

**Educação teológica crítica: uma proposta à  
luz das contribuições de Álvaro Vieira Pinto**  
**Critical theological education: a proposal in the  
light of the contributions of Álvaro Vieira Pinto**

*Vinicius Couto*<sup>1</sup>

**RESUMO**

O presente ensaio discute a educação teológica crítica a partir das contribuições do mestre Álvaro Vieira Pinto em seu livro “Sete lições sobre a educação” – edição de 1993 –, no qual propôs um modelo educacional que promova a autonomia e a emancipação e que seja popular (possibilidade de ser igual para todos em qualidade e quantidade). No que tange à educação teológica, algumas tendências são: que ela seja feita num modelo que foca na transmissão de conteúdo; que não leve tanto em conta a contextualização discente; que promova a alienação; e que acabe sendo estática e mecanicista. Diante disso, nossa problematização é: como o modelo crítico de Álvaro Vieira Pinto pode ajudar a romper com as tendências mencionadas? A hipótese deste ensaio é que as perguntas primordiais de Vieira Pinto, “A quem educar? Quem educa? Com que fins? Por que meios?”, podem servir como uma proposta norteadora para a construção de uma educação teológica crítica. Nosso objetivo geral é discutir a aplicação do modelo crítico de Vieira Pinto na educação teológica a partir daquelas perguntas primordiais. E nossos objetivos específicos são: (1) descrever o modelo crítico de Vieira Pinto e (2) analisar a aplicabilidade desse modelo na educação teológica. A justificativa deste ensaio parte de uma perspectiva empírica de que o modelo educacional teológico não prioriza a criticidade, a autonomia e a emancipação. Além disso, percebe-se a ausência de trabalhos que discutam essa temática. A fundamentação teórica está embasada principalmente em Vieira Pinto (1993). Nossa metodologia é bibliográfica. O resultado esperado é que o texto abra a aplicabilidade do trabalho de Vieira Pinto para o campo da educação teológica.

**PALAVRAS-CHAVE**

Educação teológica; Educação crítica; Álvaro Vieira Pinto.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo e Mestrando em Educação pela mesma instituição. Pós-doutorando em Educação, Artes e História pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

## ABSTRACT

This article discusses critical theological education based on the contributions of master Álvaro Vieira Pinto in his book “Seven lessons on education” – 1993 edition –, in which he proposed an educational model that promotes autonomy and emancipation and is popular (possibility of being equal for everyone in quality and quantity). Regarding theological education, some trends are: that it be carried out in a model that focuses on the transmission of content; that does not take student contextualization into account; that promotes alienation; and that it ends up being static and mechanistic. Given this, our question is: how can Álvaro Vieira Pinto’s critical model help to break with the aforementioned trends? The hypothesis of this essay is that Vieira Pinto’s primary questions, “Who to educate? Who educates? For what purposes? By what means?”, can serve as a guiding proposal for the construction of a critical theological education. Our general objective is to discuss the application of Vieira Pinto’s critical model in theological education based on those primordial questions. And our specific objectives are: (1) to describe Vieira Pinto’s critical model and (2) to analyze the applicability of this model in theological education. The justification for this essay is based on an empirical perspective that the theological educational model does not prioritize criticality, autonomy and emancipation. Furthermore, there is a lack of work that discusses this topic. The theoretical foundation is mainly based on Vieira Pinto (1993). Our methodology is bibliographic. The expected result is that the text opens up the applicability of Vieira Pinto’s work to the field of theological education.

## KEYWORDS

Theological education; Critical education; Álvaro Vieira Pinto.

## Introdução

O presente ensaio propõe a prática de uma educação teológica crítica, que incentive a autonomia, a emancipação e a desalienação no processo de ensino e aprendizagem. Nosso referencial teórico principal para essa proposta é o filósofo Álvaro Vieira Pinto, que propôs a consciência crítica no processo educacional. Diante disso, começamos explorando o pensamento deste filósofo brasileiro, trazendo as bases do pensamento crítico em sua abordagem antitética com o que ele denominou de consciências crítica e ingênua. Em seguida, trazemos as reflexões de Vieira Pinto para o contexto da área de Teologia, usando de suas perguntas primordiais, “A quem educar? Quem educa? Com que fins? Por que meios?”, a fim de propor uma educação teológica crítica.

## Educação crítica em Álvaro Vieira Pinto

Álvaro Vieira Pinto (1909-1987) foi um importante filósofo brasileiro que discorreu sobre diversos temas relacionados à esfera pública e que também deixou discussões relevantes na área da educação. Apesar de suas obras terem sido escritas entre as décadas de 1950 e 1980,

elas têm sido consideradas ainda relevantes para o século XXI.<sup>2</sup> Sua formação foi vasta, tendo estudado medicina, física, matemática e doutorando-se na Sorbonne, em Paris. Interessa-nos, para este ensaio, principalmente a obra *Sete lições sobre educação de adultos*, publicada originalmente em 1982 (usaremos a edição de 1993).

Nessa obra, Vieira Pinto faz uma distinção entre o que ele chama de conceito ingênuo e conceito crítico de educação. O primeiro é caracterizado pela “[...] totalidade dos conhecimentos que se transmite do professor ao aluno. São as disciplinas, o currículo do curso, aquele que enche as lições e são objeto da aprendizagem”.<sup>3</sup> Ele começou a desenvolver esse conceito bem antes, na década de 1960, em sua obra *Consciência e realidade nacional*,<sup>4</sup> publicada em dois volumes, em cujo excerto a seguir, ele destaca que a consciência ingênua “[...] apenas reflete sobre o mundo das *suas* ideias, o investiga, enriquece pela observação, pelo estudo, pela meditação, mas não inclui entre essas ideias a representação dos fatores objetivos de que elas dependem, ou mesmo nega enfaticamente tal dependência”.<sup>5</sup> De acordo com a interpretação de Vieira Pinto por Abreu, “a consciência ingênua é idealista / subjetivista, relativizando ou mesmo ignorando a interdependência entre consciência e mundo”.<sup>6</sup> Ou seja, esse tipo de método favorece apenas a pesquisa do que o pesquisador acredita, sem analisar outras perspectivas, favorecendo um tipo de alienação e a continuidade de narrativas monológicas acrílicas.

Vieira Pinto critica esse modelo chamando-o de “pedagogia convencional”, “oficial” e “alienada”.<sup>7</sup> A principal crítica reside no fato de que ela concentra toda a sua atenção num conteúdo pensado “com a intenção de o fazer mais adequado e mais funcional possível para cada fase da vida do educando, de modo a escolher como assunto a transmitir somente aquele que será desejável para a formação da criança, do adolescente, do universitário”.<sup>8</sup> O problema, portanto, é que esse modelo é dependente dos interesses de quem formula o conteúdo e visa, como *telos*, o sujeito que se deseja formar. Como ele mesmo menciona, “o que se decide, com isto, é o conceito que o pedagogo tem da natureza do homem, de seu papel na sociedade [e], em última análise, do conceito de sociedade para a qual deve preparar o educando”.<sup>9</sup> Isso faz lembrar a perspectiva educacional de John Locke, que visava preparar os educandos (homens e

<sup>2</sup> LIMA, Michelle Fernandes. *Atualidade do pensamento de Álvaro Borges Vieira Pinto para o debate sobre a reforma da universidade brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

<sup>3</sup> PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 1993, p. 41.

<sup>4</sup> Abreu “comenta que, tais categorias (consciência ingênua e consciência crítica) estarão presentes em todas as obras subsequentes de Vieira, chegando a aparecer exaustivamente em algumas delas” (ABREU, Alberto Bezerra. *Álvaro Vieira Pinto: os (ab)usos ideológicos da tecnologia em questão*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013, p. 47).

<sup>5</sup> PINTO, Álvaro Vieira. *Consciência e realidade nacional*, vol. 1: a consciência ingênua. Rio de Janeiro: ISEB, 1960, p. 20 – itálicos meus.

<sup>6</sup> ABREU, 2003, p. 48

<sup>7</sup> PINTO, 1993, p. 41. Cortês menciona que, “para nomear a ‘consciência ingênua’, o autor também faz uso de outras expressões e vocábulos, a saber: consciência desarmada; parva; singela; pensamento pueril; representação cândida; primária; espírito despreparado; simplista; inocente; consciência simplória; elementar; imperita; malformada; mentalidade irrefletida; precária; simples; infortunada; deformada; consciência desocupada” (CÔRTEZ, Norma. *Esperança e democracia*. As idéias de Álvaro Vieira Pinto. Rio de Janeiro / Belo Horizonte: IUPERJ / UFMG, 2003, p. 99).

<sup>8</sup> PINTO, 1993, p. 41.

<sup>9</sup> PINTO, 1993, p. 42.

nobres) para uma formação de *gentlemen* dominante, com padrões axiológicos para a sociedade da época.<sup>10</sup>

Vieira Pinto ainda faz quatro críticas ao modelo ingênuo. Em primeiro lugar, ele *reduz o conteúdo à transmissão escolar de conhecimentos*. Essa perspectiva privilegia a manutenção da ideia do professor como receptáculo da ciência e que despeja tudo o que sabe na mente dos discentes. Ela dá continuidade às metodologias passivas, exigindo dos alunos mera memorização dos conteúdos abordados, monopólio e infalibilidade do discurso docente e falta de participação crítica discente no processo de ensino e aprendizagem. Vai na mesma linha do que Paulo Freire veio a chamar de educação bancária.<sup>11</sup>

Em segundo lugar, o modelo ingênuo é *descontextualizador*. Uma vez que a perspectiva ingênua não incentiva nem a dialética e nem a dialogia, mas a monologia, o docente fala somente a partir de sua cosmovisão, esquecendo que “[...] são parte do conteúdo da educação: o professor, o aluno, ambos com todas suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola, etc”.<sup>12</sup> Mas a descontextualização também acaba sendo favorecida nas instalações, pois será que a estrutura dialoga com a realidade do corpo discente? E quanto aos materiais didáticos? Será que fala uma linguagem clara e concisa para os alunos? Quando a preocupação é simplesmente transmitir conhecimento e exigir memorização, essas e outras especificidades contextuais são simplesmente ignoradas.

Em terceiro lugar, tal modelo é *estático e mecanicista*. O conhecimento é dinâmico. Mas, quando não há preocupação crítica para verificar outras perspectivas, ele é reproduzido sob as mesmas narrativas, “como se fora uma carga a ser transportada de um lugar a outro”.<sup>13</sup> No entanto, como Vieira Pinto atesta, o conhecimento “é algo dinâmico, é fundamentalmente histórico, por isso não tem contornos definidos, é variável”.<sup>14</sup> E o que é história, senão uma interpretação dos eventos a partir de determinadas óticas? Não dá para tratar a história como se fosse um conhecimento das exatas. Um exemplo disso é como pensamos sobre a chegada dos portugueses no Brasil: foi uma descoberta ou invasão?<sup>15</sup> Uma educação estática e mecânica apenas repetirá narrativas que conservam determinado ponto de vista, mas é importante revisar os eventos históricos com criticidade.

Finalmente, o modelo ingênuo *valoriza o conteúdo a despeito da forma*, criando uma dicotomia desnecessária, quando ambos os aspectos são, na verdade, simbióticos. Vieira Pinto disse que “[...] forma e conteúdo são apenas aspectos – distintos, mas unidos – de uma mesma realidade, que é o ato educacional como um todo, concretamente indivisível e só analiticamente

<sup>10</sup> Mais detalhes em COUTO, Vinicius. O modelo educacional de John Locke: moral, utilitarista e empírico. *Trama interdisciplinar*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 210-231, jul.-dez. 2023.

<sup>11</sup> Educação bancária pode ser definida como aquele modelo em que o docente deposita todo o conhecimento relativo ao conteúdo que deve ministrar e depois retoma esse conteúdo por meio das avaliações, como uma pessoa que deposita dinheiro no caixa bancário e depois saca no mesmo caixa. Paulo Freire comentou: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, p. 66).

<sup>12</sup> PINTO, 1993, p. 42 – itálicos meus.

<sup>13</sup> PINTO, 1993, p. 43.

<sup>14</sup> PINTO, 1993, p. 43.

<sup>15</sup> cf. ROCHA, Roberto Barroso da. Descobrimento/achamento, encontro/contacto e invasão/conquista: a visão dos índios na descoberta da América Portuguesa. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 21 n. 1, p. 91-109, jan.-jun. 2016, 2016.

separável em partes”,<sup>16</sup> de modo que “estão inter-relacionados e se condicionam um ao outro. São aspectos e não componentes autônomos”. Colocar a forma como segundo plano mantém a noção de que o que mais importa é transmitir conteúdo, independentemente do contexto que o corpo discente está inserido.

Vieira Pinto via o conhecimento de maneira dialética, por isso, ele propõe uma resposta ao modelo ingênuo com uma metodologia diferente: “a [perspectiva] ingênua emprega os recursos metodológicos da lógica formal e a [perspectiva] crítica utiliza a lógica dialética”.<sup>17</sup> Ele propõe, portanto, um modelo crítico da educação.<sup>18</sup> Em *Consciência e realidade nacional*, ele já declarava que o modelo crítico “[...] conhece a existência do necessário condicionamento das ideias que possui, busca relacioná-las aos seus suportes reais”, mas faz isso “sem deixar de organizar logicamente a sua compreensão, [e] não exclui a referência obrigatória a um fundamento na objetividade”.<sup>19</sup>

Vieira Pinto ainda explicou que a consciência ingênua é “aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam”, enquanto que a crítica é “aquela que tem clara consciência dos fatores que a determinam”.<sup>20</sup> Analisando essa fala, Norma Côrtes comentou que, “a partir desta conceituação, ele indica a correlação entre tais modalidades da consciência face às circunstâncias sócio-históricas”, que é um “postulado que se resume na noção de situação e estabelece a natureza reflexiva, analítica e disruptiva da consciência crítica em oposição ao caráter alienado, singelo e conservador da consciência ingênua”.<sup>21</sup>

O modelo crítico está preocupado não só em passar “conteúdo”, pois envolve a totalidade do processo. De acordo com Vieira Pinto, ele “não está constituído somente por ‘aquilo que’ se ensina, mas igualmente por aquilo ‘que’ ensina, ‘aquilo que’ é ensinado, com todo o *complexo* de suas condições pessoais”.<sup>22</sup> Ao mencionar a complexidade da educação, ele parece antecipar a teoria de Edgar Morin, que pensa na etimologia latina de *complexus* como sendo algo que abrange várias coisas. Morin pensa no ser humano como sendo *unitas multiplex*, isto é, como possuindo unidade e multiplicidade, simultaneamente. A partir dessas perspectivas de *complexus* e *multiplex*, ele trata do ser humano como transcendendo o físico e histórico, sendo, ainda, “bio-psico-sócio-cultural”.<sup>23</sup> Ou seja, não se pode pensar na educação apenas a partir de uma faceta, de um ponto de vista. É preciso pensar de modo mais complexo.

Podemos, portanto, dizer que Vieira Pinto pensava numa educação que não fosse simplista, mas que abarcasse o todo. Enquanto o modelo ingênuo privilegia apenas noção pessoal de conhecimento, o crítico avalia de forma complexa. Mas, e como ficariam as informações basilares de algum “conteúdo”? O professor deve negligenciá-los em prol de uma criticidade ou complexidade? Vieira Pinto respondeu que, “unicamente nos graus mais elementares, a ‘matéria’ do ensino se apresenta com qualidade de fixação e de limitação, ainda que relativa”.<sup>24</sup>

<sup>16</sup> PINTO, 1993, p. 44-45.

<sup>17</sup> LIMA, 2013, p. 142.

<sup>18</sup> Côrtes (2003, p. 251) comenta que outros sinônimos de Vieira Pinto para consciência crítica são: “consciência despertante, superior, lúcida, mentalidade esperta, ocupada, preparada, autêntica”.

<sup>19</sup> PINTO, 1960, vol. 1, p. 20.

<sup>20</sup> PINTO, 1960, vol. 1, p. 83.

<sup>21</sup> CÔRTEZ, 2003, p. 98.

<sup>22</sup> PINTO, 1993, p. 43 – itálico meu.

<sup>23</sup> MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo / Brasília: Cortez / UNESCO, 2000, p. 55-62.

<sup>24</sup> PINTO, 1993, p. 43.

O professor não precisa deixar de falar do conteúdo, mas ele certamente tem muitas formas para fazê-lo. Certamente, uma das melhores formas é trazendo os alunos para a conversa, a dialogia, a dialética, estimulando a criticidade.

No conceito crítico, o conteúdo é pensado dentro de uma perspectiva social e histórica. Isso colabora para que as “matérias” não devam ser escolhidas de maneira conveniente, abstrata e tampouco preconceituosa: “Deve refletir os objetivos gerais mais prementes da sociedade como um todo, o que significa os interesses das grandes massas e não os de uma elite letrada e afortunada. *O conteúdo da educação é ‘popular’ por excelência*”.<sup>25</sup> Enquanto no modelo ingênuo a educação é feita de cima para baixo – das elites para a massa –, no modelo crítico, há um incentivo de que faça o caminho inverso, de baixo para cima, pois é sabido “que só é possível forçar a realidade com auxílio dela mesma, ou seja, que só é possível fazer a educação total do povo pela ação da fração deste que se vai educando. Daí que a consciência crítica seja imediatamente realista, não utópica”.<sup>26</sup>

É interessante o modo como Vieira Pinto encara o objetivo de uma educação democratizada, para todos. De acordo com ele, “a consciência ingênua [...] não deseja que todos sejam instruídos. A consciência crítica, ao contrário, compreende que todos devem ser instruídos e não de sê-lo”.<sup>27</sup> Isso faz lembrar a virada instrucional pansófica e utópica de Johannes Comenius, que defendia a ideia de que era necessário “ensinar a todos, todas as coisas, totalmente”.<sup>28</sup> Mas Vieira Pinto evita cair na utopia, pois ele afirma que o modelo crítico “não cai no engano de acreditar que possa fazê-lo de imediato”.<sup>29</sup> Ou seja, tem-se o objetivo de ensinar integralmente a todas as pessoas, mas devido a desafios em várias esferas (principalmente de iniciativa pública), isso não é possível fazer imediatamente. O que fazer então? Cruzar os braços e apenas criticar o sistema? Não! É possível ser mais intencional e envolver o povo para a conscientização dessa emancipação. Aos poucos, as mudanças podem acontecer.

Por isso, uma das questões mais importantes do modelo crítico se dá no fato de que ele pensa melhor no processo de desenvolvimento cultural e social, promovendo emancipação, autonomia e criticidade. O *telos* do modelo crítico é de promover uma educação transformadora (que muda o *status quo*), crítica (que leve à autonomia) e popular (que pensa na possibilidade de ser igual para todos em qualidade e quantidade). Freire foi na mesma direção ao comentar que, “para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado”, ao passo que para o pensar crítico, o importante é “a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens”.<sup>30</sup> Essa educação transformadora incentiva a busca pela autonomia, que na concepção de Vieira Pinto, está ligada à emancipação da alienação:

Em sentido mais restrito, histórico e social, a alienação se refere ao estado do indivíduo; ou da comunidade, que não retira de si mesma, de seus fundamentos objetivos, os motivos, os determinantes (as matrizes) com que constitui sua consciência, e sim os recebe passivamente

<sup>25</sup> PINTO, 1993, p. 44 – itálicos do autor.

<sup>26</sup> PINTO, 1993, p. 47-48.

<sup>27</sup> PINTO, 1993, p. 47.

<sup>28</sup> Ver mais sobre isso em COUTO, Vinicius. “Ensinar a todos, todas as coisas, totalmente”: a pedagogia pansófica de Comenius e seu telos utópico. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 25, n. 2, p. 161-186, jul.-dez. 2022.

<sup>29</sup> PINTO, 1993, p. 47.

<sup>30</sup> FREIRE, 1974, p. 97.

de fora, de outros indivíduos ou comunidades (para os quais são válidos), e se comporta de acordo com esses motivos e determinantes como se fossem seus. Neste sentido é que o indivíduo ou a comunidade perdem sua essência [no processo de alienação]. O homem perde sua dignidade de ser livre, a sociedade perde suas características de autonomia, de capacidade criadora de si, material e culturalmente. A essência que exibem não é a sua, é emprestada, quase sempre imposta a eles por outro indivíduo ou sociedade mais forte que os submete.<sup>31</sup>

Freire destaca esse ponto de incentivar a emancipação presente no pensamento de Vieira Pinto. O modelo educacional ingênuo quer incentivar a alienação, a falta de pensar de modo crítico, a passividade. Assim, o aluno não questiona a realidade, mas aceita tudo o que lhe é imposto externamente, acomodando-se à realidade normalizada e até normatizada. Ele será um cidadão alienado no futuro. Isso pode ser interesse de quem elabora os currículos, que pensa no padrão do conteúdo e da forma. Contudo, o modelo crítico promove “atos-limites”, isto é, “aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva”.<sup>32</sup>

Desta maneira, o modelo crítico propõe uma interação maior entre docentes e discentes, de modo que as duas partes não fiquem meramente satisfeitas com o *status quo*. É importante que haja uma leitura crítica do cenário, analisando como é possível muda-lo para melhor. Mas não adianta ficar apenas no olhar, na elucubração; é preciso agir, atuar de modo crítico e transformador. Assim conclui Vieira Pinto: “Compreende-se, portanto, que a principal tarefa do educador dotado de consciência crítica seja o incessante combate a todas as formas de alienação que afetam a sua sociedade”.<sup>33</sup>

Paulo Freire comentou essa interação docente / discente de uma consciência mais crítica proposta por Álvaro Vieira Pinto, alegando que a educação a ser praticada deve ser realizada com “co-intencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de onhece-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”.<sup>34</sup> Como essas perspectivas críticas podem colaborar para o avanço do estudo teológico no Brasil? É o que discutiremos na próxima seção.

### **A aplicação do modelo de Vieira Pinto para uma educação teológica crítica**

Ao pensarmos em educação teológica no Brasil, precisamos levar em conta alguns cenários. Primeiramente, aquele que se enquadra num modelo informal, que seriam os seminários sem credenciamento junto ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, denominados cursos livres, mas que respondem para alguma instituição religiosa, seguindo uma linha confessional específica e visando a formação de ministros. Em segundo lugar, podemos ainda falar de um modelo informal sem vínculo denominacional e que pode seguir um percurso curricular um pouco mais livre, visando talvez uma formação humanista. Em terceiro lugar, podemos lidar

<sup>31</sup> PINTO, 1993, p. 52.

<sup>32</sup> FREIRE, 1974, p. 106.

<sup>33</sup> PINTO, 1993, p. 54.

<sup>34</sup> FREIRE, 1974, p. 61.

com um modelo formal oferecido em faculdades, centros universitários e/ou universidades, nos quais os cursos teológicos são reconhecidos pelo MEC e seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, podendo ou não ter vínculo confessional com alguma denominação religiosa.

Para avaliar a aplicação do modelo de Vieira Pinto nos cursos teológicos, podemos partir da mesma relação antitética proposta por ele, a saber: de uma educação teológica ingênua e de uma educação teológica crítica. Os cursos livres possuem uma tendência de ir para o primeiro caso, focando mais na transmissão de conteúdo, contendo problemas de currículos desatualizados, dando pouca preocupação à contextualização discente, promovendo a alienação e que acaba sendo estático e mecanicista. Os cursos reconhecidos pelo MEC têm certa vantagem para uma perspectiva crítica, pois precisam se adequar às diretrizes das DCNs, mas isso não é uma regra e tampouco uma garantia. Além disso, os cursos teológicos reconhecidos pelo MEC ainda são recentes no Brasil. Apenas em 15 de março de 1999 foi aprovado o Parecer CES 241/99, que passava a autorizar o bacharelado em Teologia.

Acreditamos que uma maneira de aplicar o modelo educacional crítico pode vir das perguntas primordiais de Vieira Pinto: “A quem educar? Quem educa? Com que fins? Por que meios?”.<sup>35</sup> Essas perguntas podem servir como fontes reflexivas para a criticidade e até mesmo ter algum senso norteador.

*A quem educar?* Uma das críticas de Vieira Pinto ao modelo ingênuo era o fato de que a intenção educativa desse modelo era restritivista, não visando a educação de todas as pessoas: “A consciência ingênua [...] não deseja que todos sejam instruídos”.<sup>36</sup> No caso da educação teológica informal confessional, a tendência é que apenas os vocacionados, isto é, aqueles que sentem um chamado para o pastorado, estudem teologia. Martins chamou essa característica de “visão funcionalista” e explicou que isso teve a ver com a continuação dos trabalhos do cristianismo de missão que chegou ao Brasil por meio de líderes das igrejas Presbiteriana, Batista, Congregacional e Metodista.<sup>37</sup>

O modelo crítico, “ao contrário, compreende que todos devem ser instruídos”.<sup>38</sup> Assim, uma educação teológica crítica não pensa apenas nos vocacionados para o pastorado, mas amplia a noção de vocação, já que todos os cristãos podem ser considerados vocacionados para uma visão de transformação da sociedade, pois como encontramos na fala de um dos líderes da Igreja Primitiva, “[Deus] nos deu o ministério da reconciliação” (2 Coríntios 5.18). Esse texto paulino mostra que o chamado reconciliatório é universal, Deus chama a todos os cristãos com a finalidade de que eles atuem na restauração relacional espiritual (entre a divindade e a humanidade), ecológica (entre a humanidade e a criação), intrapessoal (das pessoas consigo mesmas) e interpessoal (das pessoas umas com as outras).<sup>39</sup> Logo, se todos são chamados, por que instruir apenas os que serão líderes religiosos?

*Quem educa?* Não basta apenas pensarmos na integralidade da educação. Quem educa também é diferencial nessa discussão. Vieira Pinto explica que “nas sociedades onde não há

<sup>35</sup> PINTO, 1993, p. 46.

<sup>36</sup> PINTO, 1993, p. 47.

<sup>37</sup> MARTINS, Edson. *Implantação, marginalidade e reconhecimento formal: um olhar protestante acerca da história da educação teológica superior no Brasil (1969-1999)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013, p. 37.

<sup>38</sup> PINTO, 1993, p. 37.

<sup>39</sup> Mais informações sobre essa perspectiva da restauração relacional podem ser vistas em COUTO, Vinicius. *Fé x obras: ortodoxia e ortopraxia na teologia de John Wesley*. São Paulo: Reflexão, 2018.

oportunidades e o poder econômico se acha concentrado, a função de educar é delegada a um pequeno grupo de indivíduos instruídos” e acrescenta que “deles se espera que sirvam aos objetivos de tal sociedade. O educador é concebido sempre como um funcionário, um servidor e não como portador de uma consciência”.<sup>40</sup> Como o modelo ingênuo serve aos interesses verticais da estrutura, os docentes simplesmente devem servir a tais interesses, mantendo a alienação. Se o professor sair do script que lhe foi determinado, será punido.

Isso também ocorre na educação teológica informal confessional, pois o interesse em formar o líder religioso nos moldes de determinada denominação religiosa não privilegia uma discussão mais ampla do conteúdo, pois a finalidade dessas instituições é formar futuros pastores dentro de um padrão dogmático e identitário, em que eles reproduzirão a manutenção litúrgica e discursiva. Martins denominou esse tipo de educação de “utilitarista”, pois pretende formar líderes úteis aos objetivos institucionais da denominação religiosa.<sup>41</sup> Deste modo, um docente que estimular um pensar fora da caixa sofrerá retaliações, pois também é um servidor da igreja e não um portador de consciência [crítica].

Em cursos não confessionais (formais ou informais), existem outros problemas estruturais que afetam o trabalho docente. Apesar de não haver um objetivo de formação pastoral, o interesse econômico ganha primazia. Nesse sentido, o conteúdo e a forma servem a esse propósito financeiro. Se o corpo discente se sentir em dificuldades em acompanhar o conteúdo ou não atingir notas suficientes para aprovação, por exemplo, reclamará na ouvidoria e isso poderá gerar reprimendas ao docente. De certo modo, os docentes podem ser cerceados do discurso crítico por meio de interesses institucionais dos mais variados, desde aspectos doutrinários confessionais até econômicos.

Além disso, podemos pensar noutros desafios de quem educa na área teológica. É importante que os docentes tenham formação aderente e, preferencialmente, *strictu sensu*. No entanto, não é incomum encontrarmos professores sem formação superior lecionando em seminários confessionais. Alguns possuem apenas algum curso livre informal. Outros, têm uma formação de mestrado e doutorado livre, sem reconhecimento de titulação, em cursos de qualidade questionáveis.<sup>42</sup> Como diz Azevedo, “no caso brasileiro, não há teólogos, no sentido de que não há pessoas que vivam para pensar / escrever teologia ou que faça da reflexão teológica o fulcro do seu labor”, pois “os formuladores são geralmente pastores de igrejas no exercício da função docente nos seminários”.<sup>43</sup>

A educação teológica acaba ficando refém de um círculo vicioso, com a escassez de docentes críticos e com a marginalização deles em ambientes confessionais. Todavia, como dizia Vieira Pinto, no modelo crítico, quem educa “necessita possuir [...] a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação”.<sup>44</sup> Essa fala de

<sup>40</sup> PINTO, 1993, p. 48.

<sup>41</sup> MARTINS, 2001, p. 48.

<sup>42</sup> Uma busca em sites de pesquisa com as palavras-chave “mestrado e doutorado livres” pode demonstrar essa preocupação. Existem cursos que prometem certificar o estudante como doutor em teologia por meio de pagamento único de R\$ 300,00. Outros com duração de alguns meses para um doutorado. É evidente a ausência de pesquisa nesses cursos. Em muitos casos, a grade curricular é apenas uma extensão de um programa de bacharelado em teologia ou de algum curso livre em teologia. Lamentavelmente, falta fiscalização.

<sup>43</sup> AZEVEDO, Israel Belo de. *A celebração do indivíduo: a formação do pensamento batista brasileiro*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996, p. 284.

<sup>44</sup> PINTO, 1993, p. 48.

Vieira Pinto nos leva ao próximo ponto, que é a discussão acerca dos objetivos inerentes à educação.

*Com que fins?* René Padilla responderia a essa pergunta da seguinte maneira: “o objetivo da educação teológica é a capacitação do povo de Deus para o serviço do Reino”.<sup>45</sup> Essa resposta pode ser lida de maneira crítica ou ingênua. No último caso, Martins exemplifica que, “na prática, para a maioria das confissões protestantes a educação teológica feita em suas instituições é para consumo interno”.<sup>46</sup> No entanto, como Padilla fazia parte de um movimento libertário da teologia, conhecido como Teologia da Missão Integral, sua resposta é originalmente crítica, denotando povo de Deus de modo mais abrangente do que apenas os pastores e serviço como a práxis de Jesus não somente na esfera religiosa, mas, sobretudo, social.<sup>47</sup>

Outra resposta, a partir da perspectiva de um líder eclesial, um Bispo da Igreja Metodista, é que “a igreja espera que a educação teológica seja serva da igreja”.<sup>48</sup> Ele explica que essa servidão não deve ser no sentido de escravidão, mas de diaconia, pois “o escravo não tem direito de optar por servir ou não”, mas o “diácono opta pelo serviço”.<sup>49</sup> Por mais que essa distinção seja feita, na prática, não é adequada, pois a educação teria que ficar subserviente aos interesses da instituição e não de seu objeto de estudo, que é Deus, ou de sua fonte primária, as Escrituras. Essa contradição é novamente reforçada quando o Bispo menciona que outra coisa que a igreja espera da educação teológica é que ela “ênfatize mais o conhecimento da vontade de Deus do que o conhecimento de Deus”.<sup>50</sup> Ocorre que faz parte da vontade de Deus o que chamamos de missão profética, isto é, a atitude de proclamar a justiça, a prática da caridade, a ação de denunciar as mazelas gerais praticadas pelos políticos, magistrados, líderes religiosos, povo etc.<sup>51</sup> No entanto, “quando o seminário tem visão profética no processo de educação teológica, sua teologia pode não caber na estrutura da instituição”, pois “põe-na em perigo; gera instabilidade, desconforto, ameaça de divisão, ou fechamento do Seminário”.<sup>52</sup> Estaria a educação teológica livre para questionar e denunciar as injustiças dos líderes denominacionais? É ingenuidade responder que sim.

O modelo educacional ingênuo privilegia a alienação, pois não visa ensinar tudo e tampouco a todos. Vieira Pinto explicou que:

A alienação é característica da pedagogia nos países em vias de desenvolvimento. Tratando-se de países economicamente dependentes de um centro poderoso e também culturalmente dependentes desse centro, é natural que sua consciência social comum seja do tipo ingênuo e

<sup>45</sup> PADILLA, René C. *Nuevas alternativas de educación teológica*. Buenos Aires/Grand Rapids: Eardmans Publ., 1986, p. 119.

<sup>46</sup> MARTINS, 2001, p. 37.

<sup>47</sup> Para mais informações sobre a Teologia da Missão Integral e sua interação com questões sociais, ambientais e outras pautas, ver PADILLA, René C. *O que é missão integral?* [trad. Wagner Guimarães]. Viçosa: Ultimato, 2009. Basicamente, a ideia principal vai na direção de que a missão de Deus é para todos os seres humanos, e para os seres humanos como no todo.

<sup>48</sup> LOPES, João Carlos. O que as igrejas esperam da educação teológica? In: SOUZA, José Carlos (Org.). *Educação teológica no século 21*. São Bernardo do Campo: Editeo, 2011, p. 31.

<sup>49</sup> LOPES, 2011, p. 31.

<sup>50</sup> LOPES, 2011, p. 33.

<sup>51</sup> ZILLES, Urbano. *Missão profética dos cristãos?* Porto Alegre: EDIPUC-RS, 1997, p. 36-37; cf. o sermão do monte de Jesus, em Mateus 5-7, especialmente as bem-aventuranças.

<sup>52</sup> SANTOS, Leontino Farias dos. O que as igrejas esperam da educação teológica? In: SOUZA, José Carlos (Org.). *Educação teológica no século 21*. São Bernardo do Campo: Editeo, 2011, p. 44.

por isto sua visão de si mesmos e do mundo não se origina de sua realidade, e sim é parte da dominação cultural que recebem dos centros dominantes.<sup>53</sup>

Uma rápida pesquisa sobre os ementários dos cursos de teologia no Brasil (formais e informais) mostrará essa realidade narrada por Vieira Pinto. Nos referenciais teóricos das disciplinas predominam autores homens, brancos e estadunidenses (em menos incidência, europeus, e mais raramente latino-americanos). Outro problema se dá em torno do currículo, que nos cursos informais confessionais têm sido “mera cópia dos existentes nos países que implantaram a confissão no Brasil”.<sup>54</sup> Mas não devemos pensar somente em termos das disciplinas oferecidas, pois a filosofia de ensino (bem como seus métodos e formas) também tem sido uma reprodução desses modelos estrangeiros. É preciso pensar, portanto, na “lógica do currículo total”.<sup>55</sup>

A falta de um olhar crítico para o currículo faz com que as disciplinas e os referenciais teóricos sirvam ao propósito alienativo do modelo ingênuo. Wirth exemplifica esse fenômeno por meio de disciplinas históricas dos cursos teológicos, que “revela certo juízo de valor, bastante explícito nas contendas históricas entre agentes religiosos católico-romanos e protestantes”.<sup>56</sup> Sturz disse que muitos currículos da década de 1990 eram irrelevantes e anacrônicos, sem levar em conta os contextos dos discentes.<sup>57</sup> Isso ocorria (e ainda ocorre) porque tais instituições educacionais privilegiam o que Loureço Rega chamou de “entrópico”, isto é, currículos que visam apenas a formação pastoral, enquanto que poderiam pensar numa holística para a produção de um currículo “sinérgico”, que traz uma proposta mais diversificada e que lida com novas realidades contextuais.<sup>58</sup> Mendonça já declarava isso nos anos 1990, destacando que a educação teológica precisava caminhar na direção de uma reflexão cristã que fosse mais abrangente.<sup>59</sup>

O currículo ingênuo falará apenas do que se acredita, fará apologética, considerará os grupos e pensadores divergentes como hereges, e ainda será alienado, sem trazer reflexões sobre as demandas que estão acontecendo pelo mundo. Na opinião de Gadotti, um bom currículo deve “mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua, outras perspectivas de vida, outras ideias”, pois “a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional, intercultural, como ponto de chegada”.<sup>60</sup> Um bom currículo deve “perguntar de onde vêm os critérios que adotamos, consciente ou inconscientemente, para avaliar nossas práticas e para julgar as espiritualidades que nos são familiares”.<sup>61</sup> Um currículo que vai nessas direções propostas por Gadotti e Wirth promove uma perspectiva crítica, dialógica, dialética, holística, emancipadora e transformadora. Torres, que atualmente atua como Bispa da Igreja Metodista,

<sup>53</sup> PINTO, 1993, p. 53.

<sup>54</sup> MARTINS, 2001, p. 40.

<sup>55</sup> KELLY, Albert Victor. *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981, p. 3.

<sup>56</sup> WIRTH, Lauri Emílio. O universalismo missionário dos cristãos e o colonialismo: uma visão a partir da história do cristianismo. In: SUNG, Jung Mo; WIRTH, Lauri Emílio; MÍGUEZ, Néstor. *Missão e educação teológica*. São Paulo: ASTE, 2011, p. 17.

<sup>57</sup> STURZ, Richard J. A educação teológica evangélica no Brasil. *Vox Scripturae*, v. 1, n. 2, p. 41-58, set. 1991, p. 50.

<sup>58</sup> REGA, Lourenço Stelio. *Educação Teológica Batista no Brasil: uma análise histórica de seu ideário na gênese e a sua transformação no período de 1972 a 1984*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001, p. 159.

<sup>59</sup> MENDONÇA, Antônio G. Currículo teológico básico. In: ANJOS, Márcio F. dos (Org.). *Teologia: profissão*. São Paulo: Loyola, 1996, p. 144.

<sup>60</sup> GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998, p. 310,312.

<sup>61</sup> WIRTH, 2011, p. 21.

afirmou algo nessa mesma direção: “a educação teológica deve ser libertadora, no sentido de elevar as pessoas à condição de protagonistas de suas histórias”.<sup>62</sup>

Encerramos a reflexão sobre a pergunta “Com que finalidade?” com a seguinte problematização: mesmo que o curso seja para a formação pastoral, não seria importante um pastor do século XXI estar a par de suas realidades sociais, políticas, ambientais etc.? Será que todas as mesmas respostas de séculos anteriores, dadas em contextos europeus e norte-americanos, ainda são relevantes para o Brasil latino-americano de hoje? Karl Barth, um pastor e teólogo suíço do começo do século XX, dizia: “pego a Bíblia numa mão e o jornal diário na outra”.<sup>63</sup> Hoje em dia, dá para ter tudo isso numa única mão, por meio dos smartphones e outros aparelhos eletrônicos. Mas a educação teológica precisa ensinar criticidade, pois senão corremos o risco de não analisarmos as notícias como chegam nas mais variadas metanarrativas, correndo o risco de reproduzirmos *fake news* ou de sermos direcionados por determinados vieses sem compromisso com a verdade.

*Por que meios?* Chegamos na última pergunta primordial de Vieira Pinto, que de acordo com ele, “se refere fundamentalmente ao método e, acessoriamente, às circunstâncias materiais nas quais se cumpre o processo educacional”.<sup>64</sup> De que formas o docente pode ensinar? Elas certamente são múltiplas. Contudo, a forma ingênua, já ultrapassada, do professor como detentor do conhecimento e que despeja tudo sobre os alunos numa metodologia passiva, deve ser rejeitada.

Os cursos teológicos (assim como diversos outros) têm passado por uma tendência de ofertas em EaD, com aulas gravadas e nenhuma interação com os professores. O aluno apenas assiste aulas e lê materiais didáticos. Esse modelo educacional oferece alguns problemas. Em primeiro lugar, podemos falar da falta de contextualização. Será que uma mesma linguagem, uma mesma forma, é adaptável a quaisquer alunos? Será que um linguajar mais erudito para um público-alvo já formado em outras áreas produz o mesmo resultado para pessoas entre os ribeirinhos manauaras, por exemplo? Será que determinadas regiões do Brasil têm internet com a mesma qualidade do eixo Sudeste-Sul?

No entanto, acreditamos que um dos principais problemas desse modelo EaD é a passividade dos discentes, pois não há interação com os professores. O contato com tutores é superficial, pois ninguém domina todos os assuntos, e acaba se limitando a aspectos tecnológicos e avaliativos. Nesse sentido, é importante pensar no uso mais massivo de metodologias ativas, que proporcionem interações entre docentes e discentes, que incentivem a reflexão e, sobretudo, a emancipação, pois “a principal tarefa do educador dotado de consciência crítica” é “o incessante combate a todas as formas de alienação que afetam a sua sociedade”.<sup>65</sup> Essa afirmativa de Vieira Pinto certamente ajuda a repensar a educação teológica dentro de uma perspectiva crítica.

<sup>62</sup> TORRES, Hideide Brito. O que as igrejas esperam da educação teológica? In: SOUZA, José Carlos (Org.). *Educação teológica no século 21*. São Bernardo do Campo: Editeo, 2011, p. 57.

<sup>63</sup> BARTH *apud* STOTT, John. *Between two worlds: the challenge of preaching today*. Grand Rapids: Eerdmans Publishing Company, 2017, p. 111.

<sup>64</sup> PINTO, 1993, p. 49.

<sup>65</sup> PINTO, 1993, p. 54.

## Considerações finais

Propomos, neste ensaio, um modelo educacional crítico para o contexto teológico. Nosso primeiro objetivo era descrever como essa perspectiva é caracterizada a partir das contribuições do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto. Depois de explorar a antítese entre as consciências crítica e ingênua, concluímos que a mesma categorização ocorre na educação teológica e que nos cursos de Teologia, o modelo ingênuo favorece a alienação do indivíduo, o mecanicismo do conhecimento, a colonização das ideias, a descontextualização da forma e do conteúdo, a desatualização do currículo, a dominação da consciência, a verticalização das instituições e o cerceamento do pensamento crítico, dentre outras coisas. Concluímos, ainda, que a educação teológica pode ser mais efetiva, contribuindo não apenas *intracorporeamente* para as denominações religiosas, mas para a sociedade, se praticar o modelo crítico.

## Referências

- ABREU, Alberto Bezerra. *Álvaro Vieira Pinto: os (ab)usos ideológicos da tecnologia em questão*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.
- AZEVEDO, Israel Belo de. *A celebração do indivíduo: a formação do pensamento batista brasileiro*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- CÔRTEZ, Norma. *Esperança e democracia*. As idéias de Álvaro Vieira Pinto. Rio de Janeiro / Belo Horizonte: IUPERJ / UFMG, 2003.
- COUTO, Vinicius. “Ensinar a todos, todas as coisas, totalmente”: a pedagogia pansófica de Comenius e seu telos utópico. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 25, n. 2, p. 161-186, jul.-dez. 2022.
- COUTO, Vinicius. *Fé x obras: ortodoxia e ortopraxia na teologia de John Wesley*. São Paulo: Reflexão, 2018.
- COUTO, Vinicius. O modelo educacional de John Locke: moral, utilitarista e empírico. *Trama interdisciplinar*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 210-231, jul.-dez. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998.
- KELLY, Albert Victor. *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.
- LIMA, Michelle Fernandes. *Atualidade do pensamento de Álvaro Borges Vieira Pinto para o debate sobre a reforma da universidade brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.
- LOPES, João Carlos. O que as igrejas esperam da educação teológica? In: SOUZA, José Carlos (Org.). *Educação teológica no século 21*. São Bernardo do Campo: Editeo, 2011, p. 31-36.
- MARTINS, Edson. *Implantação, marginalidade e reconhecimento formal: um olhar protestante acerca da história da educação teológica superior no Brasil (1969-1999)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.
- MENDONÇA, Antônio G. Currículo teológico básico. In: ANJOS, Márcio F. dos (Org.). *Teologia: profissão*. São Paulo: Loyola, 1996, p. 123-147.

- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo / Brasília: Cortez / UNESCO, 2000.
- PADILLA, René C. *Nuevas alternativas de educación teológica*. Buenos Aires/Grand Rapids: Eardmans Publ., 1986.
- PADILLA, René C. *O que é missão integral?* [trad. Wagner Guimarães]. Viçosa: Ultimato, 2009.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Consciência e realidade nacional*, vol. 1: a consciência ingênua. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- REGA, Lourenço Stelio. *Educação Teológica Batista no Brasil: uma análise histórica de seu ideário na gênese e a sua transformação no período de 1972 a 1984*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.
- ROCHA, Roberto Barroso da. Descobrimto/achamento, encontro/contato e invasão/conquista: a visão dos índios na descoberta da América Portuguesa. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 21 n. 1, p. 91-109, jan.-jun. 2016.
- SANTOS, Leontino Farias dos. O que as igrejas esperam da educação teológica? In: SOUZA, José Carlos (Org.). *Educação teológica no século 21*. São Bernardo do Campo: Editeo, 2011, p. 37-46.
- STOTT, John. *Between two worlds: the challenge of preaching today*. Grand Rapids: Eerdmans Publishing Company, 2017.
- STURZ, Richard J. A educação teológica evangélica no Brasil. *Vox Scripturae*, v. 1, n. 2, p. 41-58, set. 1991.
- TORRES, Hideíde Brito. O que as igrejas esperam da educação teológica? In: SOUZA, José Carlos (Org.). *Educação teológica no século 21*. São Bernardo do Campo: Editeo, 2011, p. 47-62.
- WIRTH, Lauri Emílio. O universalismo missionário dos cristãos e o colonialismo: uma visão a partir da história do cristianismo. In: SUNG, Jung Mo; WIRTH, Lauri Emílio; MÍGUEZ, Néstor. *Missão e educação teológica*. São Paulo: ASTE, 2011, p. 17-59.
- ZILLES, Urbano. *Missão profética dos cristãos?* Porto Alegre: EDIPUC-RS, 1997.

Submetido em: 27/05/2022

Aprovado em: 17/06/2024