uma forma de aquisição de conhecimentos, que pode gerar uma construção de conhecimentos ou não. (In: Silva, 1996:180.)

Esse seminário confirmou o que Juan Jurjo Santomé (1994), professor e pesquisador de didática na Espanha, chama de “as culturas negadas e silenciadas nos currículos escolares”. E ele fala de seu lugar, Espanha, onde identifica com precisão o quanto ainda é comum as escolas lembrarem as minorias nas efemérides e depois, ao longo do ano, não se tocar mais nestes assuntos.

A contribuição que a educação tem a oferecer é a troca de saberes com outras áreas de conhecimento, como pedagogia, educação popular, sociologia e história da educação. É possível estabelecer uma parceria entre educação e teologia. Neste sentido, desejo acrescentar minha experiência às experiências que já existem e exercitar na interdisciplinaridade a colaboração tão importante para a construção de um diálogo criativo. Este diálogo só pode existir com base em pesquisa, e ela deve envolver os estudantes de graduação em Teologia, favorecendo contatos com outras realidades de ensino-aprendizagem. A interdisciplinaridade é uma “selva de fenômenos”, assim nomeada por grupos de pesquisa que se dedicam ao tema, como Hilton Japiassu, Ivani Fazenda e Marcos Pereira. É que, segundo Gabriel Junqueira, é um problema emergente de caráter prático e epistemológico. “Abala certezas e fronteiras, exala um ar vital para a discussão sobre as aprendizagens dos saberes quando de sua expiração, alimentando-se, desenvolvendo-se, fortalecendo-se” (Junqueira, 1996:166).

Vestindo uma “Camisa Teórica”

Através da proposta em educação popular eu acreditava desafiar a Igreja com uma metodologia diferente. Tentei dinamizar as aulas de tal maneira que os alunos vivenciassem estar de fato produzindo um novo conhecimento. Acreditava também que a pesquisa participante tinha algo a dizer para o próprio ensino de Teologia. E, acima de tudo, tinha na educação popular a certeza de que a Igreja possuía uma contribuição singular enquanto agente próxima das classes populares.

Havia muito de ingenuidade nestas minhas crenças. Ingenuidade porque, no contexto luterano, a realidade e a compreensão do que é popular são diferentes do que tem sido apresentado através de experiências nos movimentos sociais e católicos. Refiro-me às vivências que foram registradas e se transformaram em teses, dissertações e livros. Esta é uma realidade que consegui perceber numa entrevista que realizei com uma assistente social que participou de um projeto de desenvolvimento em Alvorada (RS), há mais de dez anos, através da IECLB:

A gente sai em busca da prática, querendo vestir uma camisa na realidade com as teorias. É uma coisa que te dá segurança e estrutura no trabalho com a comunidade. Lá pelas tantas, tu estás trabalhando com uma realidade totalmente nova, as pessoas lá já têm um histórico de politização. À medida que entramos na realidade, se percebe que desenvolvemos outros sentidos. E aí, sim, tu vais perceber em que esta teoria vai poder ser útil. Em alguns momentos, eu percebi que a teoria de Freire foi muito útil, eficaz. E em outros ela não foi adequada. A teoria te dá o esquema geral, quem te dá o conteúdo é a práxis. (Eggert, 1992:67.)

Arrisco dizer aqui que a “camisa teórica” em relação ao que era popular foi trazida a nós da IECLB pela caminhada das Comunidades Eclesiais de Base. Isto foi muito importante, mas um pouco incômodo. Importante porque desinstalou muita gente que estava parada no tempo; e incômodo porque, ao lidar com outro contexto, não se percebiam os mesmos resultados. Ou seja: a “camisa teórica” pode não ter sido adequada. E a atuação da IECLB na área rural não tinha e não tem o mesmo perfil da ação em ambiente urbano. Encontro-me nas palavras de Westhelle:

Em 20 anos após a perda da mãe, a teologia na IECLB tem a tarefa de não apenas encontrar uma Igreja e fazê-la madura, mas também de encontrar uma nova linguagem. Mas sacar uma nova linguagem de onde, se é verdade que a teologia não apenas não se ancorou na realidade das comunidades mas até mesmo fomentou o descolamento de sua linguagem religiosa da prática cotidiana e do imaginário das comunidades? (Westhelle, 1992:79.)

Percebo então que, como professora na EST, não suspeitava o quanto uma instituição, qualquer uma e, neste caso, a Igreja, escorrega entre o que está instituído, o que pode ser imaginado e o que é realizado de fato. As possibilidades reais, tanto para a teologia quanto para a educação, podem sugerir (re)criações de coisas que aprendemos.

As Semelhanças que não São Meras Coincidências

Quando penso em *educação e teologia*, não consigo fugir de uma idéia que me acompanhou durante quase todo o tempo em que trabalhei na EST. Esta idéia tem a ver com uma pergunta: quais são as semelhanças entre a trajetória curricular

do curso de Teologia e a trajetória curricular dos demais cursos de graduação no Brasil? Se elas existem, por que existem?

Mencionar algumas suspeitas em torno de semelhanças estruturais na formação da Teologia e dos demais cursos quer ser um primeiro exercício crítico sobre a graduação na EST. A análise não pode ser estendida a outros cursos teológicos, pois não é meu interesse, no momento, ocupar-me de outras realidades.

A inquietação que possuía e ainda possuo, e que chamo de suspeita, é perceber um certo orgulho, por parte de quem está na instituição, em não fazer parte da estrutura educacional vigente. Não é preciso, p. ex., responder aos requisitos básicos determinados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e pelo Ministério da Educação (MEC), que regem os cursos universitários no país. A idéia de não fazer parte do regime universitário em vigor no país pode sugerir a crença de que se está cursando uma faculdade mais autêntica e protestante... já que ela não se submete assim tão facilmente. É como se fosse uma faculdade isolada. Porém, mesmo isolada, acredito que ela vem sofrendo sérias influências das reformas educacionais que ocorreram e ocorrem no país.

Se analisarmos que a história universitária no Brasil ainda é recente, pois a primeira universidade foi criada em meados de 1932, precisamos ter noção clara desta limitação de tempo. É interessante e até curioso perceber que todas as mudanças na estrutura do ensino partiram da insatisfação dos estudantes, para depois ser concretizadas pelas instituições ou pelo Estado³. Um dos exemplos é a departamentalização dos cursos, criada pela reforma universitária de 1968. Antes deste período, havia o sistema de cátedra, com professores vitalícios em suas disciplinas. O sistema de cátedra determinava o andamento de toda a universidade. O sistema por departamentos era uma reivindicação de estudantes e professores desde a década de 50, e visava modernizar a universidade. Esta demanda só foi atendida em 1968, como parte de um conjunto de outras normas que, infelizmente, dificultaram a democratização da universidade. Ou seja: burocratizaram-se espaços que estudantes e professores acreditavam ser desburocratizantes. A reforma, segundo Romanelli (1984), conseguiu modernizar, complicando a administração e intrincando uma teia de mecanismos de controle dentro e fora da universidade. Podemos dizer, sem constrangimento, que as atividades docentes em qualquer universidade hoje seriam consideradas muito boas se não houvesse o item "reuniões".

A maior crítica vinda da área da educação sobre a reforma do ensino é a fragmentação do conhecimento. É possível, atualmente, sair de um curso de Pedagogia, que contém no currículo didática e metodologia de ensino, sem que ambas tenham sido correlacionadas alguma vez. E, pior que isso, é não conseguir ligá-las com a filosofia da educação. Aqui poderíamos fazer uma pausa e dirigir aos alunos e alunas do curso de graduação em Teologia a pergunta: qual a relação entre hermenêutica e educação cristã? entre teologia feminista e homilética? Entre algumas disciplinas parece haver mais articulação, porém em outras tem-se a impressão de um monólogo constante.

O discurso da interdisciplinaridade já foi introduzido na década de 70 por Japiassu (1974), entre outros, e retorna agora com mais força. Talvez porque a fragmentação tenha chegado a um nível quase insuportável. E eventualmente também porque a diferença entre as várias áreas de conhecimento começou a ser percebida como uma possibilidade de diálogo e parceria.

A racionalização dos cursos através da reforma universitária e sua pretensa especialização criou o ciclo básico como recuperador de conhecimentos não adquiridos anteriormente e o ciclo profissionalizante como mola mestra de preparação de mão-de-obra especializada. O milagre brasileiro necessitava de profissionais preparados. P. ex., nos cursos de Pedagogia, houve a especialização em supervisão escolar, administração escolar, orientação e, mais recentemente, em pré-escolar e alfabetização. Além de fomentar os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações) e os mestrados. Esta tendência de fragmentação no ensino parece ser mundial. Como fragmentada é atualmente a informação.

Na FacTeol não podemos notar exatamente a mesma coisa, porém, se levarmos em conta os cursos do Instituto de Educação Cristã (IEC) e de Diaconia, perceberemos certas especialidades. Visto de outro ângulo: a FacTeol, quanto a esta questão, não acompanhou a reforma universitária. Manteve o modelo de “pastorcentrismo”, que monopoliza os conhecimentos e ações de vários campos de trabalho.

Poderia fazer ainda outra associação. Estudando a história da educação no Brasil segundo Dermeval Saviani (1986), podemos encontrar especialmente quatro escolas: tradicional, nova, tecnicista e crítica (ou progressista). O aspecto que mais me parece elucidativo é a passagem da escola tradicional para a escola nova, em que Saviani aponta que os professores, e talvez até algumas lideranças na área educacional, tinham mudado sua forma de pensar e formular as relações de ensino-aprendizagem, porém permanecera a tradicional estrutura curricular e física. Ou seja, a professora entrava em sala de aula com uma “cabeça feita”, mas encontrava 40 alunos sentados em filas, sem laboratórios ou ambientes para pequenos grupos.

A Educação na Teologia através da Pesquisa de Campo

Outra mudança importante na reforma universitária foi criar possibilidades de integração entre ensino, pesquisa e extensão. O objetivo era estabelecer vínculos entre a comunidade universitária e a sociedade, através da extensão e da pesquisa. Os estágios e o programa Comunidade Solidária fazem parte desta estrutura (inicialmente existia o Projeto Rondon).

Como seria isso no curso de Teologia? Enquanto professora na EST, participei de três projetos de pesquisa de campo (1989, 1990, 1992). As pesquisas faziam

parte do Núcleo Avançado. O Núcleo Avançado foi criado na FacTeol em decorrência de pressões internas e externas⁴. Enquanto estive aqui, ouvi falar de outra experiência mais informal de alguns estudantes, que resolveram abandonar os estudos e criar uma comunidade/pastoral de convivência. Isto já seria um bom tema a investigar.

A primeira pesquisa foi realizada em dois locais no estado do Espírito Santo: no município de Santa Maria de Jetibá, colonizado basicamente por pomeranos, e em Jardim Limoeiro, bairro do município da Serra, na Grande Vitória. A segunda pesquisa foi realizada na comunidade Centro de Vitória (ES) e a terceira em Cacoal (RO). Minha tarefa consistia em estudar com as alunas e os alunos a responsabilidade do ato de pesquisar de forma comprometida com a comunidade. Não fazendo dela um “objeto” de pesquisa, mas buscando com ela uma relação de diálogo. Realizávamos seminários, ao mesmo tempo em que nos confrontávamos com a nova realidade. O fato mais inquietante foi que, na medida em que as leituras eram realizadas⁵, os alunos sentiam o peso da proposta de uma pesquisa desta envergadura. Nas três turmas o sentimento era o mesmo: uma grande dificuldade em estabelecer uma relação com os sujeitos pesquisados, sem que esta ligação se tornasse superficial ou íntima demais, a ponto de não mais se conseguir o distanciamento necessário à interpretação dos dados. As perguntas que surgiam estavam vinculadas à postura de quem pesquisava. A experiência mostrou que o pesquisador também era transformado à medida que a investigação avançava.

Muitos relatórios de estágio e trabalhos de conclusão, especialmente da área de Teologia Prática, incluíam a pesquisa de campo, já antes da existência do Núcleo Avançado. Entretanto, é importante salientar que, nesta experiência coletiva, perceberam-se algumas diferenças metodológicas. Algumas posturas divergiam frontalmente da metodologia científica ministrada no início dos cursos de ciências sociais das universidades, e não somente na teologia. Ou seja: princípios como a neutralidade caíram por terra⁶. Pedro Goergen salienta que,

enquanto dermos fé à tese da neutralidade científica e nos deixarmos levar pelo caminho do seccionamento e especializações radicais dentro da ciência, isolando, por exemplo, a pesquisa teórica ou empírica dos pressupostos políticos ou do jogo de interesses, estaremos pouco protegidos contra a dominação cultural. (1981:65).

Na minha opinião, a pesquisa brasileira passou a ser propriedade das pós-graduações. E parece que, à medida que os professores concluem seus doutorados, não querem mais trabalhar junto à graduação. Preferem manter algumas aulas ou seminários nas pós-graduações e pesquisar. Este é o quadro das maiores universidades do Brasil. Poderíamos dizer orgulhosos que, na FacTeol e nos outros cursos (Instituto de Capacitação Teológica Especial [ICTE], IEC), o quadro de docentes é praticamente todo de doutores. Mas, de fato, esta afirmação é ingênua, pois a EST já possui cursos de mestrado e doutorado que, aos poucos, podem favorecer a prática vigente nas universidades do nosso país: a professora que tiver somente

o grau de mestre atuará nas graduações. “Dará” aulas e praticamente não terá condições de pesquisar. Mas deve haver uma maneira de prevenir este sistema de exclusão e exclusividade.

A pós-graduação em Teologia da EST e, se não me engano, todas deste país, revelam uma contradição tipicamente brasileira: a aprovação do mestrado e do doutorado pelo MEC, sem antes ter sido aprovado o curso de graduação. Considero o reconhecimento da pós-graduação da EST, em si, como algo positivo, pois assim a Teologia aparece no cenário educacional brasileiro. Convém salientar que a pós-graduação está avaliada como excelente pela CAPES. Fatos como estes alimentam minhas suspeitas de que existem coincidências entre a história das universidades e a da FacTeol, caracterizando um modelo, uma estrutura vigente no país. Pois a Facteol, quer queira, quer não, está inserida nesta realidade.

Retomo, então, a idéia de que a pesquisa é fundamental, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Compreendo a pesquisa teológica não somente como forma de criar uma Igreja e fazê-la madura, mas também de encontrar uma nova linguagem, como bem salienta Westhelle (1992). E aqui preciso abrir um parêntese. Estranhei, num primeiro momento, a reação vinda de um teólogo, que me disse mais ou menos o seguinte: “A pesquisa teológica não cria nada, porque a teologia é ato segundo.” Do lugar de onde venho, e isto é interdisciplinar, não é possível existir um processo de construção de conhecimento sem pesquisa. E Igreja, no meu entender, também constrói conhecimento. Somente investigando o imaginário das comunidades da IECLB vamos construir novos conhecimentos. E a pesquisa não vem antes ou depois, mas durante e sempre. “Finito e ilimitado”, nas palavras de Rolnik. Como cartógrafos vamos remapeando histórias, conceitos, lugares, afetos.

Assim como um curso de Pedagogia não deve pairar solto no espaço, mas estar atento aos novos mapas que se formam, a teologia, através de pesquisa, precisa fornecer novos instrumentos para (re)estruturar a graduação e a atuação pastoral. A vida curricular útil de um curso é curta. Esta é a limitação do nosso tempo moderno. Os territórios se compõem e se re-compõem em velocidade absurda⁷.

Acredito também que a pesquisa em educação, nas áreas de construtivismo e psicopedagogia, podem contribuir muito nos fazeres pastorais e teológicos.

O Interdisciplinar como Concepção Pedagógica Desafiadora

Destaco algumas falas de autores que “antropofagiei”:

Ter uma atitude interdisciplinar é ter uma mudança de concepção de educação, porque vem quebrar uma estrutura de ensino secular, fundamentada no isolamento das disciplinas, que orientava o papel do/a professor/a como se cada matéria não tivesse relação com as outras. (Haddad, 1995:55.)

Quebrar uma estrutura de ensino é desconstruir uma construção de um conhecimento há muito elaborado.

Desconstruir não se confunde com demolição, que consiste em deitar por terra qualquer construção, não se interessando pelo que é demolido. Desconstruir poderia se assemelhar a demolir para restauro. Portanto, jamais na desconstrução demolir teria o sentido figurativo de reduzir a nada. (Grossi, 1994:87.)

O momento da desconstrução só pode ser vivido como uma perda, porque efetivamente o é. Perde-se temporariamente o que se possuía. Somente sucessivas experiências de aprendizagem podem ensinar que a perda é temporária e que dela resultarão mais ganhos. (Ibid.: 89.)

O desafio da interdisciplinaridade é a desconstrução de conhecimentos que já estão compostos. Desejo sinceramente que a interdisciplinaridade seja uma prática emergente todos os dias na construção do saber/sabor teológicos.

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michel. Justificando o neoliberalismo : moral, genes e política educacional. In: SILVA, Luiz Eron da (Org.). *Reestruturação curricular : novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre : Sulina, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. 7. ed. São Paulo : Brasiliense, 1988.
- . *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo : Brasiliense, 1988.
- EGGERT, Edla. *O vôo da águia que “quase” virou galinha : o educativo do projeto de desenvolvimento “Grupos de vizinhança”*. (Dissertação de mestrado). Porto Alegre : UFRGS, 1992.
- FRANCO, Sergio. Aprendizagem e construção do conhecimento. In: SILVA, Luiz Eron da (Org.). *Reestruturação curricular : novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre : Sulina, 1996.
- FOWLER, James W. *Estágios da fé : a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido*. São Leopoldo : Sinodal, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. São Paulo : Paz e Terra, 1980.
- . *Medo e ousadia*. São Paulo : Paz e Terra, 1988.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Construção social do conhecimento e cultura tecnológica. In: SILVA, Luiz Eron da (Org.). *Paixão de aprender II*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- GAJARDO, Marcela. *Pesquisa participante na América Latina*. São Paulo : Brasiliense, 1986.
- GOERGEN, Pedro. Pesquisa em educação : sua função crítica. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 9, maio-ago. 1981.
- GRACIANI, Maria Stela. *O ensino superior no Brasil*. Petrópolis : Vozes, 1986.
- JUNQUEIRA, Gabriel. Interdisciplinaridade na pré-escola. In: SILVA, Luiz Eron da (Org.). *Reestruturação curricular : novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre : Sulina, 1996.
- ROLNLIK, Suely. *Cartografia sentimental*. 2. ed. São Paulo : Loyola, 1995.
- ROMANELLI, Otáfa de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 6. ed. Petrópolis : Vozes, 1984.
- SANTOMÉ, Juan Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. (Polígrafo traduzido por Tomaz Tadeu da Silva). Porto Alegre : UFRGS, 1994.

STRECK, Danilo. *Correntes pedagógicas* : aproximações com a teologia. Petrópolis : Vozes; Curitiba : Celadec, 1994.

TILLICH, Paul. *Dinâmica da fé*. 4. ed. São Leopoldo : Sinodal, 1989.

WESTHELLE, Vítor. Uma fé em busca de linguagem. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 32, n. 1, p. 68-81, 1992.

Notas

- 1 Este primeiro subtítulo faz parte de um texto que foi premiado no concurso de Histórias do Trabalho 2ª edição, Prefeitura de Porto Alegre, 1995.
- 2 Danilo STRECK, *Correntes pedagógicas*, p. 13.
- 3 Veja Otaíza de Oliveira ROMANELLI, *História da educação no Brasil*, especialmente os capítulos 4 e 5; Maria Stela Santos GRACIANI, *O ensino superior no Brasil*.
- 4 Veja o primeiro relatório de pesquisa do Núcleo Avançado.
- 5 Lemos Carlos R. BRANDÃO, *Pesquisa participante e Repensando a pesquisa participante*; Paulo FREIRE, *Pedagogia do oprimido e Medo e ousadia*; Marcela GAJARDO, *Pesquisa participante na América Latina*.
- 6 Veja Pedro GOERGEN, *Pesquisa em educação*.
- 7 Cf. Suely ROLNIK, *Cartografia sentimental*.

Eddla Eggert
Rua 1º de Maio, 193 — ap. 301
90660-190 Porto Alegre — RS