UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

DEYSE LUCIANO DE JESUS SANTOS

IDENTIDADES RELIGIOSAS: SUBJETIVIDADES EM CONFLITO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SALVADOR/BA
2018

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Santos, Deyse Luciano de Jesus dos.
IDENTIDADES RELIGIOSAS: SUBJETIVIDADES EM CONFLITO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES / Deyse Luciano de Jesus dos Santos.-- Salvador, 2016.
264 : il.

Orientador: Lívia Alessandra Fialho da Costa
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2016

1. Formação de Professores Evangélicos. . 2. Conflito. Sacrifício.. 3. Identidade religiosa. . 4. Diversidade.. I. Costa, Lívia Alessandra Fialho da II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

IDENTIDADES RELIGIOSAS: SUBJETIVIDADES EM CONFLITO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DEYSE LUCIANO DE JESUS SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 26 de setembo de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França

Profa. Dra. Elizete da Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em História Social
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Profa. Dra. Marli Geralda Teixeira
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em História Social
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

DEYSE LUCIANO DE JESUS SANTOS

IDENTIDADES RELIGIOSAS: SUBJETIVIDADES EM CONFLITO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa I – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Alessandra Fialho da Costa

SALVADOR/BA

2018

A uma sociedade mais justa, menos preconceituosa e mais humanitária. Que o amor em nossos corações, acima de toda e qualquer situação, nos leve a por um instante nos reportarmos à barbárie que há tanto tentamos superar.
Aos meus meninos e meninas que, ao contrário do que muitos pensem, são alguéns e têm o direito de sê-lo.

AGRADECIMENTOS

Diante de todo percalço na trajetória de professora pesquisadora, o desejo não poderia ser outro senão o de gratidão a todos aqueles que estiveram presentes em minha vida nesses quatro anos de árdua caminhada.

Gratidão à minha família, motivo real de minha existência. À minha avó Maria Firmina (*in memoria*), que despertou em mim a curiosidade pelo espaço religioso. Aos meus pais José Edvaldo e Fabiciana Luciano, os grandes amores de minha vida, sempre presentes nos momentos difíceis dessa jornada. À minha mãe adotiva Eva Capinan, pela dedicação e carinho sempre que necessário. À família Silva, que tive a honra e oportunidade de conhecer durante o percurso, sendo adotada pela Sra. Carmem e Sr. José com grande afeto.

Aos meus irmãos Alerrandro Luciano, Daniel Luciano e Fabio Luciano, por todos os momentos de companheirismo e solicitude. Destaque a incansável dedicação de minhas irmãs Rafaela Luciano e Daniele Luciano no apoio aos meus conflitos. E ao meu irmão adotivo, Jurandir Araújo, amigo de todas as horas, sempre pronto a auxiliar nas leituras, nas dificuldades, nas angústias e alegrias desse processo.

Destaque especial à minha grande Josinélia Moreira por ter me convencido a me inscrever na seleção, assim como a Rogério Vidal, Sr. Genésio e Elisangela pelo apoio e dedicação incansável e fiel à minha pessoa. A Ana Márcia e Raquel Sobrinho que chegaram de mansinho e contribuíram tão significativamente com sua energia positiva.

Aos amigos de caminhada, no campo da pesquisa, Diógenes Ribeiro, Marineuza Oliveira, Delson Miranda, os meus alunos da Educação Básica e do Ensino Superior, assim como as orientandas e o grupo de estudos, equipes gestoras das instituições das quais faço parte. Aos meus colaboradores dos polos de educação a distância e das turmas presenciais e ao amigo Raimundo Santos Bida, pela honra de nos presentear com suas obras oferecidas aos nossos homenageados.

Um agradecimento especial a Jurandir Araujo, Diógenes Ribeiro, Cintia Borges e Rafaela Luciano, pela paciência e disponibilidade para leitura, revisão e organização do texto, principalmente nos momentos de maior tensão.

Às amigas irmãs: Érica Capinan, Laura Lúcia Mackenzie, Silvana Ferreira, Cláudia Goes e Marineuza pelos momentos de parceria, descontração e desabafo, que tanto aliviaram as tensões cotidianas.

Às professoras Marli Geralda e Elizete da Silva, as primeiras a apostarem, encorajarem e estimularem a pesquisar esse tema. E à professora Ana Célia da Silva, por quem tenho enorme apreço e respeito, que desde que nos conhecemos esteve sempre presente nos grandes momentos de minha caminhada acadêmica, apostando em minhas conquistas.

À minha eterna orientadora Lívia Fialho pela aposta, dedicação, paciência, compreensão e orientação nos últimos seis anos de caminhada na pesquisa com o tema.

Aos companheiros de trabalho: professores, pessoal de portaria, apoio e secretaria que, direta ou indiretamente, contribuíram com esse trabalho.

A todos os amigos que estiveram próximos de mim nesses últimos anos e que me deram força para vencer os problemas de saúde e transpor os obstáculos de forma a poder realizar mais uma etapa na minha vida.

Aos professores e colegas do doutorado pelo companheirismo e pela contribuição na minha aprendizagem ao longo desses quatro anos.

A todos que lutaram contra e a favor, dando-me força e fazendo-me acreditar cada vez mais que querer é poder independente do que os outros pensem e/ou façam!

A diferença é ameaçadora
porque fere nossa própria identidade cultural.

Gilmar Rocha e Sandra Pereira Tosta

RESUMO

No Brasil, a institucionalização da educação, com a construção do espaço escolar, teve como ponto de partida as instituições religiosas, as quais contribuíram para pensar e organizar esses espaços a fim de atender a ordem social vigente. Dessa forma, a relação religião e educação começa na formação do Estado, a partir do processo de colonização, o qual, apesar de ser composto de uma pluralidade cultural, tem como base de sua constituição uma única visão social cristã. Vivenciamos uma realidade pluralmente religiosa que chega aos espaços escolares e conflita com uma visão de sociedade etnocêntrica, devido à forma como fomos educados secularmente. A pesquisa desenvolvida entre 2014 e 2017 buscou responder as seguintes questões: como se dá a formação de professores de orientação cristã numa proposta de educação cada vez mais voltada à construção de uma sociedade com vistas a atender e respeitar a diversidade? Uma vez inseridos no contexto universitário que, muitas vezes, traz um discurso contrário à sua visão religiosa, como a vivência religiosa interfere na construção da compreensão de mundo dos discentes? Desse modo, elencamos o seguinte objetivo geral para esse estudo: investigar as implicações da relação entre religião e educação na formação de professores de orientação cristã, em um Curso a Distância de História, oferecido por uma universidade pública e em um Curso Presencial de Pedagogia numa faculdade privada. Esta tese segue uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Diante do exposto, a pesquisa revela-nos que a identidade religiosa do discente em formação interfere diretamente na sua visão de mundo e, por consequência, na sua atuação no mundo. Apesar de identificados os pontos de tensão existentes na relação entre a doutrina e a formação científica do sujeito, a permanência destes e a “aceitação” dos conteúdos trabalhados nos componentes curriculares deixam de ser um “conflito” para se estabelecer numa maior ligação de fé entre o fiel e Deus.

Palavras-chave: Formação de Professores Evangélicos. Conflito. Sacrifício. Identidade religiosa. Diversidade.

ABSTRACT

In Brazil, the institutionalization of education, with the construction of school space, it was based on religious institutions, which helped to think and organize these spaces in order to meet the current social order. In this way, the relationship between religion and education begins in the formation of the State through the process of colonization which, despite being composed of a cultural plurality, it is based on a single Christian social vision. In this context, today we live a pluralistic religious reality that reaches in the school spaces and conflicting with a vision of ethnocentric society, due to the way that we were educated secularly The research conducted between 2014 and 2017 seek to answer the following questions: How does the formation of teachers of Christian orientation in a proposal for education increasingly focused on building a society with a view to meeting and respecting diversity? Once inserted in the university context, which often brings a opposite speech to his religious view, how does religious experience interfere in the construction of students' world understanding? Thus, the general objective of this studies is: To investigate the implications of the relationship between religion and education in the training of teachers with Christian orientation in a proposal of education increasingly focused on the construction of a society aiming to meet and respect the diversity in a Course of History at a Distance and offered by a public university and in a Face-to-Face Course of Pedagogy at a private college. This thesis follows a qualitative ethnographic research. In the face of the exposed, the research reveals to us that the religious identity of the student in formation interferes directly with his / her world view and, consequently, his / her performance in the world. Although the points of tension in the relationship between the doctrine and the scientific formation of the subject be identified, their permanence and the "acceptance" of the contents worked in the curricular components are no longer a "conflict" to establish in a greater connection of faith between the faithful and God.

Keywords: Formation of Evangelical Teachers. Conflict. Sacrifice. Religious Identity. Diversity.

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.2.1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade..... 65
Tabela 2.2.2 – Taxa líquida de escolaridade no ensino fundamental cor/raça.... 66
Tabela 2.2.3 – Taxa líquida de escolaridade no ensino médio cor/raça..... 66
Tabela 2.2.4 – Taxa líquida de escolaridade no ensino superior cor/raça..... 67
Tabela 4.3.1: Que religião frequenta hoje..... 133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.2.1 – Dispositivos de Coleta de Dados..... 42
Quadro 1.2.2 – Perfil dos interlocutores..... 42
Quadro 1.3.1 – Roteiro para a análise de conteúdo..... 51
Quadro 1.3.2 – indicadores para análise de conteúdo..... 52
Quadro 1.3.3 – Identificação das categorias de análise..... 53
Quadro 6.2.1 – Ementas dos cursos de Pedagogia e de História..... 187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4.3.1: A religião a qual pertencia..... 129
Gráfico 4.3.2: Que religião frequenta hoje..... 130
Gráfico 4.3.3: Se todos na família pertencem à mesma religião - Curso de História EaD..... 135
Gráfico 4.3.4: Se todos na família pertencem à mesma religião – Curso de Pedagogia Presencial..... 135
Gráfico 4.3.5: Denominações recorrentes no campo da pesquisa..... 137
Gráfico 4.3.6: Como a religião influencia no comportamento – Curso de História..... 138
Gráfico 4.3.7: Como a religião influencia no comportamento – Curso de Pedagogia..... 138
Gráfico 5.1.1: A opção religiosa influenciou na escola do curso de história..... 155
Gráfico 5.1.2: A opção religiosa influenciou na escola do curso de Pedagogia... 155
Gráfico 6.2.1: A origem do homem: pontos de vista dos discentes..... 198

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ACBANTU	Associação Nacional Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNDS	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
EAD	Educação a Distância
EBD	Escola Bíblica Dominical
EUA	Estados Unidos da América
FENACAB	Federação Nacional do Culto Afro-brasileiro
FGEDUC	Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais eTravestis
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 17

CAPÍTULO I

1 TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA – RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE..... 24

1.1 DE ONDE FALO E PARA QUEM FALO? PROFESSORA PESQUISADORA: AS INQUIETAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE..... 25

1.1.1 O ano de 2008 e o primeiro mergulho: a descoberta da temática – os alunos do Colégio Estadual Sete de Setembro..... 25

1.1.2 Mergulhando mais fundo: o envolvimento com a temática - as famílias do Colégio Estadual Sete de Setembro – o mestrado..... 31

1.1.3 O universo religioso na formação de professores evangélicos: um mergulho nas subjetividades dos sujeitos - o doutorado..... 34

1.2 DELIMITANDO O CAMPO DA PESQUISA..... 37

1.2.1 Quantificando o universo da pesquisa..... 46

1.2.2 Construindo as bases temáticas da pesquisa..... 48

1.3 SISTEMATIZANDO A ANÁLISE DOS DADOS..... 50

CAPÍTULO II

2 PENSANDO A EDUCAÇÃO NO BRASIL..... 55

2.1 A CONTRIBUIÇÃO DA IGREJA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... 56

2.2 DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL..... 63

2.3 A ESCOLA VAI ONDE O POVO ESTÁ... EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD), A REAL DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR!?..... 69

2.4 EDUCAÇÃO, LAICIDADE E DIVERSIDADE: ESCOLA UNA, SABERES MÚLTIPLOS..... 73

CAPÍTULO III

3 DESSECULARIZAÇÃO, EVANGELISMO E IDENTIDADES RELIGIOSAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO..... 80

3.1 SECULARIZAÇÃO OU DESSECULARIZAÇÃO? O BRASIL EM FOCO 84

3.2 A ORIGEM DO PROTESTANTISMO NO BRASIL: AS DIVERSAS VERSÕES DE UMA MESMA FÉ..... 88
3.2.1 Peculiaridades da fé protestante no contexto social brasileiro.... 93
3.2.2 Protestantes ou evangélicos?..... 99

CAPÍTULO IV

4 EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE: IDENTIDADES EM CONFLITO..... 109
4.1 EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E RELIGIÃO – DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA..... 113
4.2 EDUCAR PARA QUEM E PARA QUÊ? A ESCOLA COMO UM MAL NECESSÁRIO..... 120
4.3 INTELECTUAL RELIGIOSO OU RELIGIOSO INTELECTUAL? CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA..... 128

CAPÍTULO V

5 A SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO INTELECTUAL..... 140
5.1 TENSÕES RELACIONADAS À FORMAÇÃO RELIGIOSA DOS DISCENTES E OS CONTEÚDOS TRABALHADOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE..... 148
5.2 O PAPEL DA IGREJA: ESTRATÉGIAS DE AÇÃO E PERMANÊNCIA DOS DISCENTES EVANGÉLICOS NAS AULAS DAS DISCIPLINAS VOLTADAS AOS TEMAS LIGADOS À DIVERSIDADE..... 153
5.2.1 As escolas bíblicas dominicais – o papel da igreja..... 157
5.3 FORMAÇÃO, RELIGIÃO E DOCÊNCIA: SABERES, CONFLITOS E DIÁLOGOS POSSÍVEIS..... 167

CAPÍTULO VI

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULO, NEGOCIAÇÕES E CONFLITOS..... 176
6.1 DEMOCRACIA E SUBJETIVIDADE: CONFLITOS DE IDENTIDADES NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO..... 180
6.2 DEMARCANDO NOVAS FRONTEIRAS CULTURAIS NO ENSINO SUPERIOR: COMPONENTES CURRICULARES E ZONAS DE CONFLITO 185
6.3 ENTRE O REAL E O VIRTUAL: O QUE ESTÁ POR DETRÁS DA TELA?..... 211

6.4 A INVISIBILIDADE DA DIFERENÇA: JUSTIFICANDO O TRABALHO COM A DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 220
6.5 DA TENSÃO AO CONFLITO: SACRIFÍCIOS EM NOME DA FÉ..... 226

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 236

REFERÊNCIAS..... 244

APÊNDICES

ANEXOS

INTRODUÇÃO

O “ambiente intelectual” sempre foi visto como um espaço secular, no qual os sujeitos ali presentes fazem parte de uma elite letrada que, por conta de todo conhecimento adquirido, acabou por distanciar-se dos espaços de fé, assumindo-se, na maioria das vezes, como não crentes na possibilidade da existência de Deus. Essa posição de negação da fé, por parte da elite intelectual, tomou formas globalizadas de pensar e refletir a educação superior e, durante séculos, as universidades, por tornarem-se espaços de produção científica, vêm travando inúmeras discussões quando se trata da relação ciência e religião. É possível que esses posicionamento e estereótipo criados sobre o intelectual no Brasil tenham servido durante muito tempo como resistência a diversos grupos religiosos cristãos a adentrarem o Ensino Superior.

Com a pós-modernidade, o que se tem percebido é que mesmo a chamada “cultura de elite globalizada” vem mudando ao longo dos últimos anos, pois é cada vez mais comum percebermos que nas universidades tem crescido o número de docentes ligados a alguma doutrina religiosa, assim como tem chegado às instituições um número cada vez maior de discentes que professam e praticam o proselitismo das suas crenças religiosas.

Assim, o que vem nos chamando atenção é que, ao contrário do que se pensava, o número de pessoas que professam a fé cristã tem sido cada vez maior nas instituições de Ensino Superior. E não somente nos cursos de graduação, mas também nos cursos de especialização e pós-graduação como já apontam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010.

Vale ressaltar que a conversão ao evangelismo ou protestantismo, no Brasil, não se restringe somente às classes menos favorecidas e/ou ditas “não esclarecidas”. Atualmente, é comum encontrarmos grupos de intelectuais evangélicos atuantes na Universidade, compostos de pessoas das classes média e alta. Além disso, a própria dinâmica capitalista tem contribuído com as mudanças no discurso e nas práticas no interior das igrejas e templos, o que vem impulsionando os fiéis a buscarem conhecimento como forma de ascensão econômica e social.

No Brasil, convivemos com uma realidade de grandes mudanças no campo religioso, inauguradas a partir dos anos 1980 (COSTA, 2009), não somente no que diz respeito ao grande número de convertidos ao protestantismo nas suas mais

variadas denominações, como da mesma forma a afirmação de outros grupos religiosos que até então foram negados e invisibilizados nos espaços públicos, devido ao preconceito imposto por uma sociedade marcada, sobretudo, pela tradição católica. No plano prático, do cotidiano, da sala de aula, tais mudanças, nesse campo, vêm interferindo significativamente na postura e no cotidiano das pessoas, refletindo em novos questionamentos e percepções.

Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar a religiosidade e seus conflitos na educação. Em pesquisas anteriores de Santos (2012a) e Santos (2012b), observamos a configuração dos conflitos em turmas de uma escola estadual localizada em Salvador. Os conflitos nessa escola estavam relacionados ao tratamento de determinados temas e conteúdos, diretamente relacionados a verdades construídas e significadas nos espaços de fé dos seus alunos. Essa zona de tensão foi observada principalmente quando, aos poucos, foi sendo inserida nos conteúdos das aulas da disciplina de História a temática referente à História e Cultura de Matriz Africana.

Refletir sobre essa questão levou a autora a pesquisar a identidade do negro evangélico e seu conflito com a história e cultura de matriz africana, a partir da Lei 10.639/03[1]. Ao mesmo tempo em que a lei propõe reparar os problemas causados pelo processo de colonização, subjugação e escravização do negro que teve como consequência a sua condição subalterna atrelada a baixa escolaridade e baixa autoestima, ela inaugura um novo contexto de discussão e diálogo nas escolas quanto à ressignificação da cultura de matriz africana, trazendo à tona aspectos ligados à religiosidade negra, demonizada pela doutrina cristã.

Como resultados das pesquisas desenvolvidas em 2008/2009 e 2010/2011, os dados apontaram que a resistência em tratar com aspectos relacionados à História e Cultura Africana dá-se, acima de tudo, devido à opção religiosa do aluno. Verificou-se que, principalmente, aqueles que se declaram evangélicos possuem uma grande resistência a discutir os temas, por compreenderem que o mesmo está diretamente ligado às religiões de matrizes africanas. Por outro lado, um fato curioso foi perceber que a implantação da Lei traz à tona uma problemática ainda maior, que é o conflito entre fiéis e escola Isso porque, para além das questões ligadas a África, outros tantos

[1] A Lei 10.639/03 assegura a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana em todas as instituições de ensino no Brasil. Vale lembrar que a LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já contemplava no artigo 26 §4: O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matrizes indígena, africana e europeia.

conteúdos das diversas disciplinas presentes na escola representam uma ameaça à fé cristã, como veremos no decorrer deste estudo.

Com o interesse de continuar o diálogo e propor essa discussão nas instituições de ensino, pretendemos, com o estudo ora apresentado, dar continuidade às pesquisas anteriores que contaram com uma grande variedade de informações. Dessa forma, compreendemos ser esse tema de efetiva contribuição nas reflexões acerca de como propor novas formas de pensar o ambiente educacional, levando-se em consideração as mudanças no campo religioso e cultural brasileiro. Por essa razão é que buscamos ampliar essas discussões no trabalho de pesquisa no doutorado.

Dentre tantas questões que surgiram ao longo de pesquisas anteriores e que ficaram por responder e, diante de toda a complexidade ligada às constituições identitárias, quando centradas em dogmas, o problema sobre o qual nos debruçamos nesta tese parte do seguinte questionamento: *Como se dá a formação de professores evangélicos numa proposta de educação cada vez mais voltada à construção de uma sociedade com vistas a atender e respeitar a diversidade?*

É preciso ressaltar, no entanto, que o problema acima apresentado nos remete há muitos outros questionamentos, os quais, devido à subjetividade da pesquisa, ampliam nosso campo de atuação diante a problemática vigente. Assim, temos: uma vez inserido no contexto universitário que, muitas vezes, traz um discurso contrário à visão evangélica, de que forma a vivência religiosa deste sujeito interfere na construção da sua compreensão de mundo na condição de discentes?

Os questionamentos se fizeram presentes na própria prática da pesquisadora, enquanto docente no ensino superior, com base na sua realidade de sala de aula, em cursos a distância e presencial. Diante disso, a pesquisadora, para além da questão religiosa e da formação de professores, conjecturava acerca de como essa formação poderia ser diferenciada. Em se tratando de modalidades diferentes de ensino, questionamos: quais as implicações da relação entre religião e educação na formação de professores em cursos a distância oferecidos por uma universidade pública e num curso presencial de Pedagogia numa faculdade privada?

Esses novos questionamentos acerca da temática surgem do contato da pesquisadora com discentes graduados em História, nos cursos de formação continuada, no qual participou como professora formadora, pelo Instituto Anísio Teixeira, no curso a distância de História, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde atuou como tutora, professora formadora e assistente de coordenação,

e como docente no curso de Pedagogia de uma Faculdade privada da região metropolitana de Salvador. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa ora apresentada constituem-se de professores em formação de orientação cristã nos dois cursos mencionados, tendo como universo da pesquisa o Curso de História a distância (EAD)/UNEB e o Curso presencial de Pedagogia de uma faculdade privada.

Para tanto, apresentamos como objetivo geral desse estudo: *Investigar as implicações da relação entre religião e educação na formação de professores de orientação cristã numa proposta de educação cada vez mais voltada à construção de uma sociedade com vistas a atender e respeitar a diversidade,* em cursos a distância oferecidos por uma universidade pública e num curso presencial de Pedagogia numa faculdade privada. Atrelado ao objetivo geral, temos como objetivos específicos: a) traçar o perfil religioso das turmas de História, na modalidade de Educação a Distância (EAD), e Pedagogia, na modalidade presencial; b) localizar possíveis tensões relacionadas à opção religiosa dos discentes e os temas propostos em sala; c) compreender de que forma os espaços de formação de Ensino Superior pensam a questão da religião em seu contexto; d) identificar estratégias de ação e permanência dos alunos evangélicos nas aulas das disciplinas voltadas aos temas da diversidade; e) e, por fim, verificar se a opção religiosa interfere ou não na formação do profissional de educação.

Acreditamos que a importância e relevância da tese em questão dá-se, especialmente, pela especificidade de, no Brasil, a religião estar sempre presente nas instituições de ensino, desde a publicização de símbolos, às atividades propostas e às atitudes de gestores e professores no processo educativo. Isso, sem dúvida, põe em questão o respeito ao princípio da laicidade do Estado e a diversidade presente nas instituições de educação.

Essa tese é, portanto, no que compete ao campo metodológico, baseada em uma pesquisa de campo antropossocial e, portanto, qualitativa, de cunho etnográfico, uma vez que a pesquisadora parte de suas vivências na condição de docente no campo escolhido para sua realização. Para tanto, a mesma está dividida em seis capítulos. No primeiro, intitulado Traçando o percurso metodológico da pesquisa – relatos de uma experiência docente, apresentamos o percurso formativo de pesquisadora como professora da educação básica e do ensino superior. Nesse momento, a escolha do *locus* da pesquisa, bem como dos sujeitos, é justificado por fazer parte do campo de atuação da mesma. Neste capítulo também são

apresentadas a metodologia, as técnicas de coleta de dados e o método de análise dos mesmos.

O capítulo dois, denominado Pensando a educação no Brasil, discute como a educação aporta na sociedade brasileira a partir do processo de colonização, tendo a Companhia de Jesus como promotora. Assim, fazemos uma análise de como o campo religioso, desde os primórdios do Estado Brasileiro, se fez presente na concepção de escola, e como, por conta dessa formação, ainda se faz presente nas instituições, ainda que o Estado seja institucionalmente laico.

No capítulo três, nomeado Dessecularização, evangelismo e identidades religiosas no Brasil contemporâneo, propomos uma reflexão acerca da relação secularização/dessecularização do mundo, tomando como ponto de partida as discussões de Peter Berger (2000) sobre como a religião se faz cada vez mais presente na vida em sociedade. Por conta disto, discutimos o evangelismo e as identidades religiosas presentes no Brasil atual, fruto das dissidências do protestantismo missionário que aqui chegou no processo de construção do Estado Brasileiro.

No quarto capítulo, Educando para a diversidade: identidades em conflito, discutimos a relação entre as identidades religiosas presentes nas instituições de educação e os conflitos presentes nestes espaços por conta do choque das ideologias expostas nas salas de aula. Momento em que questionamos como educar para a diversidade se tomarmos como exemplo uma única possibilidade de se pensar a sociedade. A partir desse capítulo, iniciamos a discussão com os dados obtidos, considerando não somente os dados da pesquisa atual, mas trazendo para o debate resultados de pesquisas anteriormente realizadas pela autora, como elementos relevantes para a compreensão dos dados atuais.

No quinto capítulo, intitulado A subjetividade na formação intelectual, discutimos como as identidades dos sujeitos se apresentam de forma objetiva em suas práticas cotidianas. Nesse momento, dialogamos com os dados da pesquisa, sobretudo os documentos que fundamentam a formação religiosa dos nossos interlocutores, em seus espaços de fé, tomando como base as escolas bíblicas dominicais e os direcionamentos oferecidos a seus fiéis na sua formação religiosa, com vistas a atender as necessidades dos mesmos no convívio social.

O sexto e último capítulo, o mais longo de todos os demais, cujo titulo é Formação de professores: currículo, negociações e conflitos, apresenta uma análise

de como a subjetividade se faz presente na formação de professores, as tensões presentes nos espaços de formação, os diálogos de nossos interlocutores com o currículo, os componentes que apresentam maior tensão, a diferença entre as modalidades de formação e como o ato de pensar a diferença para esses sujeitos constitui-se numa prática justificada a partir da fé. Esse é o momento em que os dados atuais aparecem com mais relevância, reafirmando alguns pontos pensados no percurso da pesquisa.

A partir da pesquisa de campo, concluímos que as posições dos sujeitos, no que compete às tensões e conflitos existentes no processo de formação, são superadas a partir da relação de fé que estes mantêm com a doutrina cristã. Quando nos questionamos: até que ponto o investimento do fiel evangélico à sua fé interfere na relação por ele estabelecida na sua formação intelectual? E, sobretudo, no que tange a discussão com a diversidade presente na sociedade, se esse investimento pode se revelar de forma mais conflituosa nesse processo de formação intelectual. A partir dos dados, compreendemos que se faz necessário refletirmos o que seria de fato o incômodo à formação deste fiel e docente com vistas a uma escola voltada ao diálogo com a diversidade, uma vez que para eles a Palavra responde às suas reflexões de forma satisfatória. Assim, o que, a princípio, para nós docentes seria um conflito, possivelmente não tenha a mesma importância para o discente e, por isso, é preciso ponderar a quem de fato ele está atribuído.

CAPÍTULO I

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico/metodológico da pesquisa. Iniciamos com a trajetória da pesquisadora e suas experiências vivenciadas com o tema em questão e a problemática que inaugura a tese. Assim, discutiremos, no decorrer desse, como se deu a atuação da pesquisadora no campo, a partir de uma proposta que se configurou em uma pesquisa de campo social, qualitativa, de base etnográfica que, diante da complexidade da configuração do campo, teve como base conceitual teórica e metodológica as orientações da escola hermenêutica em antropologia, notadamente a partir dos escritos de Clifford Geertz (1989) sobre observação, descrição e etnografia. Várias técnicas foram associadas a este método. Assim, realizamos entrevistas, aplicamos questionários, fizemos observações in loco (presenciais e no ambiente virtual) e análise de documentos. A observação participante tinha como foco compreender as relações estabelecidas entre estudantes que professam uma fé e sua formação intelectual para além de uma proposta de investigação no campo pedagógico, reconhecendo a diversidade cultural presente em sala de aula e a necessidade de promover um diálogo possível à reflexão acerca de sua formação. É, acima de tudo, tentar se colocar no lugar do outro que, na sua condição de fiel evangélico, inserido nas instituições de Ensino Superior na condição de discente, na maioria das vezes, não avança em determinadas discussões em sala de aula, por conta de suas convicções religiosas já que entra em conflito com os temas propostos para discussão. Como pensar a inserção, permanência e formação desses discentes na formação superior que, no embate entre a fé e a ciência, lidarão diariamente com os conflitos internos na sua formação acadêmica? E, sendo a licenciatura a opção deles para a formação superior, uma vez formados, estariam prontos para atuarem em escolas laicas, atendendo a uma educação para a diversidade?

1 TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA – RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

O que faz o etnógrafo? – Ele escreve (GEERTZ, 1989, p. 30).

As experiências adquiridas na formação profissional, através do contato com os alunos, suas subjetividades e a relação dessas com a formação intelectual dos mesmos, chamaram a atenção da pesquisadora para uma visão antropológica do saber fazer em sala de aula. Optar por uma história sociocultural, refletindo acerca da totalidade humana no que diz respeito à formação dos sujeitos, tem sido o caminho percorrido pela pesquisadora ao longo de anos. Para tanto, dialogar com a antropologia foi significativo, uma vez que o campo e o pesquisador, muitas vezes, entrelaçam-se entre o seu fazer pedagógico, nas ações empreendidas na condição de docente e a reflexão sobre os processos que estão por trás da realidade imediatamente observável: decifrar os códigos que orientam os comportamentos foi como descortinar uma realidade, sendo, ao mesmo tempo, observadora e observada.

Consequentemente, a opção por uma prática docente aliada à pesquisa fez-nos caminhar numa proposta muito mais próxima do campo da educação, no que diz respeito à metodologia da pesquisa, optando por uma linha de pesquisa antropossocial e, portanto, qualitativa. Destarte, a professora pesquisadora, a cada mergulho no campo, faz a opção de manter seu olhar voltado a atender suas próprias demandas e questionamentos e, nesse sentido, numa visão etnográfica de seus projetos, tem a pesquisa como uma aliada na melhoria da sua atuação pedagógica. A opção por uma perspectiva etnográfica surgiu justamente por compreender a complexidade e subjetividade do campo da pesquisa em questão.

Segundo Geertz (1989, p. 20):

> Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheios de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamentos modelados.

Essa leitura, que requer uma ética e análise dos sujeitos, precisa considerar os significantes como atos simbólicos, de forma a termos uma maior compreensão do discurso social, pois, uma vez embrenhado no campo, é preciso compreender as

relações por ele estabelecidas. Dessa maneira, seguindo ainda a proposta de Geertz (1989, p. 40):

> Olhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas.

Assim, uma vez em contato com as dimensões simbólicas dos sujeitos durante a sua atuação em sala de aula, a professora se constitui em pesquisadora e mergulha no campo de forma a ampliar o olhar para as dimensões simbólicas produzidas em seu cotidiano escolar. Logo, a relação que se estabelece na pesquisa entre o pesquisador e o campo escolhido vem sendo construída ao longo de dez anos que representam a sua trajetória docente.

1.1 DE ONDE FALO E PARA QUEM FALO? PROFESSORA PESQUISADORA: AS INQUIETAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE

A vida é feita de escolhas e, a partir delas, os sujeitos delimitam o seu raio de ação e como estabelecerá contato com o mundo à sua volta. O ir e vir das trajetórias humanas representam, acima de tudo, o querer e poder fazer o que gosta e talvez, por algum motivo, o fazer por fazer. A docência se fez ao longo do percurso da pesquisadora a escolha, na visão da mesma, o melhor caminho para traçar o ir e vir de uma trajetória intelectual que vem se perpetuando nos últimos doze anos. É esse viver a docência dialogando com a ciência que nos impulsiona em buscar novos desafios no campo da pesquisa.

1.1.1 O ano de 2008 e o primeiro mergulho: a descoberta da temática – os alunos do Colégio Estadual Sete de Setembro

O interesse pela temática surge quando, em 2008, na condição de professora da Educação Básica, a pesquisadora por conta da convivência direta com as tensões durante suas aulas de história, ministradas na época em turmas do Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental, percebeu a dificuldade em lidar com determinados temas e conteúdo da disciplina. Ao se questionar o porquê de tanta

resistência, a busca por respostas e possíveis soluções para um melhor desenvolvimento das aulas levou-a a observar o comportamento dos alunos e, a princípio, ficou compreensível que a tensão estabelecida em algumas discussões se dava devido à formação religiosa dos alunos presentes nas turmas em questão.

Uma vez considerado pela pesquisadora a possibilidade de ser a formação religiosa o possível entrave nas discussões propostas em sala, dando continuidade ao trabalho, verificou-se um aumento de tensão quando, com a implementação da Lei 10.639/03, aos poucos, inseriu-se no conteúdo programático das aulas da Área de Humanas a História e Cultura de Matrizes Africanas. Os problemas aumentaram e novos questionamentos se configuraram, pois percebemos que, por conta de toda a negação, discriminação e preconceito acerca dessas culturas, havia uma forte resistência dos alunos em lidar com essa temática, o que era uma contradição, já que os mesmos, na Instituição de Ensino em questão, em sua maioria, senão todos, eram afrodescendentes.

Dessa forma, refletir sobre essa questão levou-nos em 2008 a construir o primeiro projeto de pesquisa voltado à compreensão desses conflitos. Tratava-se de uma proposta de pesquisa que tinha como pré-requisito o trabalho de conclusão de Curso da Especialização em História e Cultura Afro-indígena Brasileira[2]. Naquele momento, a preocupação foi compreender como se dava a percepção da identidade étnico-racial dos negros evangélicos, por parte dos estudantes fiéis da Assembleia de Deus[3], tomando por base a discussão sobre a importância do conhecimento da História e Cultura de Matriz Africana a partir da efetivação da Lei 10.639/03.

A preocupação partia do princípio de que nas escolas a lei propõe reparar os problemas causados pelo processo de colonização, subjugação e escravização do negro que teve como consequência a sua condição subalterna atrelada a baixa escolaridade e baixa autoestima, ao mesmo tempo em que inaugura também um novo contexto de discussão e diálogo nas salas de aula quando a ressignificação da cultura de matrizes africanas traz à tona aspectos ligados à religiosidade negra que é demonizada pela doutrina cristã. Em virtude de já termos identificado a questão religiosa como o ponto de tensão entre os conteúdos e os alunos, os quais, em sua

[2] Especialização em História e Cultura Afro-indígena – Faculdade São Tomaz de Aquino.

[3] Vale ressaltar que a opção pela denominação em questão se deu por conta da pesquisadora identificar, no campo em que foi realizada a pesquisa, uma forte presença de fiéis assembleanos que, para a nossa surpresa, ao adentrar o campo, nesse caso citamos duas igrejas da Assembleia de Deus, verificamos tratar-se de um espaço eminentemente negro.

maioria, eram evangélicos, partimos para o campo de pesquisa tentando compreender como se dava a construção da identidade negra para aqueles alunos evangélicos.

Neste primeiro contato com a temática, a partir das observações realizadas na escola, compreendemos que essa não é uma questão encerrada na figura do aluno, mas que também os professores, equipe gestora e funcionários, por conta de suas opções religiosas, não concordam com muito sobre o que acontece no interior da escola quando a proposta é a aplicabilidade da Lei 10.639/03, principalmente nas salas de aula[4].

É perceptível que a escola também não se encontra preparada para dialogar com a diversidade étnico racial presente em seu contexto, visto que é fruto dessa sociedade eurocêntrica, heteronormativa e cristã. Muitas vezes, a própria visão do professor e demais envolvidos na educação é ainda preconceituosa e equivocada. A discussão acerca da diversidade cultural não tem lugar na escola ou é vista como uma questão menor. Muitos professores mantêm o entendimento de que a escola deve se preocupar única e exclusivamente com a transmissão dos conteúdos, visando formar o sujeito para o mercado de trabalho capitalista, numa proposta homogênea e cada vez mais individualista.

Contudo, como pensar numa escola pública, no subúrbio ferroviário de Salvador, que apresenta em seu contexto uma realidade de diversidade étnico-racial e social, sem dialogar com as questões pertinentes à afirmação dessas identidades ali presentes? Segundo Nilma Lino Gomes (2005, p. 147):

> Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras.

[4] Um exemplo marcante desta situação aconteceu durante o trabalho de campo para coleta de dados de uma pesquisa anterior, realizada em 2008, em Salvador. Ao desenvolver atividades na escola citada, durante a venda de algumas camisetas para manutenção do Projeto que trabalha a cultura negra, uma professora da área de linguagens pediu desculpas por não participar das atividades e depois retirou uma cédula da bolsa oferecendo como colaboração para o projeto, mas se recusou a receber a camiseta. Quando questionada, a mesma respondeu: Não posso, não posso vestir essa camiseta! Essa imagem na frente e esse nome. É preciso destacar que, a imagem se tratava de uma árvore que simbolicamente está grávida, numa proposta de referência ao projeto como colaborador a formação dos jovens da escola e o nome que, a propósito, foi escolhido pelos alunos: Kayodê, que se trata de uma palavra em yorubá, cujo significado é aquele que traz alegria. (Dados da pesquisa 2008 – caderno de campo)

Logicamente que tratar essas questões, ainda com base na autora supracitada, não quer dizer que tenhamos que as traduzir em novos conteúdos. Entretanto, pode ser adotada uma postura política, compreendendo que o preconceito existe e está presente em todos os espaços de sociabilidade e que a escola pode ser o espaço de desconstrução desse preconceito, tendo o professor como um grande aliado.

Diante disso, em 2008, o foco da discussão esteve pautado nos alunos da Educação Básica, pois, naquele momento, o interesse seguia um recorte étnico-racial e visava compreender como os alunos evangélicos se percebiam enquanto negros e, ao mesmo tempo, contrários às discussões propostas pela escola sobre História e Cultura Africana. Como toda pesquisa de campo, os dados, além de desconstruir muito do que foi levantado como hipóteses no início da pesquisa, apontaram outros problemas que estavam por trás da construção de mundo dos alunos evangélicos.

Dessa forma, compreendendo que a pesquisa, segundo Minayo (2009, p. 16), é a atividade básica da ciência na indagação e construção da realidade, compreendemos ser a mesma que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade de mundo. Em contrapartida, ao olhar a sala de aula na condição de pesquisador, o professor pode se apropriar de forma mais significativa do problema por ele enfrentado em sua prática. Sendo assim, a atuação do professor em sala de aula, com o olhar diferenciado do campo e sua diversidade, pode contribuir para uma visão ampliada, despertando para um novo fazer pedagógico. E,

> Uma vez despertos, educadores - etnopesquisadores começam a ver as escolas como crianças humanas com sentidos, limites e possibilidades, e não se satisfazem em perceber os indicativos do fenômeno; querem interpretá-los radicalmente, com o compromisso de fazer ciência com consciência crítica (MACEDO, 2010, p. 45).

Foi assim que, nesse primeiro momento da trajetória de pesquisadora, a professora compreendeu que, por detrás da sua prática docente, existiam seus próprios conflitos internos, no que diz respeito a uma visão estereotipada do “ser evangélico”. Diante dos dados do campo, descobriu que o que entendia por identidade negra inicialmente estava marcada por suas próprias concepções do ser negro atrelado ao formato inaugurado pelo Movimento Negro Brasileiro[5], estética e

[5] O MNU que surgiu Experimental do Negro 1950, O Bloco Afro Ylê Ayê 1974 e até mesmo o Olodum 1979 que é posterior ao MNU, tiveram contribuições importantes na construção desse sentimento de pertença afro descendente em Salvador. PEREIRA, Amílcar Araújo. **“O mundo negro”:** a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995) Universidade Federal Fluminense –

culturalmente. A princípio, esse modelo de negritude não atendia aquilo que posteriormente iríamos compreender por identidade negra evangélica, pois a pesquisa revelou que a negritude está presente nas igrejas pentecostais – no caso analisado, Assembleia de Deus – das mais variadas formas e contextos.

De acordo com Araújo (2014, p. 249):

> [...] as organizações negras que emergem no cenário político e social brasileiro, a partir da década de 1970, além de reivindicar do Estado direitos civis, até então negados a uma parcela considerável da população, a exemplo do direito à educação, também passaram a pressionar que fossem criadas políticas de ações afirmativas, em geral, coordenando a elaboração destas. No entanto, para Costa (2006, p. 20), "as reinvindicações políticas construídas nas redes transnacionais de movimentos sociais só são legítimas quando penetram as esferas públicas nacionais, submetendo-se às diferentes etapas dos processos nacionais de formação das decisões políticas". Nesta perspectiva, "pressionar o campo legal e as políticas públicas é uma frente que vem sendo priorizada pelo Movimento Negro, indo além de estratégias de convencimento dos docentes e dos produtores de material didático" (ARROYO, 2007, p. 114), já que ficar no plano informal não é suficiente para que haja mudanças concretas.

No entanto, o que é ser negro para o Movimento Negro? A quem o movimento atende e como ele classifica a negritude em seu contexto? Podemos considerar negros/as todos que sejam melaninamente acentuados e/ou podemos afirmar que hoje essa é uma questão mais política e menos estética? Diante de tais inquietações e do que naquele momento se compreendia por identidade negra, o projeto inicial da pesquisa em 2008 tinha como foco da questão a seguinte pergunta: É possível ser negro evangélico no universo cultural baiano? Dessa forma, nossa hipótese girava em torno da negação de uma possível identidade negra evangélica, diante da resistência dos fiéis em aceitar o trabalho com a História e Cultura Afro-brasileira, devido ao processo de demonização dessas culturas por parte da doutrina evangélica, o que, na concepção inicial da pesquisadora, seria um entrave à aceitação da identidade negra nos espaços de fé evangélicos.

Vale ressaltar que tal hipótese não se confirmou, posto que na denominação onde se realizou a pesquisa observamos, durante um ano em contato com o campo, que há uma presença marcante da cultura negra naqueles lugares: desde as cores

---

Programa de Pós-Graduação em História – Tese de Doutorado. Niterói. 2010.em 1978, foi fruto de vários movimentos de resistência desde finais do século XIX. A Frente Negra Brasileira 1931, o Teatro

fortes nas vestes dos fiéis, aos seus hinos e formas de louvor, as performances dos corpos durante todo o culto e a relação dos mesmos com o fenômeno da glossolalia, às próprias características físicas dos fiéis ali presentes.

A pesquisa revelou também que essa negritude evangélica apresenta-se a partir de características próprias desses grupos. Ao assumirem a identidade negra, eles não querem que a mesma esteja vinculada à herança cultural das matrizes africanas que aqui aportaram a partir do século XVI. Ao contrário, há uma forte negação dessas culturas, negação secularmente construída no imaginário da população brasileira que teve como veículo o cristianismo. Nesse contexto, ainda como reprodutoras de um modelo de sociedade eurocêntrica no Brasil, temos as Instituições de Ensino, que somente inauguram uma nova discussão do conceito de cultura a partir do final do século XX, quando os movimentos sociais pressionam o Estado, influenciando a produção da atual Constituição Brasileira. A própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 traz a importância em se discutir africanidades nas salas de aula, pois, de acordo com Gomes (2011, p.134):

> Quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que deve garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

Dessa forma, diante da necessidade de efetivação da Lei 10.639/03, seguindo uma proposta de trabalhar com a diversidade que a escola vinha desenvolvendo desde o ano 2000, a pesquisadora adentra a Rede Pública Estadual de Salvador-Bahia. O contato direto com o campo da pesquisa não somente trouxe valorosa compreensão do universo em questão como ampliou o olhar da professora pesquisadora que passou a indagar: diante dessa realidade e de uma proposta de educação voltada ao diálogo e respeito com a diversidade étnica e cultural, qual a percepção das famílias das crianças e jovens evangélicas presentes na escola que trabalha de forma intensiva a partir da perspectiva da Lei 10.639/03? Problema esse que norteou a proposta de pesquisa do mestrado iniciado no ano de 2010.

1.1.2 Mergulhando mais fundo: o envolvimento com a temática - as famílias do Colégio Estadual Sete de Setembro – o mestrado

Os questionamentos decorridos da pesquisa de 2008, resultado das revelações do campo de pesquisa, levaram a professora pesquisadora a refletir acerca do olhar das famílias evangélicas ao espaço escolar. Assim, em 2010 como projeto de mestrado, a pesquisa deu sequência à discussão anterior, mas numa perspectiva de compreender como as famílias dos alunos evangélicos lidam com a introdução da História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar. Nesse contexto, foi feito um levantamento de dados visando identificar as negociações e os conflitos desenvolvidos pelas famílias evangélicas para dialogarem com a escola a partir da Lei 10.639/03 e o reflexo disso no cotidiano escolar como um todo.

Considerando a subjetividade da temática, compreendemos ser essa uma questão muito mais complexa e que não somente está relacionada aos alunos e suas famílias, mas, também com as dificuldades que a escola pública[6] vem enfrentando hoje na efetivação da Lei Federal que assegura a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todas as Instituições de Ensino no Brasil. Para tanto, a pesquisa teve como percurso metodológico uma proposta de trabalho de campo de cunho etnográfico, com base na pesquisa social qualitativa. O campo onde foi realizada a coleta dos foi o mesmo da pesquisa anterior: o Colégio Estadual Sete de Setembro, havendo, nessa nova etapa, uma alteração de foco para os sujeitos da pesquisa que passaram a ser os pais dos alunos evangélicos.

Devido à diversidade do campo, a pesquisa utilizou de múltiplos recursos e técnicas de coleta de dados, em que, além de uma observação participante com registro em caderno de campo, foram aplicados 945 questionários com os alunos matriculados no Colégio nos três turnos, a fim de caracterizar religiosamente a comunidade escolar. Para compreensão da visão das famílias acerca da escola, foi realizado um grupo focal com pais de alunos evangélicos, inseridos na escola há mais de um ano.

Essa segunda etapa constituiu-se em um desafio, pois era preciso contar com a parceria e disponibilidade das famílias e a opção por um grupo focal deu-se,

[6] Trato aqui da escola pública, primeiro, por ser o espaço em diálogo e, depois, por considerar esse espaço como laico, garantido por Lei e que deve estar aberto a trabalhar com a diversidade em seu contexto, não permitindo nenhuma forma de proselitismo.

efetivamente, por compreender que a técnica diante da complexidade da discussão seria mais confortável, porque eles estariam em grupo, fortalecendo assim o posicionamento dos mesmos frente à realidade apresentada.

Para Gatti (2005, p. 11):

> O trabalho com grupos focais permite compreender processos de desconstrução da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens, e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo.

Como resultados da pesquisa desenvolvida entre 2010/2011, os dados apontaram que a resistência em tratar com aspectos relacionados à História e Cultura Africana e Afro-brasileira ocorre, principalmente, devido à opção religiosa do aluno. Diante disso, foi evidenciado que os evangélicos possuem uma grande resistência em discutir os temas por compreenderem que o mesmo está diretamente ligado às religiões de matrizes africanas. Por isso, os conteúdos que se reportam a tais discussões são apropriados pelos alunos de forma orientada pelas igrejas e famílias a fim de evitarem maiores conflitos e dar seguimento aos estudos escolares, na visão deles obrigatório e importante para o bom desempenho no mercado de trabalho[7].

Um fato curioso foi perceber que não somente as questões ligadas à educação para as relações étnico-raciais, presentes na escola, incomodam essas famílias. A pesquisa trouxe à tona uma problemática ainda maior que é o conflito desses fiéis com a escola como um todo porque, para além das questões ligadas as africanidades, outros tantos temas abordados em outras disciplinas, como educação física, filosofia, sociologia e biologia, representam, na concepção de muitos alunos e suas famílias, uma ameaça à fé cristã. Diante de tantas questões que surgiram na análise dos dados de campo, o problema enfrentado pelos jovens evangélicos e sua família, no que diz respeito a sua educação formal, torna-se ainda mais grave quando os mesmos adentram o Ensino Superior. No momento do grupo focal, uma das mães afirmou ter preocupação maior com a Universidade que com a Escola Básica, o que nos levou a questionar a formação desses sujeitos nos espaços de Ensino Superior, sobretudo

[7] Para melhor compreensão desses aspectos, ver Santos (2012a).

nos cursos de licenciatura. Como seria lidar com o proposto pela universidade e o posto por sua formação religiosa? Como discutir o conhecimento científico diante da formação doutrinária desses professores em formação?

Então, a cada mergulho no campo emergiam novas problemáticas reveladas pelos sujeitos nos momentos de colaboração. Foi assim que, na coleta de dados no campo em 2011, propusemos um novo mergulho e, desta vez, com o objetivo de investigar as implicações da relação entre religião e educação na formação de professores. Para tanto, assim como vem ocorrendo ao longo do percurso da professora, o campo mais uma vez revelou-se na sua própria relação com os sujeitos de pesquisa.

Dessa forma, o novo campo se estabeleceu no momento em que pesquisadora iniciou a sua carreira docente no Ensino Superior. Inicialmente, a experiência partiu da atuação como Professora Formadora do Curso de Graduação em Licenciatura em História, na modalidade a distância (2012 a 2015) e, posteriormente, na graduação em Pedagogia, no modelo presencial, a partir de 2013. Esse contexto de atuação, aos poucos, delimitou-se enquanto espaços de formação de uma identidade docente, que opta por um olhar crítico à formação de professores com vistas à sociedade atual.

A pesquisa educacional no Brasil é muito jovem, pois é somente no século XX e, mais precisamente nas décadas de 1940 e 1950, com a influência das instituições voltadas à pesquisa em educação, que haverá um diálogo entre a sala de aula e a produção científica nas universidades. Gatti (2012) chama-nos atenção que, apesar do surgimento do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), em 1930, e, na sequência, os Centros Brasileiro de Pesquisa Educacionais (CBPE), a mesma, aos poucos, foi sendo estimulada nas Universidades, assim como o olhar sobre o objeto de estudo foi se reconfigurando. Sobre esse aspecto, a autora supracitada afirma que a partir dos anos 50, com o aumento da oferta de pós-graduação, mestrados e doutorados nas Instituições de Ensino Superior, “o objeto de atenção mais comum nas pesquisas educacionais passou a ser, nesse momento, a relação entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade” (GATTI, 2012, p. 19).

Atualmente, a pesquisa social qualitativa desponta com grande força nos programas de Pós-graduação e é nesse campo de atuação que se insere a nossa discussão. O retorno da professora à universidade, justamente na condição de discente nos cursos de pós-graduação, despertou o seu olhar e a professora da Escola Básica, até então preocupada com os planejamentos, aulas de História e as

dificuldades enfrentadas na prática de sala de aula, parte para a análise e compreensão das experiências e subjetividades de seus alunos, demarcando sua trajetória no campo da produção científica. Para Minayo (2012, p. 10/11):

> O campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições. [...] A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta absorção e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um "a priori", mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento.

É nesse sentido que o campo se apresenta e nas relações estabelecidas com os Sujeitos e as subjetividades reveladas por eles no contexto educacional onde os mesmos atuam. Ainda de acordo como Minayo (2012, p. 12), "A pesquisa social se faz por aproximação, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos". Nessa direção, a opção metodológica da pesquisa por discentes em formação nos cursos de História e Pedagogia justifica-se devido à aproximação da pesquisadora com o campo onde se encontra inserida na condição de docente. Da mesma forma, por observar o quanto o campo se abria como importante espaço para a busca de possíveis respostas às inquietações surgidas na pesquisa. "Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação" (STRAUSS, 1975, apud MINAYO, 2012, p. 13, grifo do autor). Assim, mais uma vez, os questionamentos e a atuação no campo propõem novos e mais profundos mergulhos em busca de reflexões sobre a temática escolhida.

1.1.3 O universo religioso na formação de professores evangélicos: um mergulho nas subjetividades dos sujeitos - o doutorado

A relação educação e religião vem sendo um tema cada vez mais presente nos projetos de pesquisa acadêmicos brasileiros. Na atualidade, devido a toda discussão dos direitos civis à diversidade e a obrigatoriedade da sociedade em efetivar o que já está posto e garantido por nossa constituição de 1988[8], a questão religiosa vem sobrepondo as discussões, as práticas e as decisões políticas no Brasil.

[8] Plano Estadual de Educação- Fórum Estadual de Educação – Bahia. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>. Acesso em: 11 dez. /2016.

O que antes era impensado como a disputa por bancadas eleitorais a partir de vínculos a grupos religiosos, hoje já vem sendo uma realidade cada vez mais comum e tem mudado a rota de políticas públicas e reivindicações, principalmente no campo educacional.

Perante essa realidade, a sociedade tem acompanhado discussões e conflitos acerca de posturas intolerantes e preconceituosas que partem de “modelos doutrinários” que, nas suas concepções de verdades religiosamente concebidas, acabam indo de encontro às propostas de pensarmos a sociedade mais justa e igualitária, garantindo a cidadania a todos, independente de suas concepções ideológicas. Segundo Fischmann (2012, p. 16), como vimos na Introdução deste trabalho, “o caráter laico do Estado, que lhe permite separar-se e distinguir-se das religiões, oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência harmoniosa da diversidade e da pluralidade humana”.

De fato, teríamos uma possibilidade dessa convivência? Pensar esse caráter laico do Estado brasileiro diante de toda a experiência do contato com a diversidade religiosa em sala de aula e os entraves e conflitos vivenciados com os alunos leva-nos a refletir como o campo religioso vem interferindo, ainda que indiretamente, nas ações dos espaços de educação.

A pesquisa de mestrado, ao revelar que os conflitos entre os fiéis e a escola estão além das questões étnico raciais, nos levou a refletir as implicações da relação entre religião e educação na formação de professores. Com base nos conceitos de poder e verdade elaborados por Foucault (2013), compreendemos como a religião vem interferido nas relações e na formação intelectual dos sujeitos. Para tanto, foi feita uma pesquisa de campo qualitativa de cunho etnográfico, já que a relação da pesquisadora com a temática remonta de oito anos no campo de pesquisa, onde, a todo o momento, a mesma esteve presente como sujeito participante das investigações propostas, visto que todos os espaços em análise foram delimitados a partir de sua prática docente com os informantes. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o trabalho se subdivide em duas categorias maiores de análise: Relação religião/conhecimento científico e Relação sujeito, fé e sociedade.

Na Relação religião/conhecimento científico, a preocupação inicialmente está centrada na relação religião e conhecimento científico, mais precisamente em como se dá o conflito na formação de professores. Assim, a proposta de pesquisa teve como objetivo geral investigar as implicações da relação entre religião e educação na

formação de professores de orientação cristã numa proposta de educação cada vez mais voltada à construção de uma sociedade com vistas a atender e respeitar a diversidade, em cursos a distância oferecidos por uma universidade pública e num curso presencial de Pedagogia numa faculdade privada. Para tanto, a partir de duas modalidades de ensino, foi analisado como a formação de professores que se autodeclaram evangélicos vem ocorrendo nas instituições de ensino superior. E, verificando até que ponto a opção religiosa interfere ou não na formação dos mesmos enquanto futuros profissionais de educação.

Diante do exposto, compreendemos que foi preciso considerar como se dá a formação dessa identidade religiosa do sujeito e como ela se relaciona com a sua formação intelectual. Qual o impacto da religião nesse contexto? E, o grau de investimento desse fiel na sua formação estaria relacionado ao nível de engajamento desse sujeito na sua doutrina? Por fim, até que ponto a religião influencia em sua vida intelectual e profissional?

Na Relação sujeito, fé e sociedade, ao propormos discutir a relação estabelecida entre o sujeito, sua fé e a sociedade, é preciso lembrar que partimos em direção à percepção das subjetividades alheias de forma a tentar compreender como esse conhecimento se constrói em suas atividades diárias diante de sua opção e/ou formação religiosa. Compartilhando do pensamento de Berger e Luckman (2013), os conhecimentos na vida cotidiana são construídos no coletivo, processo inerente aos sujeitos que os interpreta com base no sentido a ele dado pelo grupo, de forma a compor um mundo coerente. Para os referidos autores:

> O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles. Antes, portanto, de empreendermos nossa principal tarefa devemos tentar esclarecer os fundamentos do conhecimento na vida cotidiana, a saber, as objetivações dos processos (e significações) subjetivas graças às quais é construído o mundo intersubjetivo do senso comum (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 36).

Ao surgir novas realidades ou situações que fujam da construção dessa noção de “mundo coerente”, os sujeitos, em seus grupos de pertencimento, tendem a manter o que significa a formação dessa realidade. Essa realidade cotidiana construída temporalmente, determinada e estabelecida por significados e modos de experiência

delimitados e organizados, que os autores citados chamam de realidade por excelência ou dominante, mantêm a distância entre as outras realidades que se apresentam como subconjuntos nesse “mundo coerente”. Nesse sentido, se pensarmos nos nossos sujeitos da pesquisa, como poderemos compreender a sua realidade cotidiana? Ela seria dominante ou um enclave dentro dessa? Como acontece a transição por parte dos fiéis evangélicos nessas realidades, uma vez que eles assumem uma realidade cotidiana dotada de significados que compõem a sua formação moral e ética e a compreendem enquanto uma realidade “coerente” e dominante?

Ainda que a realidade desse sujeito signifique uma verdade absoluta e inquestionável, as relações estabelecidas por ele, no dia a dia, os colocam em situações de enfrentamento devido a diversidade de realidades inerentes à sociedade. Os discursos, que inauguram essa formação, têm se firmado como condição de percepção democrática de mundo sendo, portanto, o discurso a ser pensado como “ideal”, ainda que ele pouco seja aceito no grupo. Dessa forma, busca-se o entendimento dessa objetivação da realidade subjetiva ou ainda a intersubjetividade desses sujeitos a partir das transições feitas por eles nas situações diárias a fim de dialogar com a sociedade.

1.2 DELIMITANDO O CAMPO DA PESQUISA

Como já afirmado anteriormente, a escolha do campo de pesquisa se deu a partir das experiências pedagógicas da pesquisadora e, por conta dos espaços de inserção da mesma na condição de docente do ensino superior, está divido em duas modalidades de ensino – EAD e presencial. Inicialmente, o projeto de pesquisa esteve focado em como se dá a formação de professores evangélicos na modalidade a distância, no curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia, onde a pesquisadora atuou durante quatro anos como tutora à distância, professora formadora e auxiliar de coordenação. A relação direta estabelecida com os discentes no ambiente, e posteriormente no contato presencial com um dos polos de educação a distância do curso de história, - Pólo de Itanhém - atuando nos componentes curriculares Estágio Supervisionado I, II e III, contribui para que pudéssemos perceber que se tratava de um grupo com maioria evangélica. Nesse universo, devido à aproximação com discentes evangélicos cursando História, as inquietações

começaram a aparecer e, à medida que as questões se confirmavam como possibilidades de investigação, iniciou-se o olhar sobre o campo.

Corroborando com Minayo (2012, p. 13), nas ciências sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. No nosso caso, o fato de a pesquisadora ser professora de História e já vir atuando como formadora em cursos de formação continuada para professores de História, a fez despertar num primeiro momento para o questionamento: Na condição de discentes evangélicos, a formação continuada poderia ser uma proposta de formação menos conflituosa?

O olhar para a modalidade de formação de professores a distância ocorreu a partir do contato, na formação continuada, com professores de História atuantes nas Redes Públicas Estadual e Municipal, no interior da Bahia. As tensões na formação proposta tinha, que tinha como objetivo levar a discussão de diversidade para que os professores incluíssem em sua prática, nos levou a vários questionamentos. Durante as conversas informais com os mesmos, verificamos que a maioria deles era evangélica e que foram formados na modalidade de Educação a Distância. Por conta disso, a princípio optamos por investigar seis polos de Educação a distância do Curso de História e nossos interlocutores perfaziam um total de 72 discentes. Naquele momento, questionávamos se a formação a distância seria uma possibilidade menos conflituosa na formação dos evangélicos, visto que os discentes não teriam que lidar com os debates propostos na formação de História de forma presencial. Mas, uma vez formados, e atuando em sala de aula, o que eles fariam se tivessem de discutir a origem do homem a partir do campo da cultura? Como seria para os mesmos discutir os mitos de origem?

Sabemos que, a partir dos anos 1980, o ensino de História adotou uma perspectiva sociocultural que foi confirmada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse ensino apresenta uma proposta que considera a diversidade cultural presente em sala de aula, dado que é preciso considerar que o aluno possui um conhecimento prévio sobre a História, elencado a partir de sua história de vida e que deve ser aproveitado no processo de ensino aprendizagem.

No que diz respeito à opção por uma história cultural, Bittencourt (2008, p.114) afirma que a opção pela história sociocultural é justificada pela série de conceitos selecionados como fundamentais, destacando-se os de cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representações. Ainda segundo a autora, tais conceitos trabalhados em sala, na Educação Básica, proporcionam aos alunos o

desenvolvimento de sua capacidade crítica, fazendo-os perceberem-se enquanto sujeitos históricos. Diante da resistência de muitos professores em lidar com alguns conceitos, o que fazer? Diante disso, não seria a formação à distância um complicador no que concerne ao debate e a reflexão acerca da importância de discussões tão caras ao campo da história?

Compreendendo que “diversamente de outros esquemas mais estruturados de pesquisa, a abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16), um ano após ter iniciado a proposta de pesquisa, em 2013, ao assumir a formação de professores na qualidade de docente, no curso de Bacharelado em Pedagogia, na modalidade presencial, abriram-se novas expectativas e questionamentos que nos levaram a ampliar o olhar sobre o campo e trazer como novos interlocutores: 155 discentes matriculados nos turnos matutino e noturno da referida instituição como colaboradores da pesquisa. Vale ressaltar que os mesmos estavam distribuídos em seis turmas, que iam do primeiro ao quarto semestre do curso.

Logicamente, a alteração do campo levou-nos a novos questionamentos. A questão, que inicialmente girava em torno da modalidade de formação, chegando a se propor um contraponto entre a formação presencial e a distância, no que diz respeito a um menor conflito na formação dos professores evangélicos, foi repensada e ampliada para uma proposta de investigação acerca das implicações da relação entre religião e formação desses sujeitos nas duas modalidades e cursos apresentados.

A experiência de lecionar em uma instituição privada do Ensino Superior, situada na região metropolitana de Salvador, no curso de Pedagogia, inicialmente com duas turmas de Arte/Educação, 3º semestre e uma turma de Metodologia Científica, 1º semestre, foi bastante interessante para ampliar nosso olhar para o campo. As três turmas visivelmente constituíam-se de discentes evangélicos e, durante o semestre, os conflitos eram vários quando em algum momento era preciso tocar em questões relacionadas ao conhecimento científico ou à diversidade cultural.

No segundo bimestre, como a disciplina Arte/Educação possui parte de sua carga horária prática, foi proposta uma aula de campo pelos museus do Centro Histórico de Salvador para propiciar à turma uma aproximação com a arte afro-brasileira. Ao final do semestre, havia um abaixo assinado para a retirada da professora de Arte/Educação por conta de, na visão deles, estarem sendo obrigados

a adentrarem espaços demoníacos. Não era de se estranhar que a avaliação institucional da docente fosse a mais baixa de todos os demais professores do curso naquele semestre.

Diante do ocorrido, percebemos de imediato que, ainda que se tenham ressalvas a determinadas questões, muitos fiéis evangélicos têm buscado os espaços de formação superior nos mais variados cursos e, em História, não tem sido diferente[9]. Dessa maneira, considerando a complexidade do tema proposto, acreditamos que, como possibilidades de campo de pesquisa, dialogar diretamente com os discentes nos cursos de formação de professores em duas modalidades distintas – EAD e Presencial – levou-nos a uma compreensão ampliada do problema da pesquisa. Para tanto, o percurso metodológico foi traçado de forma a atender as especificidades de cada modalidade de ensino.

Como critério para delimitação dos temas que serviriam como proposta a compreensão das possiblidades de conflito nessa formação, optamos por partir das discussões geradas nos componentes curriculares Antropologia Cultural e História e Cultura Africana e Indígena, presentes na grade curricular do 4º semestre do Curso de Licenciatura em História e Aspectos Sócio Antropológicos e Educação para as relações étnico-raciais, presentes na grade do 1º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia. O critério de escolha dos componentes, como ponto de partida para análise, deu-se por apresentarem ementas e discussões com muitos pontos de vista em comum. Uma vez feita a opção pelos componentes, foram feitas as observações nos dois ambientes, atendendo cada um em sua particularidade de modalidade de ensino.

Para tal, compreendendo tratar-se de uma problemática com elevado grau de subjetividade e, corroborando com Michel (2005, p. 33, grifo da autora) de que "*na pesquisa qualitativa o pesquisador participa, compreende e interpreta*", optamos por realizar coleta de dados primários e secundários, lançando mão de variadas técnicas para maior compreensão do campo e melhor análise das variáveis encontradas no percurso. Para isso, a fim de coletar dados primários, optamos por uma observação

[9] Entre os dias 12 e 15 de agosto de 2014 a pesquisadora em questão foi convidada a participar da mesa redonda: ... do I Workshop de Educação em Ciências Humanas no Instituto Anísio Teixeira. Em uma das mesas um professor do ensino superior da rede pública disse que tem sido cada vez mais problemático dialogar com os alunos por conta da sua opção religiosa e que isso tem refletido inclusive na produção dos trabalhos de conclusão de curso, pois os alunos não conseguem avançar em algumas leituras o que acaba travando a escrita.

direta intensiva que, em seu contexto, contempla uma variada possibilidade de sistematização da coleta dos dados no campo[10]. Nesse contexto, as observações foram primordiais, assim como seus registros no caderno de campo, e foram realizadas tanto de forma sistemática como assistemática, ora de forma participante, ora não participante.

Para Michel (2005, p. 39):

> As técnicas de observação direta fazem parte da pesquisa de campo, que é a forma de verificar como a teoria estudada e as variáveis propostas se comportam em situações concretas e nos ambientes reais onde os fatos ocorrem. São dados contextualizados, extraídos da vida real, que valorizam a análise em pesquisas em ciências sociais, cujo objeto de interesse é o homem e seu comportamento, dentro de um contexto social específico. A observação direta se faz através de entrevistas, questionários ou das várias formas de observação.

Dessa forma, optamos, para além das observações das aulas presenciais e a distância, as interações no ambiente virtual e nas atividades extra curriculares e eventos, registradas em diário de campo. Foi necessário "ouvir" através de questionários e de entrevistas semiestruturadas os discentes cristãos colaboradores da pesquisa, visando compreender seus lugares na produção dos sentidos e significados no cotidiano de sua formação intelectual. E, compreendendo o campo na pesquisa qualitativa como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação (MINAYO, 2012), a coleta de dados manteve-se concentrada em seis polos de turmas do Curso de Licenciatura em História a Distância, na UNEB[11], e em seis turmas do Curso de Pedagogia presencial de uma faculdade privada na região metropolitana de Salvador.

Assim, a sistemática da pesquisa contou com as seguintes técnicas de coleta de dados:

---

[10] Para Michel (2005), a observação direta pode ser dividida em intensiva e extensiva. No que diz respeito a intensiva, a mesma compreende a observação propriamente dita, que pode ser: sistemática e assistemática; participante e não-participante; individual e em grupo e, na vida real ou em laboratório. Além disso, faz parte dela também a Escala Likert e a Entrevista que pode ser: estruturada; semiestruturada; painel e grupo focal. No que diz respeito a observação direta extensiva, a autora aponta como instrumentos: o questionário e a análise de conteúdo.

[11] Foram escolhidas as turmas iniciadas em 2011 dos polos de: Bom Jesus da Lapa G22, Brumado G23, Itamarajú G24, Itanhém G25, Mundo Novo G26 e Santo Estevão G27. As turmas encontram-se atualmente em processo de colação de grau.

Quadro 1.2.1 – Dispositivos de Coleta de Dados

Curso de História – EAD	Curso de Pedagogia – Presencial
Observações – no Ambiente Virtual de Aprendizagem (diário de campo)	Observações presenciais durante as aulas ministradas nas turmas (diário de campo).
Observações presenciais durante 1 semestre em acompanhamento do componente de Estágio II Supervisionado em um dos polos (diário de campo).	Observações nas atividades práticas, nas reuniões do grupo de pesquisa e nos eventos propostos pela faculdade (diário de campo).
Aventar da proposta curricular do curso	Aventar da proposta curricular do curso
Aplicação de 72 questionários	Aplicação de 155 questionários
Entrevistas – num total de três	Entrevistas – num total de três

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ressaltar que os dados aqui analisados partem não somente de uma diversidade de informações por conta de técnicas variadas de coleta, mas, também, pela dualidade presente nas modalidades de formação dos interlocutores da pesquisa e de suas variadas denominações de fé.

A fim de facilitar a leitura e análise dos dados, utilizamos nomes bíblicos para os interlocutores do campo da pesquisa atual, e mantivemos a nominação numérica feita pela autora nas pesquisas anteriores, o que facilita fazer a diferenciação dos dados. É importante sinalizar que os nomes aqui utilizados são fictícios, a fim de preservar a imagem dos interlocutores. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 1.2.2 – Perfil dos interlocutores

NOME	SEXO	CURSO	DENOMINAÇÃO	IDADE
Odaléia	Feminino	Pedagogia	Batista	30
Isabel	Feminino	Pedagogia	Asembleia de Deus	25
Jéssica	Feminino	História	Batista	32
Thalita	Feminino	História	Assembleia de Deus	Não declarada
Elionai	Feminino	Pedagogia	Deus é Amor	32
Salomão	Masculino	História	Batista	47
Dalila	Feminino	Pedagogia	Assembleia de Deus	33
Abigail	Feminino	Pedagogia	Assembleia de Deus	Não declarada
Hosana	Feminino	Pedagogia	Assembleia de Deus	Não declarada
Eliúde	Masculino	História	Fiel cristão sem denominação declarada	Não declarada
Davi	Masculino	História	Fiel cristão sem denominação declarada	Não declarada
Daniel	Masculino	Pedagogia	Assembleia de Deus	Não declarada
Eliã	Masculino	História	Fiel cristão sem denominação declarada	Não declarada

Gabriel	Masculino	História	Fiel cristão sem denominação declarada	Não declarada
Malaquias	Masculino	História	Fiel cristão sem denominação declarada	Não declarada
Abner	Masculino	História	Não se declara religioso	Não declarada
Cloé	Masculino	História	Fiel cristão sem denominação declarada	Não declarada
Jemima	Feminino	Pedagogia	Assembleia de Deus	Não declarada
Tito	Masculino	História	Não se declara religioso	Não declarada
Maria	Feminino	Pedagogia	Assembleia	Não declarada
Marta	Feminino	Pedagogia	Assembleia	Não declarado
Outros interlocutores				
Participantes 1, 3, 8 e 9 (pesquisa 2011)	3 do sexo feminino e 1 do sexo masculino	Pais de alunos da educação básica	Assembleia de Deus	Não declaradas
Lia	Feminina	Pedagogia	Candomblecista	Não declarada
Dandara	Feminina	Pedagogia	Candomblecista	Não declarada
Verônica	Feminina	Docente do curso de Pedagogia	Não se declara religioso	Não declarada

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar no quadro 1.2.2, há uma variação de denominações e gênero no grupo de interlocutores. No que compete à idade dos mesmos, aqueles que se encontram como não declarados foram escolhidos a partir das observações no ambiente virtual, ou das anotações do caderno de campo, motivo pelo qual não pudemos coletar essa informação específica.

As observações do Curso de História inicialmente ocorreram no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – algumas em tempo real, outras em disciplinas já cursadas pelos discentes – o que nos levou a um acompanhamento das discussões nas atividades propostas pelo curso. Ressaltamos que a pesquisa de campo no curso de História, na modalidade a distância, foi realizada em seis polos distribuídos em municípios localizados no Estado da Bahia: Itanhém, Bom Jesus da Lapa, Santo Estevão, Mundo Novo, Itamaraju e Brumado. Destes, não foi possível aplicar questionários em Itamaraju e Brumado, onde contamos apenas com os dados coletados no AVA. E o polo de Itanhém, por ser o polo de atuação da pesquisadora na condição de docente da disciplina Estágio Supervisionado, foi o escolhido para as observações presenciais e entrevistas semiestruturadas.

Assim, foram acompanhadas as atividades dos seis polos citados, analisando as discussões e atividades desempenhadas pelos alunos no ambiente virtual de 2010 – quando deram início ao curso – a 2015 – quando os mesmos assumiram a condição de professores, na condição de estagiários, a fim de cumprirem os créditos das disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado. Nesse momento, a pesquisadora se encontrava na condição de docente da disciplina de Estágio Supervisionado II, no Polo de Itanhém, o que facilitou seu contato presencial com os discentes, critério utilizado para a escolha do polo para realização das entrevistas.

No que diz respeito ao tipo de observação feita no ambiente virtual, podemos ressaltar que se tratou de uma atividade de observação sistemática e não participante, uma vez que a pesquisadora tinha como pressuposto básico a análise do AVA. Assim, de forma a buscar respostas a propósitos preestabelecidos e que, naquele momento, ao se reportar às disciplinas já cursadas pelos discentes sob a orientação de outros professores formadores, a mesma deteve-se a fazer uma observação passiva. Portanto, foi assim realizada sem interferir ou dialogar, nem se envolver com as situações apresentadas no ambiente, sendo apenas uma expectadora daquela realidade, o que, segundo Michel (2005), constitui-se numa observação não participante.

Mas, como já sinalizado, o espaço de investigação da pesquisa abrange também o espaço de atuação da pesquisadora enquanto docente em um curso na modalidade presencial e, ao integrar o corpo docente do curso de Pedagogia, a mesma foi tomada por um campo fértil de discussões, que tiveram como colaboradores da pesquisa discentes de outras seis turmas. A princípio, ainda que não fosse esse seu objetivo, a atuação da pesquisadora nas disciplinas de aspectos Sócio Antropológicos, Arte-educação e Educação para as Relações Étnico-raciais fez da sua sala de aula um espaço propício à investigação científica, pois é justamente na proposta da ementa dessas disciplinas que muitos dos conflitos configuram-se nas discussões de sala de aula e, o que seria impensado, tornou-se inevitável à medida que avançavam os debates sobre os temas propostos durante as aulas. Nesse momento, seguindo de acordo com Michel (2005) e André (1986), no que diz respeito ao campo metodológico, a observação passa a ser participante por esse ser um momento em que a pesquisadora participa com o grupo da realidade estudada, momento em que o pesquisador surge como sujeito/objeto da pesquisa.

Segundo Michel (2005, p. 40), o pesquisador “incorpora-se ao grupo” e, em determinadas situações, “confunde-se com ele”. A interação da pesquisadora com o campo se dá de forma mais integrada dado que a sua própria realidade se confunde com a dos sujeitos da pesquisa, justificando a base etnográfica da mesma.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 16), numa pesquisa etnográfica:

> Devido ao seu grau de imersão na realidade, o observador está apto a detectar as situações que possivelmente lhe fornecerão dados discordantes e as que podem corroborar suas conjecturas. Ele então penetra nessas situações, confronta as evidências positivas e negativas com as teorias existentes e vai gradualmente desenvolvendo a sua teoria.

É assim, na tentativa e na busca da explicação da realidade observada, que a pesquisadora segue sua incursão no campo gradualmente, alterando seu olhar e refazendo suas conjecturas à proporção que vai tendo contato com a revelação dos sujeitos. No que diz respeito ao método etnográfico de pesquisa, a delimitação do campo, assim como o recorte e a própria sistematização da amostra da pesquisa, dá-se de forma mais flexível, posto que é o campo que determina o que teremos ou não para a pesquisa propriamente dita, por isso:

> Contudo, a ideia de amostragem não é mais indicada para certas pesquisas sociais, especialmente aquelas de cunho qualitativo. Isto se deve ao fato de que o “universo” em questão não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes. Como se vê, seria impossível demarcar o número total dessas variáveis, muito menos o tamanho da amostra representativa dessa totalidade. Diante disso costumeiramente se opta por inclusão progressiva (sem demarcar a priori o número de participantes) que é interrompida pelo critério da saturação, ou seja, quando as concepções, explicações e sentidos atribuídos pelos sujeitos começam a ter uma regularidade de apresentação (DESLANDES, 2012, p. 48).

Dessa maneira, o quantitativo dos sujeitos incluídos na pesquisa foi sendo revelado aos poucos, uma vez que trabalhamos com algumas expectativas, mas que ao ir à campo e por tratar-se de uma pesquisa social qualitativa, ao propormos as técnicas elencadas para levantamento de dados, devemos assegurar a autonomia do sujeito em participar ou não da mesma, assim como o seu anonimato. Sendo assim, optamos por definir o número de sujeitos envolvidos por inclusão progressiva e aos poucos e processualmente o “universo” da pesquisa foi se delimitando.

1.2.1 Quantificando o universo da pesquisa

Diante do exposto, foram aplicados 72 questionários em quatro dos seis polos do Curso de História e 155 questionários nas seis turmas do Curso de Pedagogia, totalizando assim 227 questionários aplicados, sendo cada um composto de onze questões mistas. O fato de não ter conseguido atingir um maior número de colaboradores nos polos EAD decorreu da dificuldade de encontrar os alunos nas aulas presenciais em dois dos polos onde os questionários não foram aplicados. Nos demais, onde foi feito o contato, nem todos se propuseram a colaborar. No que diz respeito a não colaboração de todos os presentes no momento de aplicação dos questionários, também no Curso de Pedagogia, tivemos alguns resistentes.

Como uma das técnicas de coleta de dados de grande relevância para a pesquisa qualitativa, os questionários tiveram como objetivo traçar o perfil dos sujeitos, principalmente no que diz respeito a sua formação religiosa e a opção por uma formação na área docente. Além disso, através dos questionários, pudemos analisar os aspectos da formação que, possivelmente, se constituíam enquanto zona de conflito para esses sujeitos. Para tanto, por tratarem-se de modalidades diferentes de formação, os questionários, em alguns aspectos, foram diferenciados, por conta de apresentarem questões particulares a cada grupo envolvido na pesquisa (Ver apêndice 1). É importante destacarmos que aplicação do questionário foi de grande relevância para que pudéssemos conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa e, além disso, refletirmos na construção do roteiro das questões para as entrevistas, assim como traçar os critérios de escolha dos sujeitos a serem entrevistados.

Ao tratarmos de pesquisa de campo social qualitativa de base etnográfica, podemos afirmar que definir as técnicas de coletas de dados para além das observações, seja de que natureza for, prossegue na construção sistemática da pesquisa, pois é na construção dos instrumentos de coleta de dados que os objetivos são sistematizados de forma a buscar compreender a realidade do campo pesquisado, na tentativa de responder aos questionamentos e confirmar e/ou negar as conjecturas levantadas pela pesquisadora.

Dessa forma, o questionário, segundo Michel (2005), é uma observação direta extensiva, dado que o pesquisador não deve estar diretamente presente na aplicação dos mesmos, de forma a manter o anonimato, buscando um menor risco de distorção nas respostas dos colaboradores. Por conta disso, optamos por aplicar os

questionários sem a identificação dos colaboradores, num momento em que todos estivessem juntos e que, nas suas respostas individuais, sentir-se-iam mais à vontade ao serem mais um entre tantos colaboradores, não tendo como a pesquisadora identificá-los no grupo.

Com base na devolutiva dos questionários e nos objetivos da pesquisa, optamos por realizar entrevistas com seis colaboradores, dos quais, três fazem parte da formação em História a distância da UNEB e são todos do polo de Itanhém – Bahia. Como já dito anteriormente a opção por Itanhém foi devido a ser o polo em que a pesquisadora atuou diretamente na formação a distância, no momento da coleta dos dados, e, portanto, manteve contato presencial com os colaboradores, atuando dois semestres consecutivos na condição de docente das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II. Quanto aos colaboradores do curso de Pedagogia, tivemos mais três informantes que, diferente do curso EAD, tratavam-se de alunas em momentos diferentes no Curso.

Como forma de selecionar os informantes para a entrevista, obedecemos aos seguintes critérios: serem evangélicos e, preferencialmente, que essa formação viesse de família e, além disso, que tivessem participado do primeiro momento da pesquisa, ou seja, respondido ao questionário e dispusessem de tempo e desejo para responderem a entrevista, independentemente de sua denominação religiosa. A fim de preservar a identidade de nossos interlocutores, na análise dos dados, optamos por utilizar nomes fictícios para identificar os mesmos.

Assim como na aplicação dos questionários, também nas entrevistas, não foi possível atingir o quantitativo de colaboradores que pensamos. A maior dificuldade com essa técnica se deu justamente por conta da preocupação dos informantes em falar de sua religião e se “expor” na pesquisa. Dos dez selecionados para a entrevista, somente seis participaram e, curiosamente, dos seis informantes, no EAD, tivemos dois batistas e uma assembleana, e no presencial, duas assembleanas e uma batista.

Ao se reportar a entrevista como instrumento de coleta de dados para a pesquisa social de base etnográfica, Ludke e André (2007) apontam que, ao lado da observação, a mesma trata-se de técnica básica, senão a principal, no que diz respeito à pesquisa das Ciências Sociais. Considerada por Michel (2005) como parte integrante da observação direta intensiva, a autora traduz ser essa uma técnica de excelência por proporcionar ao pesquisador uma conversação face a face, de maneira metódica. Podemos afirmar que a opção por um modelo de questionário

semiestruturado para a entrevista, diante do contexto de pesquisa apresentado, foi de fundamental importância já que, na maioria das vezes, os sujeitos demonstravam certo incômodo com os questionamentos feitos, os tiveram que ser repensados e reestruturados no ato da realização da entrevista.

1.2.2 Construindo as bases temáticas da pesquisa

Em se tratando de uma proposta de grande complexidade na coleta dos dados no campo, a fim de localizarmos onde possíveis tensões relacionadas à opção religiosa dos discentes e os temas propostos em sala de fato ocorrem no processo de formação desse futuro docente, foi necessário o estudo e análise do Currículo dos Cursos de História EAD e de Pedagogia, assim como as ementas dos componentes curriculares: Antropologia Cultural, Aspectos Sócio-antroplógico, História e Cultura Africana e Indígena, Educação para as Relações Étnico-raciais, Filosofia e Filosofia da Educação. Foram também analisados os dados do IBGE 2010-2012 e sua relação com a formação educacional dos evangélicos, assim como documentos produzidos para sistematização da educação cristã nas Escolas Bíblicas Dominicais, publicações e referências evangélicas.

Segundo Michel (2005), a observação indireta em busca dos dados secundários constitui-se de uma etapa também de grande relevância na pesquisa, pois,

> [...] faz parte do processo de conhecimento e identificação do problema, sem o qual a busca da solução será inócua e sem eficácia. Pois, precisamos compreender que as relações políticas e sociais do cotidiano desses sujeitos compõem a sua formação ética e ideológica, determinando assim suas ações na sociedade (MICHEL, 2005, p. 39).

Dessa forma, corroboramos com Geertz (1989), ao afirmar que olhar as dimensões simbólicas da sociedade não quer dizer que tenhamos que nos afastar dos dilemas do cotidiano em busca do conhecimento científico, mas, de fato, mergulhar neles de forma a compreender a pesquisa antropológica como forma de ver o outro em seu emaranhado cultural, respeitando e compreendendo as possibilidades de respostas aos dilemas existenciais da vida. Assim, consideramos que dialogar com variadas fontes de documentos, além de lançar mão de várias técnicas na coleta dos dados em campo, pode nos propor uma melhor compreensão dessa realidade.

Como afirma Geertz (1989, p. 25, grifo do autor), “o objeto de estudo é uma coisa e o estudo é uma outra [...] *isto é, começamos com nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematiza-las”*. Dessa forma, ainda com base no autor citado, temos nos trabalhos antropológicos interpretações de segunda e/ou terceira mão, porque não somos “nativos”, ou seja, não pertencemos de fato ao espaço pesquisado.

Sendo assim, a proposta aqui apresentada detém-se no estudo dos conflitos presentes na relação entre a religião e o conhecimento científico na formação de professores. Não sendo de interesse nosso, portanto, entender como se dá essa formação especificamente no que tange os aspectos gerais dos cursos analisados. O que procuramos, nessa formação, são as possibilidades de existência de conflitos, do ponto de vista religioso, e suas “consequências” nesse contexto, pois, de acordo com Macedo (2010, p. 83, grifo do autor), para a etnopesquisa[12], “*descrever é um imperativo*, estar *in situ* é ineliminável, compreender a singularidade das ações e realizações humanas é fundamental, bem como a ordem sociocultural que aí se realiza”.

Diante do exposto, ao nos reportarmos ao campo da pesquisa – basicamente às construções feitas na observação participante e registradas no caderno de campo – temos como exemplo as aulas de Antropologia, nos cursos aqui analisados: Licenciaturas em Pedagogia e História, onde se inicia a possível desconstrução da visão etnocêntrica dos discentes.

No momento das observações, percebeu-se que, tanto para os discentes do Curso de Licenciatura em História a Distância quanto aqueles na modalidade presencial do Curso de Pedagogia, dialogar com os conceitos de educação, cultura, relativismo e diversidade constitui-se numa zona de conflito e/ou pouco confortável. Vale ressaltar que tomamos como base as disciplinas que nos dois cursos possivelmente causariam desconforto: Educação para as Relações Étnico Raciais e/ou História da África e Antropologia ou Aspectos Sócio Antropológicos. No entanto, observamos que essa é uma questão que vai além desses dois componentes

[12] Para Macedo (2010, p. 81), a construção heurística da etnopesquisa se instrumentaliza com a *etnografia semiológica* como recurso metodológico básico. Nesses termos, a especificidade clínica do método etnográfico nos remete, de alguma forma, à noção de pesquisa qualitativa, podendo assumir essa noção conotações diferentes, dependendo da orientação teórica de quem a utiliza.

curriculares, pois durante as aulas de Arte-educação e Metodologia Científica muitos alunos se posicionaram de forma contrária aos debates realizados em sala.

1.3 SISTEMATIZANDO A ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa social qualitativa apresenta complexidade por demandar grande subjetividade na análise dos dados. Por conta disso, é preciso que o pesquisador esteja atento e que, ainda que a sistematização dos dados se dê através do método científico escolhido para se chegar à interpretação das informações obtidas através dos interlocutores, é preciso considerar que a Ciência Social visa a atender as necessidades de grupos presentes em determinado tempo e espaço. Estamos falando de sujeitos históricos.

Para Gatti (2012, p. 47), “método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Dessa forma, a escolha do método de análise deve estar associada às opções feitas pelo pesquisador, no que diz respeito ao tipo de pesquisa e às técnicas de coletas de dados utilizadas para levantar informações no campo.

No divisor quantidade/qualidade das Ciências Sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar essa improdutiva discussão sobre virtudes e métodos (BAUER 2002, apud GOMES, 2012, p. 83). Sendo assim, de acordo com Bardin (1979, p. 42):

> A análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativos ou não) que permeia a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens).

Visto que, na pesquisa em questão, não somente existe uma variedade de técnicas de coletas de dados, que tanto produzem dados quantitativos quanto qualitativos, além disso, há um diálogo com mensagens e comunicações de pesquisas anteriores, em busca de ampliar a interpretação dos dados obtidos no campo.

O fato de, em 2012, estarmos dialogando com as famílias dos alunos da Educação Básica e ter sido nesse contato que surgiram os questionamentos para

nossa tese, remontamo-nos àquele momento ao nos depararmos com as falas de nossos interlocutores atuais. A alusão que fazemos a essa combinação reside no fato de termos sujeitos diferentes, sobretudo no que tange ao tempo, espaço e formação, mas que se aproximam em termos de discurso quando tratamos da temática, ainda que por vieses diferenciados. Diante disso, podemos, através da análise de conteúdo, trazer essas mensagens, as suas nuances, subjetividades e complexidades inerente aos campos.

De acordo com Macedo (2010, p. 146), na análise de conteúdo, “o dito e o não dito são apreendidos numa *Gestalt* na qual a figura e fundo devem ter a mesma importância analítica”. Dessa maneira, compreende-se que a interlocução entre os dados dos dois momentos de pesquisa contribuem de forma positiva, considerando a complexidade do tema em questão. Dessa forma, seguindo as orientações de Bardin (2011) e Minayo (1998), utilizamos a seguinte base para a montagem da análise de conteúdo dos dados coletados em campo:

Quadro 1.3.1 – Roteiro para a análise de conteúdo

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: pré-análise	Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; Análise de pesquisas anteriores da autora sobre a temática; Escolha inicial dos documentos; Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro (palavra-chave); e de unidade de contexto – delimitação do contexto	Leituras flutuantes- contatos com os textos sem maiores preocupações; Constituição do *corpus*: - Exaustividade- releitura e interpretação do projeto verificando a pertinência do tema e adequação às normas. - Representatividade: Universo pretendido - Professores em formação nas modalidades de ensino EAD e presencial. Cursos de história e pedagogia. - Homogeneidade – sujeitos evangélicos em cursos de licenciatura. Conflitos entre a formação religiosa e a formação intelectual. - Pertinência – Conflitos na formação intelectual dos sujeitos a partir de sua identidade religiosa.
2ª etapa: Exploração do material	Referenciação dos índices e elaboração de indicadores – recorte dos textos e categorização. Preparação e exploração do material – alinhamento.	Desmembramento do texto em unidades/categorias. Reagrupamento por categorias para análise: classificação
3ª etapa: Tratamento	Interpretações dos dados;	Inferências a partir de uma abordagem qualitativa.

dos dados e interpretação	Estabelecimento de quadro de resultados.	

Fonte: elaborado pela autora com base em Bardin (2011).

Por conseguinte, em se tratando de uma metodologia científica, a sistematização dos dados numa perspectiva qualitativa deve ser contemplada a partir da categorização dos dados, a inferência (descrição-interpretação) das categorias apresentadas e a interpretação desses dados, que é o ponto chave da análise. Chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: “as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada” (GOMES, 2012, p. 91). Assim, temos como indicadores para a análise:

Quadro 1.3.2 – indicadores para análise de conteúdo

INDICADORES
✓ Elemento central: Formação de professores evangélicos – conflito entre o religioso e o científico. ✓ Operacionalização: Como se dá a formação a partir da relação entre religião e ciência. ✓ Categorias analíticas: Formação de professores e diversidade cultural; modalidades de ensino: educação a distância e presencial; sujeito e identidade, evangelismo e sacralização; conflito e sacrifício. ✓ Categorias empíricas: caracterização do perfil religioso das turmas de história e pedagogia; tensões relacionadas à formação religiosa dos discentes e os conteúdos trabalhados na formação e na prática docente; o conflito entre o ser discente/docente religioso; estratégias de ação e permanência dos discentes evangélicos nas aulas das disciplinas voltadas aos temas ligados à diversidade; a interferência da opção religiosa na vida e na formação dos professores.

Fonte: elaborado pela autora com base em Bardin (2011).

Posto isso, o ponto de partida da sistematização dos dados constitui-se da categorização dos mesmos. Nesse sentido, de acordo com Macedo (2001, p.141-142), “é preciso refletir que ao nos defrontarmos com a realidade, temos de compreender que ela *não cabe num conceito*”, mas, prossegue o autor, “[...] ao concluirmos a coleta de informações, as inspirações teóricas são retomadas para trabalharem criticamente no âmbito das interpretações saídas do estudo concreto” (MACEDO, 2001, 142). Para Bardin (2011, p.15), a análise do conteúdo é um conjunto

de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

Motivo que nos leva a refletir a categorização a partir de duas perspectivas: A categorização empírica, ou seja, as categorias de análise que compreendem a classificação e agrupamento dos elementos que constituem os dados coletados no campo. Na sequência, a categorização teórica, e aqui nos referimos à escolha do referencial que nos dá suporte na construção da tese, desde a problemática às considerações finais. Vejamos:

Quadro 1.3.3 – Identificação das categorias de análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Seleção	
Unidades de contexto	**Unidades de Registro**
Formação de professores evangélicos – conflito entre o religioso e o científico.	Referencial teórico para construção dos conceitos;
	Caracterização do perfil religioso dos sujeitos;
	Tensões relacionadas à formação religiosa dos discentes e os conteúdos trabalhados na formação e na prática docente;
	Estratégias de ação e permanência dos discentes evangélicos nas aulas das disciplinas voltados aos temas ligados à diversidade;
	Interferência da opção religiosa na vida e na formação dos professores.
Categorias teóricas	Secular/laico
	Social/ cultural
	Formação docente/ diversidade
	Identidade religiosa/formação intelectual
	Conflito/sacrifício
	Evangelismo/sacralização
	Modalidades de ensino EAD/ Presencial
Sistematização	
Aspectos metodológicos	Observação: direta e indireta
	Aplicação de questionários
	Entrevistas
	Análise de documentos
	Caderno de campo
Análise dos dados	Análise de conteúdos
	Cruzamento dos dados coletados em campo

Fonte: elaborado pela autora com base em Bardin (2011).

Pensar nas categorias é considerar a problemática e os objetivos da pesquisa de forma a contemplá-los significativamente na análise dos dados. Além disso, vale salientar a importância das técnicas de coleta utilizadas ou unidades de registro, assim como o tema em questão que nos remete a unidade de contexto e que subliminarmente aparece nas categorias. Portanto, no que compete ao nosso trabalho, elencamos por categorias teóricas a produção científica que permeia o campo da educação/religião; formação de professores e diversidade cultural; modalidades de ensino: Educação a Distância e Presencial; sujeito e identidade; evangelismo e sacralização; e conflito e sacrifício.

A importância de pensarmos as categorias teóricas faz parte de como podemos refletir e interpretar nossos dados, os quais, apesar de traduzirem as impressões do campo sobre o tema proposto, obtêm, a partir do referencial teórico, o apoio a suas interpretações. Pois, “desse encontro tensionado pelos saberes sistematizados e pelos “dados” vivos da realidade, nasce um conhecimento que se quer sempre enriquecido pelo reflexivo de questionar, de manter-se curioso” (MACEDO, 2010, p. 142). Nesse sentido, ao selecionarmos as nossas categorias de análise empírica, voltamos às unidades de registro e unidades de contexto em que foram produzidos os dados, que, por sua vez, dialogaram com a problemática e os objetivos da pesquisa. Consequentemente, nossas categorias de análise dos dados seguem a seguinte sequência: caracterização do perfil religioso das turmas de História EAD da UNEB e Pedagogia presencial; a relação entre a formação religiosa e a formação intelectual, as tensões relacionadas à opção religiosa dos discentes e os conteúdos trabalhados na formação e na prática docente; o conflito entre o ser discente/docente religioso e a prática educativa voltada à diversidade; as estratégias de ação e permanência dos alunos evangélicos nas aulas das disciplinas voltadas aos temas da diversidade; a interferência da opção religiosa na vida e na formação de professores.

Como já posto, a pesquisa contou com uma variedade de técnicas de coletas de dados, assim como uma diversidade de interlocutores. Dessa forma, optamos por estabelecer uma articulação dos dados elencados no(s) campo(s), principalmente se considerarmos que se trata de um trabalho que segue uma trajetória da pesquisa com a temática abordada, o que nos leva a dialogar com coletas de outros campos de sua atuação. Vale ressaltar que fazer o cruzamento dos dados é tentar estabelecer uma conexão entre as informações coletadas no campo de forma a ampliar a interpretação, alcançando mais fielmente o objetivo.

CAPÍTULO II

Nesse capítulo, fazemos uma breve retrospectiva das bases que deram sustentação a formação das instituições de ensino no Brasil, desde o período colonial aos dias atuais. Para tanto, iniciamos discutindo sobre a contribuição da igreja católica na formação da sociedade brasileira e, em seguida, adentramos na questão do desenvolvimento econômico e democratização do ensino no país. Traremos, também, para discussão a temática da educação a distância, questionando a real democratização do Ensino Superior no Brasil a partir dessa modalidade de ensino. Feitos essas reflexões, encerramos o capítulo, discutindo a laicidade e a diversidade na educação, ponderando sobre o ideal de uma escola una, com saberes múltiplos, que revela tantos conflitos.

2 PENSANDO A EDUCAÇÃO NO BRASIL

> O que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe [...] (BRANDÃO, 1981, p. 28).

Não teríamos como falar de educação na atualidade se não nos reportarmos às bases da formação das instituições de ensino. Para tal, é preciso fazer um retrospecto, indo ao final da Idade Média e formação da Moderna, com o surgimento dos paradigmas sociais, para compreender como a educação vai se estruturando a partir das relações de poder político e econômico no mundo. É fato que as alterações presentes na sociedade contemporânea sofrem interferência do movimento renascentista nos séculos XV e XVI na Europa, passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Essa transição revelou os anseios de uma sociedade prestes a ser atingida pelo desenvolvimento do capitalismo, que teria como base a negação do antigo regime político. Nesse momento, busca-se um novo conceito de sociedade, na qual a razão prevaleceria sob a fé, ou seja, “o olhar do homem desvia-se do céu para a terra, ocupando-se mais com as questões do cotidiano” (ARANHA,1996, p. 87). Por consequência, a educação entra com força no novo projeto de sociedade moderna, uma vez que ela representa, acima de tudo, uma forma de se repensar e garantir a nova concepção de homem burguês.

Posteriormente, os avanços do capitalismo, já no século XVIII, que por conta de todo o processo de desenvolvimento científico, técnico e cultural passou a ser considerado como o século das luzes, contribuíram para muitas reflexões pedagógicas, voltadas a uma escola livre do “obscurantismo religioso” da Idade Média. No entanto, mesmo após esse rompimento, o Cristianismo continuou exercendo grande poder nas esferas sociais europeias, pois foram as instituições religiosas as principais responsáveis pela implementação das instituições educacionais na Europa. E no Brasil não foi diferente.

Neste cenário, surgem os colégios, onde uma de suas metas principais era dar conta da formação dessa nova sociedade burguesa, com base na construção moral do sujeito. Uma formação que, apesar da proposta de uma sociedade dita secularizada na modernidade, teve contribuição das instituições religiosas em sua formação. Nesse contexto, a Igreja Católica sofreu o impacto da Reforma Protestante com Martinho Lutero no início do século XVI, inaugurando uma nova forma de cristianismo, o qual exercerá forte influência nas instituições educacionais europeias. Aranha (1996), ao se reportar a influência da Reforma Protestante na educação europeia, afirma que, após a reforma, Lutero propõe uma educação para todos, pois a mesma tornar-se-ia importante instrumento de divulgação da doutrina protestante, já que os sujeitos letrados teriam iguais condições de leitura e interpretação da Bíblia.

No Brasil, a influência da religião na educação não seria diferente, pois sendo Portugal um país Cristão Católico, a princípio a educação chegou como forma de dominação e manipulação dos povos indígenas, considerando os nativos da terra como bárbaros, que uma vez “civilizados” serviriam como mão de obra para o trabalho na colônia, assim como, a manutenção do poder da igreja adquirindo novos fiéis através da catequização. Desse modo, a religião não somente esteve presente na construção sócio educacional em todo o mundo como também na educação religiosa, que vem sendo reformulada a partir das mudanças ocorridas nas sociedades.

2.1 A CONTRIBUIÇÃO DA IGREJA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, a chegada dos Jesuítas, em 1549, foi responsável pelo surgimento das primeiras instituições escolares na colônia portuguesa que tratava de uma educação etnocêntrica, baseada na visão de mundo europeia com o propósito de catequização dos indígenas; uma articulação entre a igreja e o Estado Português, uma

vez que fazia parte dos planos da metrópole integrá-los ao processo colonizador. “O jesuíta quer converter o indígena ao cristianismo e aos valores europeus e o colono quer usá-lo como escravo para o trabalho” (ARANHA, 1996, p. 101). De modo que, a princípio, a escolarização, que esteve inicialmente a serviço do projeto colonial, se dividia entre a catequização dos indígenas e a instrução dos filhos dos colonos mais abastados. Segundo Ribeiro (2010, p. 10, grifo nosso), tal proposta contava com um plano de estudos que visava “atender a diversidade de interesses e capacidades que se iniciava pelo aprendizado da língua portuguesa, *incluía o ensino da doutrina cristã*, a escola de ler e escrever”.

É importante lembrar que o propósito da escola no Brasil seguiu o mesmo percurso da Europa, que era a manutenção da moral cristã, com a diferença que no Brasil essa esteve focada em atender as demandas do projeto colonial português, baseado no modelo religioso cristão católico. O propósito visava inclusive a manutenção e ampliação do cristianismo católico, devido ao avanço da Reforma Protestante em 1517. No entanto, é preciso ressaltar que não se tinha a preocupação de propor uma escola para todos aqui presentes naquele momento, fato que manteve Portugal distante da mentalidade moderna europeia, adotando uma postura rígida e autoritária na colônia, que era difundida através da educação.

Para Ribeiro (2010, p. 14), eles, os colonizadores portugueses,

> Planejaram e foram bastante eficientes em sua execução, converter, por assim dizer, seus alunos ao catolicismo, afastando-os das influências consideradas nocivas. É por isso que dedicavam especial atenção ao preparo dos professores – que somente se tornam aptos após os 30 anos -, selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia.

Do mesmo modo, o projeto de educação brasileiro, que desde os primórdios de sua história esteve a serviço do projeto colonizador baseado na moral religiosa cristã, naquele momento, já apresentava preocupação com a formação docente, posto que o profissional de educação deveria servir como exemplo da ordem vigente e “se alguns fossem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre, deveriam ser afastados sem hesitação do serviço docente” (RATIO Studiorum, apud RIBEIRO, 2010, p. 08)[13].

[13] O Ratio Studiorum é o conhecido método pedagógico dos jesuítas e contempla a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus, que teve sua primeira edição em 1599. Disponível em: <http://www.bc.edu/sites/libraries/ratio/ratio1599.pdf>. Acesso em: 08/07/2015.

Dado que, seguindo o método pedagógico dos Jesuítas, o Ratio Studiorum, a educação estava a serviço da manutenção da religião católica e da necessidade do Estado Português em promover a colônia.

Ao longo do processo de colonização, esse modelo de educação brasileira esteve voltado para a formação intelectual dos filhos dos colonos de maior poder aquisitivo. Por outro lado, a formação para a educação profissional, voltada ao desempenho do trabalho manual, estaria a serviço dos menos favorecidos, que deveriam empregar sua força de trabalho escravizado na construção e manutenção da colônia. Vale pontuar que, inicialmente, esses seriam os povos indígenas e posteriormente uma pequena parcela da população mestiça. Quando da expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005, p. 03).

E, mesmo com a chegada do Marquês de Pombal e a partida da Companhia de Jesus do Brasil, a educação não avançou, uma vez que o modo a ser reproduzido ainda seria o aqui empregado pelos Jesuítas, com um agravante que era a falta de investimento e recursos financeiros na construção de escolas e formação de professores. Para Ribeiro (2010), a falta de visão e investimento educacional da Coroa Portuguesa na educação contribuiu significativamente para o problema econômico tanto na metrópole quanto na colônia.

> Portugal chega em meados do século XVIII com sua universidade – a de Coimbra – tão medieval como sempre fora. A filosofia moderna (Descartes), a ciência físico-matemática, os novos métodos de estudo da língua latina eram desconhecidos em Portugal. O ensino jesuítico solidamente instalado continuava formando elementos da corte dentro do Ratio Studiorum (RIBEIRO, 2010, p. 18).

Foi nessas condições que, pouco a pouco, viu-se a necessidade de instruir a população a fim de atender a demanda administrativa da colônia, a fim de que, ao menos, os colonos avançassem na leitura e escrita. Tal necessidade fez com que a instrução primária, que antes esteve sob responsabilidade da família, fosse oferecida agora através da escola.

É num contexto de dominação e submissão que a colônia segue seu curso e a educação vai sendo articulada de acordo aos acontecimentos políticos, a fim de

favorecer o desempenho econômico da metrópole. Em 1807, a invasão francesa em Portugal fez com que a família real partisse em retirada para o Brasil e, obrigatoriamente, abrisse os portos brasileiros à Inglaterra, em 1808. Tais acontecimentos inauguram, na colônia, uma nova fase de desenvolvimento sócio cultural e intelectual, dado que se precisava preparar a colônia para receber a corte e logicamente o desenvolvimento estava a caminho, devido à necessidade de se promover um espaço no mínimo agradável à nobreza portuguesa. Essa preocupação vai desde a introdução de artistas à formação de cursos voltados à manutenção da defesa, a exemplo da Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, e especialização da mão de obra como serralheiros, agricultura e estudos botânicos, até ser inaugurado o Ensino Superior no Brasil[14]. Na análise de Romanelli (1997, p. 33) sobre a evolução do ensino no Brasil,

> O período colonial é caracterizado por uma organização das forças produtivas fundada na grande propriedade e na mão de obra escrava, por um modelo de relações de produção baseada no isolamento e estratificação sociais e por uma superestrutura de poder fundada numa autoridade sem limites do dono de terras. Desse modo a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. E, para isso, contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus.

Como vimos, a própria estrutura econômica e política não exigiu, durante muito tempo, uma qualificação de mão de obra, visto que o regime era escravocrata. Ela destinava-se àqueles que não eram considerados mão de obra ativa, atendendo a formação a partir dos anseios éticos e morais propostos pela Metrópole e passados pelos Jesuítas. É bom registrar que o papel dos Jesuítas na educação do Brasil fez-se presente por mais de dois séculos, passando pelo Império e indo até a primeira República[15].

---

[14] Em virtude da revogação do Alvará de 1785, que fechara todas as fábricas, em 1812 é criada a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros (MG); são criados na Bahia os cursos de economia (1808); agricultura (1812), com estudos de botânica e jardins botânicos em anexos; o de química (1817), abrangendo química industrial, geologia e mineralogia; em 1818, o de desenho técnico. No Rio, o laboratório de química (1812) e o curso de agricultura (1814). Esses cursos deveriam formar técnicos em economia, agricultura e indústria. Representam a inauguração do ensino superior no Brasil. (RIBEIRO, 2010, p. 27)

[15] A primeira iniciativa oficial de escolas no Brasil se deu com o estabelecimento das escolas de primeiras letras, nas vilas e locais populosos das províncias imperiais, conforme o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827. Além disso, no período imperial há uma mudança no que diz respeito ao desenvolvimento político e econômico do país o que requer também uma especialização de mão de obra, aumentando assim o interesse por uma sociedade letrada a fim de preencher sobretudo as funções da administração e da política no país.

Foi somente após findada a relação com os Jesuítas e com a vinda de D. João para o Brasil que se alterou a visão da educação na colônia porque, nesse momento, são as necessidades internas que farão os colonizadores ampliarem o acesso e as possibilidade de novos cursos de formação além da escola de ler e escrever, dando-se origem a estrutura do Ensino Primário, Secundário e Superior Imperial, em atenção ao Brasil ter se tornado sede do reino.

Corroborando com Brandão (1981) de que a educação se faz presente em todos os aspectos da sociedade – desde a família, às rotinas de lazer e de fé, fora da escola – os sujeitos educam-se a partir de seu contato com o mundo e com os outros. Dessa maneira, é importante compreendermos que, quando tratamos da educação no Brasil, devemos considerar que essas relações políticas, econômicas e também religiosas interferem no comportamento da sociedade vigente. Apesar de termos uma colônia com diferentes matrizes culturais presentes, a sociedade submete-se ao reconhecimento de uma única matriz, que é a portuguesa.

Então, como chama atenção Ribeiro (2010, p. 23), a estrutura social brasileira se constrói a partir de relações de submissão, desde as submissões externas, provenientes das questões políticas, como a dependência de Portugal com a Inglaterra, até as submissões internas, com a população negra ou mestiça que se configuravam enquanto maioria e, no entanto, eram submetidas à minoria branca. Essas relações chegavam às famílias nas quais a moral cristã estabelecia a submissão da mulher ao marido e dos filhos ao pai. As regras sociais, éticas, estéticas e culturais eram impostas pela metrópole e, ainda que não tão passivamente como se imagina, foram aceitas e reproduzidas no Brasil, tendo a educação como disseminadora de suas ideias.

Com o retorno da família real a Portugal, inicia-se um novo período, ao qual Ribeiro (2010) denomina de fase política autônoma, em que a educação também vai passar por novas configurações. Segundo a autora:

> Conseguida a autonomia política em 1822, fazia-se necessária uma Constituição. Da fase de projeto até a sua outorga, em 1824, comprova-se a afirmação de Nelson W. Sodré, (..) de que o grupo dominante colonial recebe da burguesia europeia “o aparato liberal, como forma exterior”. O projeto era inspirado na Constituição Francesa de 1791e, em vista disto, era muito mais radical em suas proposições (RIBEIRO, 2010, p. 30).

A pesquisadora afirma ainda que “quanto à educação, estava presente a ideia de um “sistema nacional de educação” em seu duplo aspecto: graduação das escolas e distribuição racional por todo o território nacional” (RIBEIRO, 2010, p. 30). Mas o que se vê pós outorga da Constituição de 1824, segundo a referida autora, é que a proposta de um “sistema nacional de educação” é deixada para trás uma vez que a Constituição Política do Império do Brasil, Carta de Lei de 25 de março de 1824, em seu artigo 179 determina que:

> A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, entre outras maneiras, pela “instrução primária gratuita a todos os cidadãos” (n. 32) e pela criação de “colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes (BRASIL, 1824).

Dessa forma, percebemos como essa educação vai se configurando enquanto um projeto racional de distribuição e acesso às escolas de primeiras letras, ou seja, a manutenção da escola de ler e escrever. Essa situação tende a agravar-se com os problemas econômicos e políticos enfrentados no Brasil até o fim do Império, o que levou o Brasil, já no século XIX, a apresentar graves deficiências no que compete à educação. Vale lembrar ainda que esse pouco “avanço” do sistema educacional do século XVI ao século XIX, inclusive com a proposta de formação de mão de obra para o magistério, não atendia às necessidades de toda população, ficando à margem dessas escolas a população negra e mestiça.

Com a proclamação da República, em 1889, vem a proposta da descentralização política e a necessidade de investimento na alfabetização, o que faz com que, no Governo Provisório, crie-se um Decreto que prevê a educação enquanto competência do Estado. A Bahia, a partir do Decreto de 31 de dezembro de 1889, proclama uma grande reforma na Instrução Primária e declara, no seu artigo 2º: “A frequência ao Ensino Primário, Público ou Particular, gratuito ou remunerado, é obrigatória”[16] (BAHIA, 1889). Mas, de acordo com Saviani (2008, p. 02):

[16] Ainda durante o Governo Provisório, é criado um Ministério da Instrução e seu Decreto número 7, de 20 de novembro de 1889, prevê no parágrafo 2º do artigo 2º, a competência dos estados para “providenciar sobre a instrução pública e os estabelecimentos próprios a promovê-la em todos os seus graus”. MENEZES. Jaci Maria Ferraz de. (org.) A construção da escola primária na Bahia – Guia de Referências temática nas Leis de Reforma e Regulamentos 1890-190.

> [...] apesar do entusiasmo que marcou o início do período republicano com a criação dos grupos escolares, até o final da Primeira República o ensino escolar permaneceu praticamente estagnado, como se vê pelo número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920. Em contrapartida, a partir da década de 1930 a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos (ensino primário: 2.107.617; ensino médio: 108.305; ensino superior: 22.851) em 1933 para 44.708.589 (primário: 35.792.554; médio: 6.968.531; superior: 1.947.504) em 1998 (BRASIL, 2003, p. 106). Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula escolar geral aumentou vinte vezes.

Como vimos, ainda que houvesse avanços, o acesso à educação ainda era pouco diante do aumento populacional. Mas de que escola estamos falando? Ao longo de quatro séculos, o que realmente tem se efetivado enquanto mudança na escola para atender a sociedade de forma significativa? É fato que ainda hoje a escola é um espaço para poucos, pois não somente é preciso garantir a matrícula, mas a manutenção dos sujeitos de forma digna nesse espaço; porém, como pondera Foucault (1989, p. 195), “as ‘luzes’ que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas”. E essas disciplinas viriam nas propostas curriculares presentes nas instituições de ensino e no não atendimento a todos no que diz respeito à educação. Afinal uma sociedade iletrada é de mais fácil controle. Como vimos, a forte relação do Estado com a Igreja não se rompe completamente. O modelo ético de sociedade brasileira, transmitido através da escola, está centrado na base ideológica Cristã que influencia diretamente na formação do sujeito.

É importante ressaltar que, ainda que educação fosse voltada a atender a elite brasileira, ela não dava conta de fazê-lo de forma significativa, pois havia uma deficiência na oferta de vagas para atender a demanda da sociedade. Essa defasagem no número de escolas fez com que, entre 1860 a 1890, a iniciativa particular crescesse no sistema educacional em oposição à situação de total abandono do Estado. Com a criação do Ministério da Educação, Correios e Telégrafos em 1890, até 1930, tivemos um avanço com a fundação de algumas Escolas Superiores e muitas escolas Primárias e Secundárias, mas:

> A expansão do ensino foi lenta e irregular, por falta de uma formação política educacional e mesmo com a Proclamação da República, em

> 1889, quase não alterou esse cenário, mas houve somente investimento e expansão no ensino superior, por meio da criação de muitas escolas para a formação de profissionais liberais, em atenção aos interesses de uma classe dominante para a permanência no poder (PIANA, 2009, p. 62).

Ainda de acordo com o autor acima citado, “a iniciativa particular assumiu a responsabilidade sobre o Ensino Secundário, em função da ausência escancarada do Estado nesse nível educacional” (PIANA, 2009, p. 62). Contudo, ainda assim, muitas instituições que surgiram para cumprir essa demanda constituíam-se de escolas confessionais católicas. Para além disso, é preciso mencionar que na primeira década do século XX o Brasil passa também a ser influenciado pelas educação proposta nos colégios protestantes que aqui surgem, inclusive formados de classes mistas de alunos.

Como o foco desse trabalho se concentra na influência da religião na formação docente, chamamos atenção para como a ideologia religiosa cristã católica faz-se presente no contexto educacional brasileiro, que mesmo com o rompimento entre o Estado e a Igreja, em 1890[17], manteve uma construção moral e ética do país com base nesses princípios religiosos. Além disso, o modelo de sociedade aqui construído proporcionou a manutenção de uma sociedade de dominadores e submissos, estabelecida a partir da relação de diferença entre o “civilizado” e o “primitivo”, o “eu” e o “outro”, delimitando assim as redes de poder hierarquicamente montadas em nossa pirâmide social, construídas a partir do sistema educacional.

2.2 DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

Como já vimos, somente a partir do início do século XX, mais precisamente a partir da década de 1920, é que houve uma maior preocupação com a educação. Ampliou-se a Escola Primária, fruto do desenvolvimento econômico brasileiro, e, principalmente com a perspectiva do avanço industrial, houve a criação do Ministério

[17] Art. 1º E' prohibido à autoridade federal, assim como à dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015

da Educação e Saúde, em 1930[18], tido como um grande avanço na época, trazendo mudanças consideráveis na educação no Brasil.

Mesmo diante de tantos problemas e poucos avanços, a década de 1930, com suas inovações, foi vista como o início de uma abertura ao acesso à educação no Brasil, pois foi a partir daí que se seguiram diversas medidas que, aos poucos, foram ampliando o sistema educacional brasileiro[19]. Faz-se necessário uma reflexão do que foram as reformas educacionais do Brasil, a serviço de quem e de que forma foram organizadas e estabelecidas. Sabe-se que apesar do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, que teve à frente, dentre tantos intelectuais Anísio Teixeira e, que comungava de uma ideia de escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, todo esse processo que vem desde 1930 com o início da democratização do ensino, esteve relacionado às crises e avanços do capitalismo mundial, o que logicamente não representava de fato o interesse de uma política voltada a atender de forma igualitária os menos favorecidos.

A princípio, as primeiras escolas públicas de qualidade continuaram a atender à demanda da classe alta e, posteriormente, à classe média brasileira. Manteve-se o antigo modelo de uma educação humanística e literária que não atendia a classe trabalhadora, entretanto, representava ascensão social àqueles que a ela tinham acesso. Apenas por volta de meados do século XX, houve uma preocupação em aliar a educação ao trabalho propriamente dito[20].

Ainda hoje é perceptível a dificuldade de acesso dos menos favorecidos à educação. Se fizermos uma comparação entre 1988 – ano de abertura democrática política brasileira, em que foi promulgada a Constituição Cidadã de 1988 – até 2008, dez anos depois, veremos que, ainda que tenhamos um avanço, os sujeitos menos

---

[18] O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, e desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jul. 2015.

[19] Vale ressaltar que esse processo de democratização da educação no Brasil, tem início em 1930 com o Governo Vargas que amplia a oferta do número de vagas com a implantação de novas escolas e a introdução do ensino profissionalizante a fim de atender a demanda da mão de obra qualificada para o setor industrial. Após a Primeira Guerra, com a Constituição de 1946, novas reformas foram feitas na educação e mais à frente foi implanta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, que seria, então, o ponto inicial para a reflexão dos problemas enfrentados pela educação no país, se tornando, então, a política educacional de maior importância e sendo superada em 1996 com a nova LDB.

[20] A grande preocupação em adequar a educação ao mundo de trabalho surge principalmente pela necessidade de qualificar mão de obra para a indústria. Assim a partir de 1945 se inicia o processo de reflexão acerca dessa necessidade que vai originar o SENAI e o SENAC como alternativas à qualificação da população.

favorecidos continuam a engrossar a fileira de analfabetos e/ou ainda ficam abaixo em percentual na escolaridade em relação aos demais. Se considerarmos que a exclusão social no Brasil tem uma relação direta com as questões étnico-raciais e culturais, ser negro e nordestino faz toda a diferença nesse quantitativo. Com base nesse histórico de exclusão na sociedade brasileira, analisemos os dados do Relatório das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010:

Tabela 2.2.1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade

Taxa de analfabetismo da população residente de 15 anos ou mais de idade, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos), grandes regiões, do Brasil, 1988,1998 e 2008 (em % da população acima de 15 anos).				
		1988	1998	2008
Norte	Brancos	8,5	8,1	7,6
	Pretos & Pardos	13,3	14,5	11,6
	Total	11,9	12,6	10,7
Nordeste	Brancos	28,1	20,3	15,7
	Pretos & Pardos	40,0	30,7	20,9
	Total	36,5	27,5	19,4
Sudeste	Brancos	8,9	5,9	4,2
	Pretos & Pardos	18,5	12,5	10,1
	Total	11,8	8,1	5,5
Sul	Brancos	10,5	6,8	4,2
	Pretos & Pardos	24,1	14,9	10,1
	Total	12,5	8,1	5,5
Centro-Oeste	Brancos	12,1	7,7	5,6
	Pretos & Pardos	21,7	14,1	9,9
	Total	16,9	11,1	8,2

Fonte: Tabela adaptada do Relatório anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2009/2010.

De acordo com os dados apresentados na tabela 2.2.1, é vísivel que a condição “cor” ou “raça” é um fator determinante, no Brasil, no processo de exclusão social e logicamente o acesso a escola faz parte desse contexto. Se considerarmos que a distribuição do percentual dos sujeitos de cor no Brasil ocorre de forma diferenciada em cada região, podemos observar que, ao verificarmos os dados apresentados na tabela, na região Nordeste, onde há uma maior concentração de pretos e pardos, as taxas de analfabetismo são as mais altas. Além disso, esse grupos continuam atrás dos demais em termos quantitativos de acesso à educação, causando assim uma

acentuada deisgualdade social entre brancos, pardos e negros. Fruto do que já vimos acerca do processo inicial de formação da sociedade brasileira.

Quando partimos para analisar os indicadores quantitativos da cobertura do sistema de ensino, levantados pelo relatório supracitado, demonstrado nas tabelas 2.2.2 e 2.2.3, a inclusão desses sujeitos no Ensino Fundamental e Médio teve um avanço significativo entre 1988 e 2008, na taxa líquida de escolaridade[21].

Tabela 2.2.2 – Taxa líquida de escolaridade no ensino fundamental cor/raça

Taxa líquida de escolaridade no ensino fundamental (7-14 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988,1998 e 2008 (em % da população de 7 a 14 anos)				
		1988	1998	2008
Homens	Brancos	84,3	93,4	95,4
	Pretos & Pardos	73,4	87,8	94,7
	Total	78,9	90,5	94,9
Mulheres	Brancos	85,4	93,3	95,4
	Pretos & Pardos	76,4	89,4	94,8
	Total	81,0	91,3	94,9
Total	Brancos	84,9	93,4	95,4
	Pretos & Pardos	74,9	88,6	94,7
	Total	80,0	90,9	94,9

Fonte: Tabela adaptada do Relatório anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2009/2010.

Tabela 2.2.3 – Taxa líquida de escolaridade no ensino médio cor/raça

Taxa líquida de escolaridade no ensino médio (15-17 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988,1998 e 2008 (em % da população de 15 a 17 anos)				
		1988	1998	2008
Homens	Brancos	20,0	35,2	55,7
	Pretos & Pardos	6,0	14,2	35,9
	Total	13,5	24,8	44,4
Mulheres	Brancos	24,3	46,0	66,5
	Pretos & Pardos	9,5	23,3	49,1
	Total	17,3	35,1	56,8
Total	Brancos	22,2	40,7	61,0
	Pretos & Pardos	7,8	18,6	42,2
	Total	15,4	29,9	50,4

Fonte: Tabela adaptada do Relatório anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2009/2010.

[21] A taxa líquida de escolaridade corresponde à razão entre a população que frequenta a escola em determinado nível de ensino, na faixa etária teoricamente considerada adequada para frequentá-lo. Procura medir a qualidade dos vínculos da população em idade escolar com o sistema de ensino.

No entanto, apesar desses “avanços” na Educação Básica e de se ter verificado um avanço também em pontos percentuais desses sujeitos no Ensino Superior, entre 1988 e 2008, ao analisarmos as distâncias entre os grupos de cor ou raça, no Relatório das Desigualdades Raciais no Brasil 2009/2010 dados apresentados na tabela 2.2.4, verificou-se que a desigualdade entre brancos e negros (pretos e pardos), no que tange a taxa bruta de escolaridade no Ensino Superior, cresceu durante o mesmo período.

Tabela 2.2.4 – Taxa líquida de escolaridade no ensino superior cor/raça

Taxa líquida de escolaridade no ensino superior (18 a 24 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988,1998 e 2008 (em % da população de 18 a 24 anos)				
		1988	1998	2008
Homens	Brancos	7,2	9,6	18,2
	Pretos & Pardos	1,6	1,7	6,2
	Total	4,8	5,9	11,8
Mulheres	Brancos	8,1	12,2	22,7
	Pretos & Pardos	2.0	2.4	9,2
	Total	5,6	7,8	15,7
Total	Brancos	7,7	10,9	20,5
	Pretos & Pardos	1,8	2,0	7,7
	Total	5,2	6,8	13,7

Fonte: Tabela adaptada do Relatório anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2009/2010.

O que comprova que o acesso à educação no Brasil ainda está aquém de atender a demanda da população menos favorecida. Ainda que, quantitativamente, os programas e políticas de reparação social tenham contribuído bastante, esses avanços ainda são poucos e a qualidade desse retorno ainda é questionável quando partimos para fazer um comparativo entre as esferas pública e privada na Educação Básica e as esferas privada e pública na Educação Superior.

Faz-se necessário tratar desse breve histórico da educação no Brasil para compreendermos como os espaços de educação formal foram se constituindo aos poucos, atendendo as demandas políticas, econômicas e sociais vigentes em cada período de nossa história. Como pondera Oliveira (2012, p. 05):

> O acesso à educação superior no Brasil é um problema histórico que se agrava ainda mais quando se trata de ingresso nas universidades públicas. A seletividade do ensino superior público tem garantido excelência destacada no país quando se compara ao setor privado. Contrariamente à educação básica em que a cobertura se dá basicamente por redes públicas, (85,4% da matrícula), a educação superior conta com índices muito baixos de ingressos no geral, o que é mais alarmante se considerarmos o setor público.

Essa inversão na oferta e demanda de vagas na educação pública superior há muito vem sendo justificada com a 'incompetência" dos alunos da Rede Pública de Ensino Básico em atingir as Universidades Estaduais e Federais do país, vistas como espaços de excelência na produção intelectual e científica. Tal situação serviu como justificativa para a manutenção de uma hierarquia social e intelectual, seguindo a dinâmica social desde o período colonial, como apontado anteriormente. Temos, aí, anos de exclusão dos sujeitos dos espaços de Ensino Superior, situação que só seria "resolvida" com a democratização de fato da educação no Brasil, garantindo o acesso de muitos brasileiros ao Ensino Superior, o que antes para muitos era impensado.

A democratização do ensino no Brasil surge mais de uma necessidade política do país em aumentar a oferta de vagas na Educação Básica e Superior, como forma de acabar com o analfabetismo e qualificar a mão de obra para atender o mercado de trabalho, promovendo assim o tão sonhado desenvolvimento econômico. O sucateamento e o número reduzido de instituições públicas de Ensino Superior, a necessidade de atender a demanda desenvolvimentista do país, assim como a pressão dos movimentos sociais, levaram o governo a aprovar políticas públicas que dessem conta de atender essa demanda através da Rede Privada de Ensino. Em paralelo, vem ampliando o número de vagas na Rede Pública com a construção de novos *Campi* Universitários Federais através da reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI)[22].

Esse acesso a Rede Privada, por sua vez, se dá através do Ministério da Educação (MEC) e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

[22] A expansão do ensino superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação.
Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 06 set. 2015.

(BNDES), os quais firmaram protocolo de atuação conjunta, viabilizando a concessão de financiamento a instituições de Educação Superior, Públicas e Privadas, que apresentem bom desempenho acadêmico. Para tanto, as Instituições de Ensino Superior devem cumprir as exigências e atender os critérios definidos pelo MEC através do Sistema Nacional de Educação Superior (SINAES). Além disso, as Instituições Particulares de Ensino Superior podem fazer sua adesão ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) e ao Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC).

Tais propostas têm como objetivo fazer cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) de atender uma demanda de escolarização que vai da Educação Infantil à Pós-graduação. O Plano apresenta metas e estratégias para a ampliação da educação no Brasil. Dentre elas, universalizar a Educação Infantil na Pré-escola, os anos iniciais do Ensino Fundamental e aumentar o número de creches, atendendo de 85% a 95% das crianças brasileiras até 2020. Além disso, precisam alfabetizar todas as crianças no máximo até o terceiro ano do Ensino Fundamental e igualar a escolaridade média entre negros e não negros. Esses são pontos do PNE que demonstram um avanço no sentido de se buscar uma maior atenção à educação para os menos favorecidos.

2.3 A ESCOLA VAI ONDE O POVO ESTÁ... EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD), A REAL DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR!?

Uma das propostas vigentes, que tem ganhado força também nas Instituições Públicas e Privadas em todo o mundo, é a Educação a Distância. No Brasil, de acordo com o levantamento realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), no censo de 2012, entre os associados e não associados da ABED[23], o que nos chama atenção, é o crescimento dessa modalidade de formação no país.

[23] O Censo EAD.BR 2012 contou com 284 respondentes, sendo 231 instituições formadoras (29% a mais que em 2011), 21 fornecedores de produtos e serviços de EAD (23,5% a mais que 2011) e 32 professores independentes (9% a mais que em 2011). Em 2012, a amostra das instituições formadoras respondentes é composta por 231 instituições, das quais 16,2% são instituições públicas federais e 7,1% instituições públicas estaduais. A maior parcela dos respondentes é de instituições privadas com fins lucrativos ou não lucrativos (44,8%). O sistema “S” (Serviço Nacional de Aprendizagem) correspondeu a 10,3% dos respondentes. As instituições que não são exclusivamente de caráter educacional compõem 11,5% da amostra. Em relação à oferta institucional, a maioria das instituições formadoras desenvolve cursos presenciais, a distância e semipresenciais (60%), com estrutura

As primeiras discussões sobre a Educação a Distância dão-se no início do século XVIII, a partir de organizações particulares, e só veio a se efetivar institucionalmente no século XIX. Um dos marcos de sua história de criação está na criação da Universidade Aberta de Londres, em 1970[24]. De acordo com Gouveia e Oliveira (2006, p. 23), "hoje mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a educação a distância em todos os níveis de ensino, em programas formais e não formais, atendendo milhões de estudantes".

A significativa assistência prestada pela Educação a Distância (EAD) à população, no que diz respeito ao acesso à educação e principalmente à educação superior, a coloca como um grande avanço enquanto proposta educacional. Podemos afirmar que essa constitui-se numa das mais importantes políticas de democratização do ensino no mundo, uma vez que, no século XX, tornou-se um modelo capaz de atender os sujeitos das mais variadas formas e dos mais variados níveis.

No Brasil, a EAD tem sido uma modalidade de ensino que tem crescido enormemente e sua expansão está distribuída nas Instituições de Ensino da Rede Pública – Federal e Estadual. Está presente igualmente na Rede Privada, levando formação na Educação Básica, Superior, Pós-graduação, Especialização, Cursos Técnicos e outros, a diversos Estados, atendendo milhões de discentes em centenas de municípios brasileiros. Ainda com base no censo de 2012, desenvolvido pela ABED, as instituições mantenedoras dos Cursos a Distância traçam como perfil dos alunos dessa modalidade:

> [...] são, na maioria, integrantes do sexo feminino (51%), com idade de 18 a 30 anos (50%), que estudam e trabalham (85%). A exceção em relação à predominância do sexo são os cursos corporativos, em que o público masculino continua maior (52%). Houve a mesma tendência de 2011, contudo, com leve queda em relação à maioria do sexo feminino (ABED, 2012, p. 22).

centralizada (58%). As instituições formadoras que desenvolvem apenas cursos a distância correspondem a 18,6% do total. Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012, p.20-21. = Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil/ [traduzido por Opportunity Translations]. – Curitiba: Ibpex, 2013.

[24] Lucineia Alves, em artigo publicado na Revista da Associação Brasileira de Educação à Distância, intitulado: "Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo", aponta como o marco inicial dessa modalidade de ensino um curso oferecido pela Gazeta de Boston em 1728, seguida de mais treze experiências do tipo em localidades diferentes do globo até o momento da criação da Universidade Aberta de Londres.

O Censo apontou que houve um considerável aumento no número de matrículas em 2012 em relação a 2011 e uma diminuição considerável das taxas de evasão das turmas em andamento, o que demonstra a aceitação e confiabilidade dessa modalidade de ensino no Brasil[25].

Ao traçar o percurso histórico das Instituições de Ensino baseadas na modalidade EAD, Alves (2011) aponta que provavelmente as primeiras experiências de Educação a Distância no Brasil tenham ficado sem registro visto que os primeiros dados conhecidos são do século XX. Dessa forma, para traçar o perfil dessa modalidade de ensino no país, é preciso considerar os programas de profissionalização por correspondência, seguido dos programas de rádio e TV que eram oferecidos nos classificados de Jornais[26]. A partir daí, foram várias as propostas e experiências de educação formal e não formal a distância no país, as quaisforam aos poucos ressignificando a ideia do que seria no futuro essa educação no Ensino Superior.

Em 1996, a Educação a Distância dá um salto e avança em função do seu reconhecimento enquanto possibilidade de educação no Brasil. Foi assim contemplada na Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação para todos os níveis de ensino (LDB) conforme dispõe o parágrafo 4º, do inciso IV, do artigo 32, a EAD passa a ser definida como uma modalidade utilizada para "complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais" e, segundo inciso 2, do artigo 87, cada município deverá "prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados" (BRASIL, 1996).

Apesar disso, a Educação a Distância no Brasil só teve seu reconhecimento oficial em 2005, com o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, expandindo assim essa modalidade de ensino em todo o país, atendendo desde a Educação Básica ao Ensino Superior. É nesse mesmo ano que vai ser criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), os estados

[25] A evasão em 2012 foi menor que em 2011, correspondendo a 3% nas disciplinas de EAD em cursos presenciais autorizados e corporativos e a até 11,74% nos cursos autorizados. As principais causas apontadas para a evasão foram: falta de tempo para o estudo e para participar do curso (23,4%), falta de adaptação à metodologia (18,3%) e aumento de trabalho (15%).

[26] De acordo com Maia e Mattar (2007), Marconcin (2010), Rodrigues (2010), Santos (2010), 1904 – o Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo; 1923 – Um grupo liderado por Henrique Morize e Edgar Roquette Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia curso de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Tinha início assim a Educação a Distância pelo rádio brasileiro.

e municípios, visando atender à sociedade, ofertando cursos, pesquisas e programas de Educação Superior à distância.

Atualmente, a modalidade a distância de educação na formação superior tem sido amplamente divulgada e adotada por uma gama de instituições públicas e privadas, funcionando em paralelo aos cursos presenciais. A formação dá-se, sobretudo, com base no apoio tecnológico. O aluno deverá atingir uma regularidade de produção e participação das aulas e atividades propostas pelos Professores Formadores no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que funciona através da plataforma Moodle[27]. Toda a proposta está centrada no aluno, que terá como mediador desse conhecimento a tecnologia, a partir do planejamento e das ações dos Professores e Tutores.

> O sistema à distância implica que o estudante deva estudar por si próprio. Isso não significa estar sozinho no processo, pois vale-se de um curso e de interação com instrutores e com uma organização de apoio. Produz-se assim uma espécie de diálogo em forma de tráfego de mão dupla (LANDIN, 1997, p. 14).

Foi assim que a EAD se inseriu no contexto da educação brasileira e vem atuando também de forma significativa na graduação, nos cursos de licenciatura de todas as áreas de ensino. Entretanto, o que tem representado esse avanço educacional no Brasil? Quem são esses brasileiros que estão adentrando as instituições de Ensino Superior Privado Presencial e no Ensino Superior à Distância? De fato, podemos afirmar que o acesso à educação já contempla todos os brasileiros? Essas e outras tantas questões buscamos abarcar nesta pesquisa.

A institucionalização do ensino no Brasil e no mundo visa atender às necessidades políticas, econômicas e sociais do Estado, que durante muito tempo a concebeu como uma possível proposta de uniformizar a sociedade em função de seus objetivos. Todavia, como uniformizar uma sociedade tão diversa? Daí ser importante

[27] De acordo com Sabbatini (2007), o Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Ele foi e continua sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, que também constituem um grupo de suporte aos usuários, acréscimo de novas funcionalidades, etc., sob a filosofia GNU de software livre. Uma fundação (www.moodle.org) e uma empresa (www.moodle.com) fornecem, respectivamente, o apoio para o desenvolvimento do software e sua tradução para dezenas de idiomas, e apoio profissional à sua instalação. SABBATINI, Renato M.E. Ambiente de Ensino e Aprendizagem via internet – A plataforma Moodle – Instituto Edumed. 2007. Disponível em: <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle>. Acesso em: 06 set. 2015.

pensar como a mesma educação que avança em direção de atender as demandas políticas, durante séculos, vem maquiando as demandas sociais, reproduzindo um discurso monopolizador com base numa única ética e moral, sem considerar a diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

Dessa forma, a preocupação e o tema central desta pesquisa propõem pensar na qualidade da Educação, quer seja na modalidade a Distância, e/ou na modalidade presencial, proposta no Ensino Superior para a formação de professores e sua relação com um processo de ensino-aprendizagem, voltado para uma visão crítica da sociedade considerando a diversidade cultural brasileira.

2.4 EDUCAÇÃO, LAICIDADE E DIVERSIDADE: ESCOLA UNA, SABERES MÚLTIPLOS

Considerando que os espaços de fé também se constituem em construção de ensino aprendizagem, como os valores, conceitos e verdades construídos nesses espaços dialogam com os conteúdos e temas propostos nas instituições de Ensino Superior? Como formar professores, praticantes de alguma fé, que dialoguem com a diversidade de conteúdos e culturas em suas salas de aula? As “verdades” construídas a partir das doutrinas estabelecidas em seus espaços de fé são capazes de interferir na sua prática como profissionais da educação? Essa tese é assim dedicada a pensar especificamente como se dá o processo formativo de professores evangélicos.

Apesar de, constitucionalmente, o Brasil ser um país pluriétnico, cultural e religiosamente, ainda é comum vivenciarmos situações de intolerância, discriminação e exclusão, fruto de um processo histórico de uma educação etnocêntrica. Na Bahia, as matrizes que aqui se fazem presentes, ao longo dos quatro séculos de nossa história, conviveram e resultaram numa mentalidade racista e preconceituosa que impôs uma “identidade nacional” alicerçada no modelo de sociedade aparentemente harmônica e “democrática”, “orgulhosa” da diversidade que a constitui. O mito da democracia racial, construído a partir de uma concepção ideológica maquiada numa visão de igualdade social, traz em seu contexto um “outro mito”: o da tolerância religiosa presente nos slogans e propagandas do Estado.

No entanto, observamos no contexto cultural atual que o Brasil é um país plurirreligioso e que não convive harmonicamente a partir da diversidade de fé. Sendo

assim, tal crença esteve fundamentada na visão de algumas pessoas, frente a diversidade aqui aportada a partir das culturas já presentes nos nativos, a chegada dos europeus e africanos, na possibilidade de uma proposta ecumênica de sociedade. Mas o que observamos é que essa tolerância e disponibilidade a aceitação do outro em sua diferença étnico-racial não ocorre. E que conceber essa sociedade do ponto de vista ecumênico possivelmente foi uma estratégia de tentar camuflar um conflito religioso, político e ideológico, proposto a partir de uma concepção antropológica de primitivo e civilizado.

Assim, acompanhando a história da formação do povo brasileiro, podemos observar como se deu a negação dos povos indígenas e de sua cultura, no processo de colonização e catequização jesuítica. Da mesma forma, de como foi a chegada dos povos africanos, na violação das suas memórias e tradições, que continuam a serem negadas. E de onde viria essa moralidade senão dos valores cristãos católicos, com seu modelo de civilização doutrinado a partir dos estudos de instrução moral e cívica[28] nas escolas baianas.

Ao discutir identidades em conflito e a ação religiosa sobre o Estado, Fischmann (2012, p. 20) atenta que:

> Tanta é a certeza de consenso construído historicamente e de persistência do estigma, por meio do silenciamento dos discordantes em temas que tiveram origem religiosa, que o Papa Bento XVI (2007) em um de seus pronunciamentos no Brasil sentiu-se livre para afirmar: [...] Mas o que significou a aceitação da fé cristã para os povos da América Latina e do Caribe? Para eles significou conhecer e acolher Cristo, o Deus desconhecido que seus antepassados, sem o saber, buscavam em suas ricas tradições religiosas, Cristo era o Salvador que ansiavam silenciosamente.

Dessa maneira, a autora supracitada convida-nos a refletir que depois de anos da catequização, ainda hoje, em pleno século XXI, fica clara a posição da oficialidade católica perante às outras formas de fé presentes no Brasil. Está evidente a desqualificação, no que diz respeito a religiosidade dos povos indígenas, que segundo

[28] No levantamento feito por Santana *et al*. (2011), nos documentos e arquivos escolares da Bahia entre 1891 e 1925, sobre os programas e conteúdos escolares existentes, em todos os grupos das escolas infantis, primárias elementares e primárias superiores, fazia parte do programa educação/instrução moral e cívica. Apesar de constar não se tratar uma proposta de caráter confessional, até mesmo por conta da laicidade do estado, sabemos que a mesma estava atrelada aos valores cristãos católicos determinando o modelo de sociedade a ser seguido.

o Papa Bento XVI, esperavam o Cristo ansiosamente ainda que de forma silenciosa. Como saber se isso é verdade uma vez que havia tamanho silêncio?

Esse processo de aculturação e negação das matrizes religiosas indígenas, e posteriormente das africanas, foi fruto de toda a manipulação cultural dos povos europeus no nosso país, ainda que o Decreto 119 A de 7 de janeiro de 1890, publicado pelo governo federal provisório de Marechal Deodoro da Fonseca, reconhecesse a diversidade religiosa e proibisse a intervenção do Estado nas questões de fé, afirmando a liberdade de culto[29]. Essa mentalidade formada a partir de uma única verdade possível continua a revelar tensões na sociedade. Mentalidade essa que chega com a igreja católica no século XVI e depois se perpetua com a entrada dos grupos protestantes, que mantêm a visão preconceituosa, negando a diversidade religiosa no país. Segundo Conde (1960, p. 187):

> Não se pense que foi tarefa fácil o início do trabalho em Salvador. É conhecida de todos a fama idolátrica da Bahia, tão bem retratada no exagero de número de templos que abrigam ídolos. Não menos numerosas são também, os ritos fetichistas e bem assim o de outros cultos pagãos de origem africana trazidos pelos escravos, cujo desenvolvimento mais acentuado deu-se na Bahia.

Negação, preconceito e etnocentrismo explícito na fala de Emílio Conde[30], ao se reportar ao forte catolicismo presente na capital da Bahia, Salvador. Da mesma forma, podemos ressaltar o preconceito e negação da religião de matriz africana, sendo a mesma vista como o maior problema a ser enfrentado pelos missionários protestantes, - no caso aqui citado-, mais especificamente os assembleanos que vinham ao Brasil em busca de novos convertidos.

Emílio Conde (1960) retrata bem isso ao discutir como se deu a chegada da Assembleia de Deus aqui na Bahia. Como pudemos perceber em sua fala, o ataque está em tudo o que estiver fora de sua visão de mundo cristã protestante. Não somente as comunidades de matrizes africanas foram atacadas enquanto cultos pagãos, mas a própria igreja católica representa, para Conde, uma visão negativa por conta do culto e idolatria aos santos.

---

[29] Decreto 119 A, de 7 de janeiro de 1890: Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm

[30] Pastor assembleano, brasileiro, natural de são Paulo, e colaborador da Casa Publicadora Assembleia de Deus.

> Mas, tão básico é o direito à liberdade de crença presente no foro íntimo de cada um, que qualquer ameaça, incluindo a que se volta para a própria possibilidade de sua existência, torna-se ameaça à integridade da identidade de cada um, de grupos e da própria sociedade (FISCHMANN, 2012, p. 17).

Sendo assim, observamos que ainda que tenhamos o catolicismo e o protestantismo, religiões de matriz cristã, a diferença da interpretação da Palavra e da visão de mundo na diversidade dos grupos presentes no Brasil se constituiu como uma ameaça à verdade que cada um estabelece como própria e, portanto, legal. Aos poucos, a hegemonia cristã católica começa a entrar em crise diante do crescimento do protestantismo. Diante disso, observamos uma variedade de denominações que nos remete a uma diversidade religiosa, não somente no que diz respeito às matrizes, mas também às novas configurações cristãs que emergem no País, reafirmando assim a pluralidade religiosa presente em nosso Estado e a necessidade de uma postura democrática e laica da sociedade vigente.

De acordo com Fischmann (2012), a laicidade do Estado é condição *se ne qua non* para a existência de uma pluralidade, fruto da construção de uma interpretação social democrática, onde, parafraseando Popper (1987), estaríamos pensando na possibilidade de rompermos com um padrão de sociedade concreta para uma sociedade abstrata, onde fosse possível a liberdade de relacionamento e pensamento pessoal. Assim, segundo Fischmann (2012) o caráter laico, ao mesmo tempo em que impõe que o Estado não sofra interferência dos grupos religiosos, igualmente garante que os grupos religiosos não sofram interferência do Estado. Dessa forma, a garantia dessa liberdade está fundamentada no direito a todos de professar sua fé nos espaços públicos. Já que minha verdade é de foro íntimo e particular e a mim é dado o direito de assumi-la nos espaços públicos e nas relações estabelecidas em meu cotidiano, o que posso compreender enquanto direito de professar essa fé?

O fato de aceitarmos a diversidade religiosa, convivendo mutuamente nos espaços públicos sem que haja distinção entre as mesmas e/ou sobreposição de uma sobre a outra, estaríamos revelando a condição democrática do Estado. Seria essa uma possibilidade? Depois de um longo percurso desde o Decreto 119 A de 1890, a Constituição Brasileira de 1988, assegura a laicidade do Estado uma vez que:

> Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes

> no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
>
> I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
>
> II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;
>
> III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;
>
> IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;
>
> V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;
>
> **VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;**
>
> **VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;**
>
> **VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;**
>
> IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;
>
> X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação (BRASIL, 1988).

Garantida a liberdade de consciência e de crença, o campo religioso brasileiro é marcado por uma pluralidade de denominações religiosas, cultos e comportamentos, configurando uma diversidade cultural complexa e cada vez mais intolerante. Afinal, temos legalmente assegurado o direito a nossas interpretações de fé, assim como nos é garantido o direito de ir e vir nos espaços públicos. O que não ficou compreendido é que não nos é permitido fazer proselitismo nos espaços públicos de educação, uma vez que nem todos nesses espaços estão abertos e/ou professam a mesma fé; portanto, às instituições públicas de educação, segundo a LDB 9394/96, o ensino religioso é facultativo e esses são espaços laicos, pois:

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

> § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.
> § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1996).

Então, democraticamente, as Leis estariam a serviço do reconhecimento da diversidade religiosa presente em nossa sociedade, garantido a liberdade de culto das mesmas sem a interferência do Estado. Dessa forma,

> Tomando as múltiplas e diversificadas formas de expressão, o Estado laico é uma face de diversas outras faces, não se apresentando como "moeda", mas metaforicamente como poliedro. É daí que advém sua universalidade e seu potencial de justiça e pacificação social, nacional e internacionalmente: por permitir a acolhida da diversidade e por promover o diálogo em busca do respeito a cada um e a todos. A justiça e pacificação, portanto, não pelo controle de consciências, mas pelo escrutínio constante e dialógico de posicionamentos diversos na arena política, pelo reconhecimento de alteridades, pela reconstrução de discursos e práticas em busca de aproximar-se, cada vez mais, a realização da dignidade humana em todos, em concerto (FISCHMANN, 2012, p. 24).

Na prática, funcionamos de outra maneira. Precisamos encarar criticamente o problema da reprodução das "verdades superiores", quer dizer, a imposição de uma visão de mundo aos demais numa ação que revela a intolerância no cotidiano desses sujeitos. Como fazer isso, se a escola continua a reproduzir essa superioridade de valores? Se o professor não compreende que a escola é um espaço constituído de diversidade e que essa diversidade deve ser respeitada? Essa complexa realidade revela quem são os brasileiros que vêm adentrando os cursos de formação de professores nas instituições de Ensino Superior e como muitos ainda pensam numa escola una, centrada nos valores morais impostos pela visão teológica cristã de mundo, em detrimento dos múltiplos saberes construídos por seus futuros alunos, em suas redes culturais de relações, gerando assim conflitos tantos entre o ensinar e o aprender.

Dessa forma, temos como centro de nossa discussão a formação de professores evangélicos. Se essa formação tem contribuído para a construção de uma visão crítica de sociedade e de que forma esses sujeitos dialogam com essas contribuições, uma vez que a Palavra determina as ações de suas vidas e a mesma,

nas suas leituras e interpretações, nega a diversidade enquanto possibilidade de representação social na atualidade.

CAPÍTULO III

Neste capítulo, discutimos a dessecularização, o evangelismo e as identidades religiosas no Brasil contemporâneo. Compreendendo que as identidades dos sujeitos não são estáticas, num primeiro momento, questionamos o movimento de secularização da sociedade brasileira, interrogando: o processo é de secularização ou dessecularização? Num segundo momento, mapeamos a origem do protestantismo no Brasil e suas diversas versões de uma mesma fé.

3 DESSECULARIZAÇÃO, EVANGELISMO E IDENTIDADES RELIGIOSAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

> As “luzes” que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas (FOUCAULT, 1989, p. 195).

No Brasil, participamos de uma história marcada por preconceitos e estereótipos. Nossa identidade nacional[31] foi sendo construída a partir dos “heróis” de uma história que não representou os interesses da população brasileira como um todo. Situação criada a partir de uma visão de mundo herdada de uma única verdade, um único modelo de homem. Da mesma forma, a ética, a moral e a estética foram marcadas por um ideal monocultural.

Segundo Stuart Hall (2006, p. 50), “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Assim, tal cultura produz sentido para a nação de forma a identificar a sociedade enquanto pertencente à mesma, construindo assim identidades. Como exemplo de instituições de ordem nacional de produção dessas identidades, o autor aponta a própria educação nacional presente nas escolas. Nesse sentido, iniciamos nossa educação formal em instituições que são mantenedoras de uma visão eurocêntrica de mundo e, portanto, a partir da ótica do colonizador que nos impõe um modelo de sociedade que não condiz com a realidade do povo que a compõe, visto que somos culturalmente diversos.

[31] Partimos de Hall (2006) para compreendermos a identidade nacional enquanto uma proposta de cultura nacional que unificada, gera padrões sociais e instituições culturais nacionais, próprias da modernidade.

Toda essa reflexão inicial resulta do fato de ampliarmos nosso olhar para a história de forma diferenciada, contextualizada, dando margem a leituras subliminares das noções e visões de mundo estabelecidas nos livros didáticos, nos referenciais teóricos e na formação de professores nas instituições de Ensino Superior. Ao nos depararmos mais profundamente com o campo do conhecimento, espera-se que as verdades e ideias reproduzidas, ao longo de nossa formação enquanto sujeitos, sejam desmontadas como num piscar de olhos. Mas, acreditamos que muitas vezes nem sempre isso é possível.

Comungamos com a compreensão de Hall (2006, p. 25), segundo a qual,

> As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto a mudanças fundamentais.

O sujeito, então aqui apontado, ao contrário do indivíduo que está moldado aos padrões culturais sociais de forma a se adaptar ao sistema imposto pelo Estado, refere-se àquele que, nas concepções de Touraine (2006) (o sujeito pessoal) e de Foucault (2006) (o sujeito ético), constrói-se a partir da relação consigo mesmo, permitindo assim que se posicione politicamente de forma crítica, afirmando sua própria identidade dentro de uma coletividade.

Para tanto, compreendemos que essa concepção de sujeito crítico rompe com a perspectiva de modelos sociais anteriormente construídos, inaugurando novas concepções no mundo moderno. Segundo Harvey (2013, p. 21), ser moderno parte de uma nova experiência vital, “experiência do espaço e do tempo, do “eu” e dos “outros”, das possibilidades e dos perigos – e, ao mesmo tempo, que ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos”. Assim, surge com a modernidade uma nova visão e proposta de mundo, o qual, em busca de uma possibilidade de organização do Estado, da manutenção de uma ordem que significava romper com a tradicional e com as diferenças, estabelece um contexto social racional, no qual o homem passa a assumir o centro de suas ações. Assim, na compreensão de Bauman (1998, p. 20),

> [...] essa grave mudança no status quo da ordem coincidiu com o advento da era moderna. De fato, pode-se definir a modernidade como a época, ou o estilo de vida em que a colocação em ordem depende

> do desmantelamento da ordem “tradicional”, herdada e recebida; em que “ser” significa um novo começo permanente.

Nesse contexto, pensar o mundo moderno seria enquadrar a sociedade em um possível estágio de “perfeição”, a partir de uma harmonia construída com base nos paradigmas propostos à nova realidade social. Uma razão centrada no princípio de que “O meu direito começa quando o do outro termina” e, como diria o autor supracitado, um mundo utópico, sem obscurantismo, onde nada estaria fora do lugar. Mesmo que, para isso, “o que me era familiar passe a me parecer estranho, ou seja, “vizinhos do lado” inteiramente familiares e sem nenhum problema podem, da noite para o dia, converter-se em estranhos aterrorizantes” (BAUMAN, 1998, p. 73).

Como compreender que o mesmo direito que eu tenho, tem o outro de se conceber “ser” em mudança permanente? Se esse seria um projeto de sociedade liberal, onde estaria essa liberdade?

Harvey (2013) chama a atenção para o fato de que o projeto da modernidade de fato ocorre quando os iluministas propõem o desenvolvimento da ciência objetiva, a construção de uma moralidade com base em leis universais que dessem conta dessa “nova ordem” e uma arte que, apesar de autônoma - pois assim seria garantido a sua liberdade de expressão -, seguiria a lógica universal proposta pela sociedade em questão. Esse novo pensar a sociedade estaria de acordo com uma racionalização do mundo, longe do que seriam os mitos, a superstição, a religião, ou seja, tudo que se reportasse ao antigo mundo “irracional”. Seria, de fato, a mundividência moderna o passo para a secularização do Estado?

Sabemos que a Europa, entre os séculos XVIII e XIX, foi fortemente marcada por alterações iniciadas por uma ascensão do racionalismo, que diretamente interferiu na estrutura política de base liberal, na promoção de um avanço científico e industrial, gerando imperialismos e, consequentemente, uma sociedade que, gradativamente, tornar-se-ia secularizada. Para Brian Wilson (1999), a “tentativa” de retirar a importância da revelação divina como origem do conhecimento e a insistência na superioridade do homem na formação do futuro esteve centrada na ideia de que a era moderna seria marcada pelo cepticismo e maior pensamento crítico. É preciso compreender que a “sociedade secularizada” trouxe novas formas de centramento do sujeito, as quais seriam estabelecidas no que Foucault (2009) chamou de poder disciplinar que policiaria a sociedade através das instituições que foram se

desenvolvendo durante o século XIX, atendendo ao modelo de uma sociedade moderna, posto que,

> Diferentes ainda do ascetismo e das “disciplinas” de tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidades e que, se implicam em obediência a outrem, têm como fim principal o aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo. O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto o mais obediente o quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções, que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2009, p. 132).

Tais políticas são produzidas e reproduzidas no âmbito das instituições modernas que asseguram para o Estado o controle da sociedade. De acordo com o autor supracitado, a disciplina contribui para a formação de corpos submissos, que ele convencionou chamar de corpos dóceis. Corpos que comporiam o Estado utópico moderno onde liberdade, igualdade e fraternidade estaria no controle das massas para a garantia de uma unidade cultural. Como pondera Bauman (1998, p. 21):

> As utopias modernas diferiam em muitas de suas pormenorizadas prescrições, mas todas elas concordavam que o “mundo perfeito” seria um que permanecesse para sempre idêntico a si mesmo, um mundo em que a sabedoria hoje aprendida permanecesse sábia amanhã e depois de amanhã, e em as habilidades adquiridas pela vida conservariam sua unidade para sempre. O mundo retratado nas utopias era também, pelo que se esperava, um mundo transparente – em que nada de obscuro ou impenetrável se colocava no caminho do olhar; um mundo em que nada estragasse a harmonia; nada “fora do lugar”; um mundo sem “sujeira”; um mundo sem estranhos.

Dessa maneira, em meados do século XX, a sociologia passa a compreender o indivíduo diante das complexas relações estabelecidas em seu cotidiano e a relação que o mesmo assume com o coletivo. Ele, aos poucos, deixa de ser o sujeito individual cartesiano[32] para assumir uma concepção mais crítica, presente no contexto maior da sociedade moderna. É nesse contexto que Hall (2016) chama a atenção para a *descentração* final do sujeito e a isso ele atribui os avanços na teoria social e nas

[32] O sujeito individual cartesiano é inaugurado por Descartes no século XVIII. Para ele, o que faz do indivíduo sujeito é sua capacidade de raciocinar e pensar.

ciências humanas, o que ele chama de modernidade tardia. De fato, nesse momento, não somente surgem alterações nas novas reflexões acerca das tradições filosóficas, mas também estão presentes as contribuições da psicanálise, da linguística e dos movimentos sociais, principalmente o movimento feminista, que influenciaria esse descentramento.

Dessa forma, partindo do princípio de que a identidade não é estática, mas está em formação e, portanto, num movimento que se estabelece a partir dos papéis desempenhados pelos indivíduos no contexto social, assim como os grupos culturais em que os mesmos estão inseridos, emergem nesse contexto sujeitos outros, até então negados e/ou invisibilizados na sociedade. Sobre essa questão, há de se considerar que além das escolas, no Brasil, as instituições religiosas, como já apontamos anteriormente, exerceram e continuam a exercer forte influência na sociedade, no que diz respeito à formação e manutenção dessas identidades, o que nos leva a questionar o movimento de secularização no Estado Brasileiro.

3.1 SECULARIZAÇÃO OU DESSECULARIZAÇÃO? O BRASIL EM FOCO

A teoria da secularização, compreendida como uma tentativa dos iluministas modernos de fazer valer seus “ideais” de igualdade e liberdade, ao contrário do que foi pensado, não vingou. Nesse sentido, corroboramos com Berger (2000) de que a pretensão de uma sociedade secular não passou do campo das ideias, dado que vivemos em um mundo cada vez mais religioso. Se tomarmos como referência o contexto social brasileiro, sem sombra de dúvidas, não caberá tal concepção, pois desde os primórdios da colonização, toda nossa história foi marcada por uma forte influência da religião, ou das religiões aqui presentes. O que nos leva a compreender que:

> Com certeza, a modernização teve alguns efeitos secularizantes, em alguns lugares mais do que em outros. Mas ela também provocou o surgimento de poderosos movimentos de contra secularização. Além disso, a secularização a nível societal não está necessariamente vinculada à secularização a nível de consciência individual (BERGER, 2000, p. 10).

Dessa forma, podemos inferir que o que seria a secularização em algumas partes do globo, em outras concebeu-se de forma contrária. Talvez a própria visão de

uma sociedade liberal, inaugurada com a era moderna, que sugere uma discussão de mundo com base no racionalismo, valorizando a capacidade crítica e reflexiva do sujeito, tenha contribuído para um novo pensar da religião, que rompe com modelos tradicionais fechados, saindo mais do âmbito institucional e se reportando ao individual e particular. Ainda que possamos afirmar esse movimento secular em algumas partes do globo, também é percebido que a religião, aos poucos, ressurgiu com mais intensidade no seio de outras sociedades. Não estaríamos num processo de dessecularização desse então “mundo secularizado”?

Segundo Berger (2000), o que de fato podemos observar é que, ao contrário do que se possa imaginar, a racionalização da religião não deu certo, já que não houve, por parte das instituições religiosas, uma adaptação à nova mentalidade moderna. Neste sentido, inicialmente, o que foi verificado é que enquanto parte da sociedade avançava via discurso racional, em contrapartida, outros se mantiveram firmes na sua concepção religiosa. Algumas instituições religiosas perderam força, em detrimento de outras tantas que emergiram nesse contexto iluminista. Como consequência, o autor supracitado atenta para o surgimento de movimentos religiosos com forte presença de práticas baseadas no que ele chamou de sobrenaturalismo reacionário. Seria, então, a modernidade um espaço aberto a diversidade religiosa?

De acordo com Giddens (1991, p. 1), “quanto mais a tradição perde terreno e quanto mais reconstitui-se a vida cotidiana em termos da interação dialética entre o local e o global, mais os indivíduos veem-se forçados a negociar opções por estilos de vida em meio a uma série de possibilidades”, o que nos leva a imaginar que a proposta de integração, da formação de único modelo que conceberia a “harmonia” entre os homens, viu emergir novos conceitos, novas verdades, novas visões de mundo. Visões, verdades e conceitos que são construídos e apreendidos nos espaços de socialização, que têm uma relação direta com a identidade cultural reservada a cada grupo e que chegam às escolas, as quais, na condição de um espaço de socialização coletiva e multicultural, precisam dialogar de forma democrática. Uma democracia pós-moderna que rompe com os modelos outrora estabelecidos e amplia o seu olhar para a legitimação dos grupos inferiormente conhecidos nas sociedades outrora coloniais.

No Brasil, essa situação não ocorreu de forma diferente em razão de que somos formados por uma sociedade diversa culturalmente, o que nos leva a crer que, diante dessa realidade, a fragmentação faz-se tão presente desde a tentativa de

unificação a partir da conversão dos nativos ao cristianismo católico no momento da colonização. Afinal, o que temos é uma sociedade que brota da junção de minorias intelectualmente e culturalmente marginalizadas que, *a priori*, seguem os modelos impostos pelo colonizador e, no avanço de suas vidas, reconstituem-se a partir das escolhas e subjetividades dos grupos que a compõem culturalmente.

Ao mesmo tempo, se nos apropriarmos de uma reflexão acerca do campo religioso, poderemos inferir que a negação por parte do colonizador à diversidade religiosa presente no novo mundo criou formas de resistência que culminaram em novos conceitos culturais religiosos, os quais determinaram a formação do povo brasileiro numa dinâmica que possivelmente não poderíamos chamar de secular.

Como em outras partes do globo, a sociedade brasileira vem sofrendo com a crise das identidades, instaurada por conta das “fragmentárias e caóticas mudanças” - como afirma Harvey (2009) acerca do mundo pós-moderno, - ao perceber que já não é mais possível estabelecer metanarrativas ou metateorias que possam explicar ou representar todas as coisas. Não é mais possível pensar num modelo de sujeitos que, na conformidade das instituições sociais, possam se constituir em “corpos dóceis” a ponto de assumirem uma única visão de mundo. A ruptura traz ao nosso contexto a emergência de um novo sujeito social que, nas complexas relações estabelecidas em seu cotidiano, impõe-se culturalmente em busca de alteridade. Um sujeito que, no século XX, reconfigura-se nos espaços de socialização, fazendo emergir identidades descentradas e/ou fragmentadas.

Na percepção de Hall (2006, p. 45):

> Cada movimento apelava para a identidade social de seus sustentadores. Assim, o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante. Isso constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a política de identidade – uma identidade para cada movimento.

A multiplicidade de identidades e bandeiras políticas baseadas nas particularidades culturais de cada grupo rompe-se da unicidade social proposta pela modernidade, fazendo surgir novas formas de ver e pensar o mundo a nossa volta. A ideia de uma identidade nacional, baseada em uma única cultura, não passaria,

parafraseando Benedict Anderson (1983), de uma “comunidade imaginada”[33], que em seu processo de crescimento, viu ruir a tentativa de manutenção do discurso de uma cultura nacional homogeneizadora, na qual, independente das diferenças ali encontradas, todos se reconhecem como parte da cultura nacional e, para tanto, não reconhece as diferenças, posto que são todos frutos da mesma nação.

Segundo Hall (2006, p. 58), devemos ter em mente três conceitos, ressonantes daquilo que constitui uma cultura nacional como uma “comunidade imaginada”: as memórias do passado; o desejo por viver em conjunto; a perpetuação da herança. Como já percebemos, tais questões vêm sendo repensadas na pós-modernidade, as quais, no descentramento das identidades nacionais, revelaram memórias, conjuntos e heranças diversas, que devem então ser aceitas e respeitadas perante toda a sociedade; afinal, estamos falando de democracia, de liberdade, de verdades, de significantes com variados significados. No entanto, o que observamos é que essa nova realidade, no interior das salas de aula, nem sempre é possível de ser discutida por conta das subjetividades inerentes a cada um dos sujeitos ali presentes, fruto da diversidade de suas identidades pessoais.

No primeiro capítulo, discutimos como a educação no Brasil surge a partir de demandas políticas, sociais e econômicas da metrópole no contexto da colonização do Novo Mundo e sob forte influência do cristianismo católico, já que era o catolicismo a religião oficial do País. No entanto, esse cenário religioso – que a princípio se constituía de uma hegemonia do cristianismo católico – aos poucos foi modificando-se, principalmente a partir da chegada das confissões protestantes. Contudo, como a chegada das confissões religiosas protestantes interferiu na estrutura social brasileira?

A nova configuração do campo religioso no Brasil, com a chegada das confissões protestantes, reafirma a força das instituições religiosas na formação de uma sociedade plurirreligiosa. Para além das questões de fé, a religião continuará a delimitar os espaços de educação e socialização, ainda que o Estado seja laico.

[33] Para Benedict Anderson (1983, p. 32), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”**.** Assim a nação: uma comunidade política **imaginada** – e imaginada como sendo intrinsecamente **limitada** e ao mesmo tempo **soberana**.

3.2 A ORIGEM DO PROTESTANTISMO NO BRASIL: AS DIVERSAS VERSÕES DE UMA MESMA FÉ

Compartilhamos da ideia de que o movimento iluminista foi de fundamental importância para a construção de uma nova visão de mundo. No entanto, surgem muitas reflexões diante das contradições que emergem nas sociedades modernas naquele momento, principalmente se nos referirmos ao campo religioso. De acordo com Brian Wilson (1999, p. 70, grifo nosso):

> Se, por um lado, o iluminismo encorajou a busca de um cristianismo mais racional, por outro, foi também um catalizador para novos movimentos cristãos que pretendiam colocar os elementos não racionais e experimentais da tradição acima dos elementos doutrinais excessivamente racionalizados. Um destes movimentos foi o **pietismo**.

A busca pietista que data do início do século XVII,[34] centrada num credo mais individual, baseava-se na busca por um bom sentimento cristão que se traduzia numa experiência pessoal com Deus e na necessidade de pregar aos outros a mensagem do Evangelho. Essa compreensão contribuiu para que as igrejas protestantes iniciassem um movimento de revivalismo, baseado numa interpretação de que Cristo retornaria a terra pela segunda vez[35] e, por conta disso, seria necessária a conversão de um maior número de pessoas possíveis antes do juízo final, dando início a uma grande expansão do protestantismo.

Ainda no século XVIII, a força do revivalismo das igrejas protestantes deu-se, acima de tudo, pelo fato de que naquele momento não havia preocupação com os meios empregados a essa conversão de novos fiéis, constituindo-se numa prática democrática de pregação, utilizando como proposta a combinação da mensagem pietista com a renovação da igreja na visão milenarista. Apesar de o pietismo ser apontado como um movimento anterior ao iluminismo, Brian Wilson (1999) chama atenção para como alguns protestantes – devido ao fraco entusiasmo religioso com o fim das guerras, e temendo o que seria o futuro do protestantismo- passaram a

[34] De acordo Brian Wilson (1999), o pietismo possivelmente surgiu entre as igrejas reformadas da Holanda. E, no século XVIII ganhou notoriedade atingindo os luteranos, além de dar origem aos metodistas, a partir de João Wesley, se tornando a mais importante seita petista.

[35] Se tem uma antiga ideia cristã de que a segunda vinda de Cristo à terra é iminente, essa visão, ficou conhecida por milenarismo.

desenvolver um credo mais pessoal, baseado na ideia de verdadeira piedade, o que significa ter bom sentimento e ser bom crente. Esse movimento cresce entre os luteranos e, no período iluminista, ganha notoriedade com os metodistas Weslyanos. O processo de reconfiguração do pensamento cristão, na era moderna, gera um movimento interconfessional que culmina no que será denominado de protestantismo evangélico[36], que na América irá representar a base permanente do seu cenário religioso.

É a partir desse contexto que podemos inferir que se constrói o que chamamos de identidade evangélica. O bom crente, fiel a Cristo Salvador, é aquele que, através de suas práticas, alcançará a santidade. Tal construção de santidade no interior do bom fiel não somente se reflete na sua vida, mas também no âmbito de suas relações sociais, já que, para muitos, o crente "não deve se misturar" a fim de manter a sua santidade preservada, criando, assim, uma segregação social a partir das confissões religiosas.

Essas interferências chegam às instituições de ensino na figura do professor, do gestor e/ou dos funcionários que, dotados de suas próprias "verdades", estabelecem de forma etnocêntrica suas práticas no interior das escolas públicas. As relações entre as variadas denominações cristãs e os demais grupos religiosos presentes em nossa sociedade foram sempre tensas e cheias de contradições. Contradições que se configuravam nas mais variadas interpretações da Palavra[37], fazendo emergir variadas denominações, pregando a mesma fé a partir de interpretações diferenciadas da doutrina nos mais variados aspectos.

Quando nos reportamos à escola, podemos afirmar que esses grupos religiosos, sobretudo aqui no Brasil, tiveram por muito tempo uma certa preocupação com a formação intelectual de seus fiéis por medo de um possível desvio de mentalidade e, consequentemente, rompimento com a confissão de fé. O avanço da ciência interferiu muito nesse contexto, pois o racionalismo iluminista trouxe várias implicações no âmbito da subjetividade religiosa. A evolução racional apresenta ao

[36] Na segunda metade do século XVIII, a Igreja da Inglaterra, influenciada pelo movimento metodistas e por setores catolizantes, dividiu-se em duas alas: "evangélicos" e "movimentos de Oxford". A ala evangélica buscou um "cristianismo em ação através de organismos interdenominacionais", com o fim da propagação do evangelho. O movimento de Oxford preconizava a aproximação com o catolicismo romano (DREHER, 2007, p. 229).

[37] A "Palavra" a que nos referimos, trata-se da doutrina presente na Bíblia Sagrada que vai de Gênesis a Apocalipse. Para os evangélicos, Jesus é o Verbo! E por isso, o crente deve ser seguidor da Palavra presente na Bíblia. No texto, quando nos referirmos a ação da doutrina bíblica na vida dos sujeitos, utilizaremos "Palavra". Quando nos referirmos às escrituras, utilizaremos: Bíblia Sagrada.

século XIX o que seria o grande entrave entre o plano científico e o religioso: a teoria da evolução de Charles Darwin, que consequentemente levou a uma crítica textual da Bíblia Sagrada, o que acabou dividindo opiniões. E, ao contrário do que se pudesse pensar, não houve uma negação da fé, mas alguns grupos evangélicos que respondem às críticas como uma nova forma de reafirmar sua fé, partindo para atitudes cada vez mais conservadoras, negando e apontando a seleção natural como uma heresia, fazendo surgir, então, o fundamentalismo cristão[38]. A esse respeito, Brian Wilson (1999, p. 75) afirma que:

> A um nível mais popular, o cristianismo conservador da América do final do final do século XIX fundiu-se naquilo que viria a ser chamado de fundamentalismo. O fundamentalismo não era uma única confissão, mas era antes, como o próprio protestantismo evangélico, um conjunto de crenças e atitudes que ia para além das fronteiras confessionais.

O movimento fundamentalista, que surge como resposta aos cristãos modernistas que tentavam estabelecer um elo entre o racionalismo moderno e a fé cristã, encontra na América um campo fértil para a sua acomodação em visões de culto mais fechadas e resistentes à interferências e/ou diálogos com o "mundo profano". Para Wilson (1999, p. 76):

> Os Fundamentos publicados em 1910, os cinco pontos básicos do cristianismo fundamentalista são: 1) a infalibilidade das Escrituras; 2) o nascimento virginal de Jesus; 3) a expiação limitada aos eleitos; 4) a ressureição física e corpórea de Jesus; e 5) a literal segunda vinda de Jesus.

Esse conjunto de crenças traduz-se em experiências cotidianas no mundo cristão americano e ainda hoje está presente nos variados espaços de socialização. Nas instituições de ensino, tem sido cada vez mais difícil lidar com a discussão de alguns temas e conteúdos na sala de aula, pois a resistência dos alunos evangélicos é muito grande, devido a infalibilidade das escrituras sagradas e a interpretação atemporal que os fiéis fazem da Bíblia. Dessa maneira, muitas interpretações da

[38] Compreende-se aqui por fundamentalismo o fenômeno sempre presente que ameaça aqueles que desejam a todo custo interpretar literalmente a Bíblia. De fato, o termo "fundamentalismo" teve origem nos Estados Unidos, a partir da publicação de The Fundamentals entre 1910-1925 - uma coleção de dez volumes – cuja intenção era compilar os textos sagrados editados por teólogos evangélicos conservadores da virada do século (CASTELLS, 2008).

Palavra têm levado os fiéis a posturas fundamentalistas, mesmo entre eles. Como afirma Castells (2008, p. 38):

> Contudo, por ser uma tendência tão ampla e diversificada, o fundamentalismo cristão, impõe um desafio à tentativa de propor uma definição capaz de incorporar as divergências entre os evangélicos pentecostais e carismáticos, seguidores das doutrinas pré-milenárias, os pietistas e os ativistas.

Seria, então, essa uma proposta de retorno à tradição na forma pura, como se ela existisse intacta em algum lugar do passado, que exerceria forte influência na educação e cultura dos fiéis, traçando fronteiras rígidas entre os de dentro e os de fora (BOBSIN, 2002). Nesse contexto, temos a afirmação de uma religião excludente – no caso em questão, o protestantismo -, segundo a qual a salvação não chegará a todos porque a partir das verdades fechadas desses fiéis, alguns, ou seja, os "outros" por suas práticas, comportamentos éticos e morais que não condizem com a Palavra, serão condenados. A Bíblia Sagrada, nesse sentido, passa a ser interpretada como verdade única.

Como manter uma construção de mundo a partir de uma única visão religiosa de mundo, num país repleto de diversidade no campo religioso? A forma como a religiosidade[39] está presente no cotidiano do brasileiro e, em especial, como se concebeu o campo religioso a partir de variadas matrizes culturais e dos movimentos de resistência dessas em função da preservação de suas ideias.

Ao contrário de Portugal, já no início no século XIX, muitos países europeus já haviam aderido ao protestantismo. O Brasil, por ter sido uma colônia portuguesa, tinha como religião oficial o Cristianismo Católico Apostólico Romano, que diante da diversidade cultural do contexto apresentava uma configuração muito peculiar e própria da colônia portuguesa. Além da igreja católica, havia as matrizes religiosas

[39] Nos reportamos aqui ao conceito de campo religioso de Bourdie (2007) onde ele afirma que se trata de uma campo de disputas onde o enfrentamento se dá a partir de três pontos: os agentes altamente especializados, os leigos e o "profeta". Onde os leigos que representa os grupos sociais e suas demandas por bens de salvação, têm no sacerdote ou agente especializado o ponto de atuação no campo de forma a contemplá-los. É preciso salientar a diferença entre os conceitos de religião e religiosidade. Sobre religião segundo Geertz (1989, p.104/105) se constitui num sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas. No que compete ao conceito de religiosidade, ainda de acordo com Teixeira (2009): A maneira como os homens e mulheres internalizam, aprendem, interpretam e expressam o conhecimento do fenômeno religioso. É a religião vivida.

africanas que resistiam bravamente em suas comunidades, preservando suas culturas, e os encantados indígenas que, na miscigenação do novo mundo, foram estabelecendo-se no campo cultural brasileiro.

A situação começa a mudar quando a Inglaterra encerra o pacto colonial estabelecido entre Portugal e Brasil, assinando em 1810 o Tratado de Comércio e Navegação, pelo qual, para além dos privilégios atendidos à Inglaterra, no que diz respeito ao livre comércio, Portugal permite ainda que os comerciantes protestantes possam professar sua fé em terras brasileiras, o que aos poucos representaria a ascensão do protestantismo nas terras brasileiras, pois no artigo XII do Tratado de Comércio e Navegação, estava posto que:

> Sua Alteza Real, o Príncipe Regente de Portugal, declara, e se obriga no seu próprio nome, e no de seus herdeiros e sucessores, que os vassalos de Sua Majestade Britânica, residentes nos seus territórios e domínios, não serão perturbados, inquietados, perseguidos, ou molestados por causa de sua religião, mas antes terão perfeita liberdade de consciência e licença para assistirem e celebrarem o serviço divino na honra do Todo Poderoso Deus, quer seja dentro de suas casas particulares, quer nas suas igrejas e capelas, que Sua Alteza Real agora, e para sempre graciosamente lhes concede a permissão de edificarem e manterem dentro de seus domínios (REILY, 2003, p. 47).

Do mesmo modo, por conta de interesses políticos e econômicos de Portugal para com a Inglaterra, o Tratado de 1810 concede liberdade de culto aos ingleses, ampliando a possibilidade de tolerância religiosa a outros grupos acatólicos na colônia. Mas é importante ressaltar que ainda que de forma esporádica, segundo Elizete da Silva (2011, p. 25), as guerras provenientes da Reforma Protestante, vinculadas à política mercantilista da Europa moderna, fizeram com que protestantes huguenotes aportassem aqui no Rio de Janeiro, no século XVI, e calvinistas no Nordeste no século XVII, fundando comunidades evangélicas que duraram, nada mais nada menos, o tempo da ocupação francesa e holandesa no Brasil.

É importante destacar que os acordos estabelecidos entre Portugal e Inglaterra, no que diz respeito à aceitação do protestantismo em terras católicas, já vinham de longas datas. A esse respeito, Reily (2003, p. 45) chama atenção que:

> A amizade anglo-portuguesa remonta à era das cruzadas, e seus primeiros tratados comerciais e políticos no século XIV. Os Tratados do século XVII (1642, 1654, 1661) garantiram ao crescente número de

> mercadores ingleses residentes em Portugal a jurisdição extraterritorial e o privilégio de praticar em particular a religião protestante.

Dessa forma, podemos nos referir ao início do século XIX como o momento da presença dos protestantes no Brasil, com a chegada do anglicanismo inglês e, posteriormente, o luteranismo no contexto da imigração que, aos poucos, iriam contribuir com mudanças na nossa estrutura social. Como esses imigrantes olhariam o Brasil do ponto de vista religioso? Por outro lado, é preciso considerar que Portugal, dentre os países europeus, ainda se encontrava em grande atraso tecnológico e cultural, pois foi o último dos países a abrir mão da visão medieval de sociedade e manteve a colônia brasileira sob a mesma influência retrógrada, principalmente no que diz respeito à educação.

3.2.1 Peculiaridades da fé protestante no contexto social brasileiro

Diante do histórico apresentado, como pensar num mundo secularizado se, somente no Brasil, temos, segundo os dados do IBGE (2010), 92% de pessoas que declaram possuir uma religião? E, apesar do mesmo senso afirmar que o catolicismo ainda é a religião predominante no país, o mesmo apontou um crescimento considerável do protestantismo no país, em detrimento de uma queda no grupo católico.

Ao se reportar ao protestantismo no Brasil, Dreher (1999) divide o movimento de entrada dos fiéis e posteriormente das missões em cinco etapas, as quais ele convencionou chamar de tipos de protestantismo no Brasil: O protestantismo de imigração; o protestantismo de missão; o pentecostalismo; o neopentecostalismo e a transcofessionalidade protestante[40]. Seguindo essa lógica proposta pelo autor, como

[40] A primeira etapa se inicia com a imigração, a partir do tratado de comércio e navegação em 1808 com os comerciantes anglicanos, a segunda etapa o protestantismo de missão, a partir de 1835 Igreja Evangélica Fluminense, Igreja Presbiteriana do Brasil, Igreja Metodista do Brasil, Igreja Batista e Igreja Adventista do Sétimo Dia; a terceira etapa se deu a partir de 1910 com a assembleia de Deus, Congregação Cristã do Brasil, Igreja Evangélica Pentecostal o Brasil para Cristo, Igreja do Evangelho Quadrangular; A quarta etapa, o neopentecostalismo inicia em 1970, Igreja Universal do Reino de Deus e Internacional da Graça de Deus, além das igrejas Renascer em Cristo e Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra. Por fim, a Transcofessionalidade protestante, surge a partir dos anos 60 e consiste num movimento dissidente do “protestantismo histórico”, originando grupos interdenominacionais, com forte influência carismática.

já visto anteriormente, a primeira etapa se deu no início do século XIX, a partir da abertura dos portos às nações amigas, isto é, um Protestantismo de imigração. Assim,

> A presença sistemática do protestantismo, no Brasil, ocorreria na primeira metade do século XIX, em decorrência de uma conjunção de fatores de ordem econômica e política, destacando-se a abertura dos portos às nações amigas, em 1808, e a imigração europeia, a partir do período joanino. Os anglicanos adentraram o país como comerciantes, nas grandes cidades, e os luteranos, como pequenos colonos, no interior da região sul. Fundaram suas igrejas para propiciarem assistências espirituais aos fiéis de origem inglesa e alemã respectivamente. Esses dois grupos são considerados por excelência protestantismo de imigração (SILVA, 2011, p. 25).

Os problemas enfrentados pela Europa provenientes do boicote francês ao seu comércio na Europa e as relações estabelecidas com Portugal, essencialmente, ao que diz respeito à ajuda da expulsão dos franceses de seu território, não deixou alternativa senão Portugal abrir mão de sua autoridade religiosa na colônia, fato que vai gerar certo desconforto ao clero católico, permitindo a liberdade de culto aos fiéis imigrantes.

Diante da necessidade da Coroa Portuguesa em estabelecer não somente as relações comerciais com a Inglaterra, mas como de fato dar conta de imprimir no Brasil certa dinâmica de desenvolvimento - uma vez que, posterior aos anglicanos, o Brasil receberia também os luteranos[41] -, seria utilizado o imigrante para atender diversas necessidades, desde a construção de estradas para expansão do território como para a proteção de suas fronteiras e a formação do exército nacional. Enfim, a mão de obra barata, servindo, assim, também como substituição da mão de obra escravizada. “Estima-se que o Brasil recebeu entre 1824 e 1945, cerca de 300.000 imigrantes alemães, além de suíços, luxemburgueses e alguns holandeses. Estima-se que 60% eram protestantes” (DREHER, 1999, p. 234).

Vale ressaltar que a leva de imigrantes que aqui se estabeleceu sofreu inicialmente perseguições. Além disso, os imigrantes foram proibidos de realizar publicamente seus cultos e que, uma vez que foi concedida a possibilidade de fazê-lo, através do Tratado de 1810, esse ficou limitado aos espaços privados da família.

[41] Anglicanos e Luteranos, na tipologia do protestantismo brasileiro, são considerados como protestantismo de imigração, isto é, comunidades que prestavam serviços religiosos a ingleses e alemães no País, em língua inglesa ou alemã, sem nenhuma preocupação proselitista. Da Silva 9201, p.41)

“O casamento protestante não era reconhecido, levando vários casais a viverem no concubinato” (DREHER, 1999, p. 214) e, caso houvesse um casamento misto, o mesmo deveria ser realizado dentro do molde católico, assim como os mortos luteranos não podiam ser sepultados nos cemitérios públicos. A religião católica, segundo a Constituição de 1824, ainda seria a religião oficial do Brasil, sendo todas as demais confissões de fé malvistas e, portanto, proibidas de praticar seus cultos livremente. No caso, dos protestantes imigrantes, como já posto, sua fé era tolerada desde que se limitasse ao seu espaço privado familiar.

Foi somente a partir de 1835 que se iniciou a segunda etapa do protestantismo, quando chega ao Brasil a primeira leva de protestantes missionários, inicialmente com a Igreja Metodista Episcopal dos Estados Unidos, no Rio de Janeiro, na tentativa de iniciar sua jornada evangelizadora, criando a primeira escola dominical. Essas investidas de missionários norte-americanos, num primeiro momento, deram-se até os anos1841, mas serviu para iniciar o que denominamos aqui de protestantismo de missão.

Segundo Dreher (1999), o protestantismo de missão chega no Brasil e tem que conquistar seus fiéis, o que não foi muito difícil, pois o Brasil foi um terreno fértil às investidas desses missionários, como podemos ver no Documento: *Carta de Fountain E. Pitts, recomendando o estabelecimento de uma missão metodista no Brasil*,

> Prezado irmão (Secretário-correspondente da sociedade missionária da IME) estou na cidade [Rio de Janeiro] há duas semanas, e lamento que minha permanência seja necessariamente breve. Creio que uma porta oportuna para a pregação do evangelho deva estar aberta neste vasto império. Os privilégios religiosos permitidos pelo governo do Brasil são muitos mais tolerantes do que eu esperava achar em um país católico... já realizei diversas reuniões e preguei oito vezes em diversas residências onde fui respeitosamente convidado e bondosamente recebido pelo bom povo, *Graças a Deus, tenho razão para crer que o bom Espírito tem estado conosco nessa antiga fortaleza de Satanás*. Diversas pessoas parecem preocupadas com suas almas – e formei uma pequena classe dos que desejam fugir da ira vindoura – e ser remidas dos seus pecados. Nosso pequeno grupo de metodistas precisará muito de um cristão experimentado para conduzi-lo; no entanto, eles estão decididos a se unirem e se ajudarem mutuamente no desenvolvimento de salvação de suas almas. Que o céu permita que eles sejam as primícias de uma safra gloriosa. Eu lhes forneci alguns hinários e disciplinas [metodistas] é estou encomendando um pedido, por este navio, de um pequeno sortimento de livros para este lugar (REILY, 2003, p.100-101, grifo nosso).

Analisando o documento, podemos inferir que, ao chegarem ao Brasil, os missionários protestantes questionaram a fé e o cristianismo católico aqui presente. A diversidade cultural da colônia, por sua vez, atribuía ao espaço religioso brasileiro reconfigurações do que seria o catolicismo tradicional romano, causando certo estranhamento ao imigrante. Foi diante desse contexto que o protestantismo de missão adentrou o Brasil e, na proposta de conversão, tratou de fundar suas escolas dominicais e, assim, conquistar novos fiéis.

O retorno da igreja Metodista ao Brasil dá-se com a chegada do missionário James C Fletcher em 1851. Pastor metodista e também secretário da embaixada americana no Rio de Janeiro, Fletcher tornou-se uma figura imponente e importante na história do Protestantismo no Brasil. Além de sua atuação no campo religioso, esteve inserido nas discussões políticas do projeto liberal modernizador do Brasil de D. Pedro II, o que lhe aproximou da elite intelectual liberal, garantindo-lhe assim defesa em suas propostas de ação religiosa no país. Nesse período, exercendo forte influência no cenário político e social brasileiro, Fletcher conseguiu implantar o metodismo presbiteriano no país, com a fundação da Escola Americana e a Imprensa Evangélica. Em 1888, surge a Igreja Presbiteriana do Brasil. É importante destacar que aos poucos esses grupos protestantes foram adquirindo direitos a partir das relações políticas estabelecidas no segundo império.

Ao pontuar as relações de poder que os grupos evangélicos, aos poucos, vão estabelecendo no Brasil, Dreher (1999) chama atenção para o apoio dos políticos liberais e a maçonaria para esses protestantes. Em 1863, os maçons conseguiram que fosse aprovada a legislação do matrimônio de acatólicos. Em 1864, obtiveram autorização para que fosse publicada a Imprensa Evangélica. Diante de tais acontecimentos, não era de se esperar que o protestantismo de missões aclamasse a República.

Seguindo essa ação, em 1881, chegam ao Brasil os batistas que tiveram uma rápida expansão, tornando-se o grupo de maior destaque nesse período por adotar a participação do elemento leigo no seu contexto denominacional, surgindo em Salvador e, depois, expandindo-se por todo o país. A diferença entre os batistas e os presbiterianos constitui-se da diferença econômica e social dos fiéis que aderiram a essas denominações. É fato que a missão presbiteriana esteve mais próxima da elite intelectual brasileira, dessa forma, estabeleceu contatos e articulou-se junto ao

governo brasileiro. De acordo com Émile Léonard (1954), no livro Protestantismo e História, compilado por Carvalho (2013, p. 193, grifo do autor):

> Os nativos que acolheram a nova fé pertenciam principalmente aos meios intelectuais, à aristocracia e ao mundo rural. [...] **os intelectuais**. Eram, no Brasil de D, Pedro II, alguns padres particularmente instruídos e uma intelligentsia, presidida pelo próprio imperador, de jornalistas, oficiais, engenheiros e amadores. Alguns deles interessados pelas verdades novas, seja por sua verdade ou ainda mais pela novidade.

Afirma ainda que essa novidade, aos poucos, foi sendo substituída por uma nova configuração do protestantismo no Brasil que melhor atendesse as necessidades espirituais e sociais da população e alguns membros da própria igreja presbiteriana, por conta de sua complexa ortodoxia, saíram e fundaram novas denominações e/ou até mesmo inauguraram um novo movimento mais próximo do que o autor chamou de igreja iluminista, que se aproximava do que hoje temos como igreja pentecostal. Afinal a complexidade da mundividência presbiteriana, com base no seu liberalismo eclesiástico, acabou por promover uma igreja longe das classes trabalhadoras, mas por outro lado que atendia a jovem aristocracia da corte e os grandes proprietários escravocratas.

Refletir como se deu a entrada do movimento protestante no contexto sócio-político brasileiro leva-nos a inferir que o protestantismo, assim como o catolicismo, exerceu e continua a exercer forte influência na formação da sociedade brasileira. Além disso, remete-nos à questão anteriormente discutida no primeiro capítulo, que a fé cristã sempre esteve a serviço da formação dessa sociedade e utilizou-se dos espaços de educação e formação religiosa para imprimir seus valores éticos e morais na construção de um modelo universal de homem moderno.

Segundo Léonard (1954, apud CARVALHO, 2013, p. 194):

> Vários pastores brasileiros do fim do último século foram simultaneamente professores de colégio (Pereira, Trajano e outros), ainda são conhecidos por seus manuais de gramática ou de matemática. Seus nomes foram dados a ruas e grupos escolares de São Paulo ou do Rio de Janeiro. O ensino primário das meninas ainda recruta uma parte de suas professoras (como há 50 anos na França) no meio da burguesia protestante. Quanto às faculdades de Letras e Ciências, a mais antiga de São Paulo (1934), tem um excelente corpo de professores protestantes brasileiros e estrangeiros.

Compreendemos, assim, que a expansão da fé cristã, no Brasil, não somente as matrizes católicas, mas também as protestantes, sempre estiveram presentes na formação social do brasileiro que tinha, através da instituição escolar, a reprodução dos valores implícitos na formação religiosa dos profissionais que ali atuavam. Ao contrário do que se possa pensar, a formação intelectual dos cristãos brasileiros, no início do século XX, era significativa, ressaltando, porém, que nesse contexto referimo-nos aos primeiros grupos tradicionais que aqui aportaram.

Sendo assim, foi no século XIX que o protestantismo chegou ao Brasil com a Igreja Evangélica Congregacional do Brasil em 1858, a Presbiteriana em 1861, Igreja Anglicana, no Rio de Janeiro em 1862, a Batista em 1882, em Salvador, a Episcopal em 1890 no Rio Grande do Sul, a Adventista em 1895, em Santa Catarina. De acordo com os estudos de Silva (2010, p. 43):

> Vários fatores se interpenetraram na busca do entendimento do contexto histórico que propiciou a vinda dos missionários das denominações protestantes para o Brasil. Um fator de ordem religiosa que muito contribuiu foi o grande avivamento religioso ocorrido na Europa nos finais do século XVIII, e que se difundiu nos EUA, basicamente na transição para o século XX, através dos entusiastas evangelistas Jorge Whitefield e Jonatas Edward. Em decorrência do fervor evangelístico e do proselitismo, várias sociedades missionárias foram organizadas nas primeiras décadas do século XIX, pelas diversas denominações protestantes.

Além dos fatores religiosos, Silva (2010, p. 44) chama atenção para os conflitos políticos, econômicos e sociais, na América, nesse período. Dentre eles, a Guerra de Secessão nos EUA, que teve na vitória do Norte a submissão dos sulistas às imposições e regras dos vencedores, o que causou descontentamento, fazendo com que muitos migrassem para o Brasil, a “Nova Canaã”, a terra prometida onde os derrotados da Guerra de Secessão poderiam reconstruir suas vidas, seus lares, incluindo a utilização da mão-de-obra escravizada. Dessa forma, educação e religião estiveram juntas no projeto colonial brasileiro. Mas quando então se separaram? Ou não se separaram? Teria sido o avanço da dita “igreja iluminista” de Léonard – o pentecostalismo – que inaugurou uma mundividência diferenciada? Contudo, o que seria essa igreja iluminista?

3.2.2 Protestantes ou evangélicos?

Segundo Dreher (1999), o movimento pentecostal está presente no contexto protestante cristão. Ele surge do processo de revivamento das igrejas protestantes norte-americanas que aqui aportaram com os pastores missionários. Entretanto, o que foi o movimento protestante no Brasil? O autor, a partir de uma discussão de Paul Tillich (2004), afirma que é preciso considerar o protestantismo como plural e diverso, pois é preciso considerar que o movimento protestante foi fundado a partir de realidades sociais e políticas distintas e, por conta disso, “protestantismo é também uma forma cultural. Em termo da história das confissões, jamais vai poder determinar em definitivo o que é protestantismo” (DREHER, 1999, p. 226).

No entanto, precisamos considerar o pentecostal nesse contexto, pois ainda que o protestantismo separe na atualidade com um número elevado de denominações e divisões teológicas, religiosas, confessionais, políticas e sociais, elas mantêm ainda uma unidade nesse protestantismo centrada na base da orientação da vida a partir do evangelho. A esse respeito, Bobsin (2000, p. 65) pondera que:

> Não obstante sua diversidade interna e sua expansão nos mais diversos contextos sócio culturais existentes no Brasil, o movimento pentecostal assume, a meu ver, as seguintes características: a) tradição oral, com destaque para a experiência religiosa emocional em detrimento da racionalidade ocidental; b) desenvolvimento em contextos urbanos, alcançando as camadas pobres da população; c) espontaneidade litúrgica, enfatizando o canto e a música, com ritmos populares; d) nas primeiras gerações, forte socialização dos meios de produção simbólicos; e) ênfase no Batismo do Espírito Santo, que distribui dons, destacando-se a glossolalia e a cura como selos de sua presença; f) desempenho de funções terapêuticas; g) ênfase na segunda vinda de Cristo e um suposto desinteresse pela política, embora apoiando quase sempre os setores políticos conservadores, principalmente suas grandes lideranças que divergem sempre mais de posturas de base; h) bastante hierárquico no plano institucional, compensando este verticalismo com uma “democracia” dos dons no plano espiritual; i) marcadamente anti-papa, além da concorrência entre iguais – concorrência intrapentecostal. Assim, sem a pretensão da construção de um tipo ideal Weberiano, traçamos características do pentecostalismo que perpassam diversas realidades neste Brasil com muitos Brasis.

Diante de tanta diversidade, falar de uma identidade pentecostal brasileira é demasiado complicado.Seria mais fácil falar de identidades aqui presentes, uma vez que estamos lidando com um campo que se desenha de forma bastante heterogênea,

acompanhando as várias identidades construídas a partir do processo histórico e social do país.

Apesar da chegada do Protestantismo ocorrer desde o século XVI e, posteriormente, ser estabelecido de fato no início do século XIX, com os imigrantes anglicanos, foi somente com a Proclamação da República e a queda do Padroado que passou a vigorar a liberdade religiosa, favorecendo assim a expansão do protestantismo no Brasil. Nesse contexto, a terceira fase de expansão do protestantismo seria o Pentecostalismo que chega ao Brasil no início do século XX com as seguintes igrejas: Congregação Cristã do Brasil (1910) e a Assembleia de Deus (1911).

Conforme Ricardo Mariano (2008), pautado na classificação de Paul Freston (1993), o desenvolvimento do pentecostalismo no Brasil pode ser dividido em três ondas. A primeira onda, em inícios do século XX, é inaugurada pelas Igrejas Assembleia de Deus e Congregação Cristã. A segunda onda, que surge na década de 1950, inicialmente com a Igreja do Evangelho Quadrangular, seguida da Igreja Brasil para Cristo, em São Paulo, em 1955, a Igreja Deus é Amor, também em São Paulo, em 1962, a Casa da Benção, em Belo Horizonte, em 1964 e várias outras igrejas de menor expressão, surgidas de dissidências destas mesmas neste período. A terceira onda aparece em meados dos anos de 1970 e 1980 com o surgimento da Igreja Universal do Reino de Deus e Internacional da Graça de Deus, além das Igrejas Renascer em Cristo e Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra.

Em 1910, na primeira leva dos pentecostais no Brasil, mais especificamente em São Paulo, foram batizadas nas águas nove pessoas, marcando o início das atividades da Congregação Cristã no Brasil. Segundo Reily (2003, p. 364), o movimento pentecostal surgiu do movimento de “santidade” que, por sua vez, deve muito ao conceito Weslyano da perfeição cristã como uma segunda obra da graça, distinta da justificação. Perfeição que determina que o fiel seja seguidor da Palavra e cumpridor da doutrina de forma disciplinada, a fim de alcançar a “santidade” em busca da salvação. Para isso, além das participações nos cultos, a presença do fiel nas escolas bíblicas dominicais é de suma importância para aprender os dogmas[42] da

[42] De acordo com Navarro (2002, p.114/115) A afirmação doutrinal relativa à fé e aos costumes proposta pela igreja como verdade revelada vinculante para o Cristão. [...] os dogmas foram substituídos pelas confissões de fé, núcleos doutrinais que determinam a identidade da igreja. [...] O dogma é concebido como uma resposta a uma necessidade prática, um “limite” diante de interpretações errôneas. Inscrito dentro do sentido anpofático de toda a teologia ortodoxa, sua finalidade não é tanto esclarecer as

igreja, modelo que segue a proposta do protestantismo metodista, mas adquire características próprias do pentecostalismo.

Ao fazermos uma alusão ao surgimento do pentecostalismo, não podemos deixar de destacar que o mesmo emergiu num contexto eclesiástico segregacionista dos Estados Unidos, no início do século XIX, em Los Angeles, numa escola bíblica dominical, onde um jovem negro chamado William J. Seymour, em busca pela santidade, conheceu a doutrina do Espírito Santo que o tornou o pregador da proposta pentecostal. Segundo Oliveira (2004, p. 28):

> [...] um negro começava a apresentar ensinos estranhos, tendo como único alicerce sua própria experiência. Aquela doutrina possibilitava a todas as pessoas, inclusive das classes socialmente menos favorecidas, a liberdade de ação e culto, livre da institucionalização das igrejas históricas. Segundo Florêncio Galindo, a novidade dessa doutrina era que a santidade não consistia na prática da caridade cristã, como na espiritualidade de Wesley[43], mas na presença do Espírito Santo.

Essa nova forma de culto, tendo a presença do Espírito Santo como intermediador das decisões e ações dos fiéis, aproxima do protestantismo pentecostal os fiéis dos mais variados contextos sociais e culturais, um dos motivos pelos quais as denominações pentecostais cresceram tanto ao longo dos anos. A busca pela santidade é, nesse caso, para além da questão social, uma questão espiritual. O santo é aquele que foi preenchido pelo Espírito Santo, independente de sua condição social e/ou racial; o escolhido é aquele que tem o dom da palavra e que possui o dom da revelação e da glossolalia, que vai orientar e servir de exemplo aos demais, mas que, na ausência de tais dons, os fiéis alcançarão a santidade através de sua boa conduta, por conta disso, a importância de seguir a doutrina.

Dessa forma, o pentecostalismo tornou-se uma confissão de fé popular que se fez cada vez mais presente na América do Norte pelo fácil acesso do povo à espiritualidade. Levando-se em consideração a sua origem, a figura de Seymour, em se tratando de um fiel negro, seguidor da Palavra e escolhido pelo Espírito Santo, serviu como exemplo de confirmação dessa realidade, uma vez que, apesar de toda

---

verdades quanto preservar o ministério da fé. No caso dos nossos colaboradores da pesquisa, os dados do campo revelam a compreensão da doutrina como única a todos os cristãos e está determinada pela Palavra, desde Gênesis à Apocalipse.

[43] John Wesley, fundador do metodismo Anglicano no século XVIII, e grande teólogo dos movimentos de santidade, que mais tarde foi denominada “batismo no Espírito Santo”, que deu origem ao pentecostalismo.

a perseguição e discriminação[44] sofrida, tornou-se um grande líder religioso que propagava a fé sem discriminação, demonstrando que, segundo Oliveira (2004, p. 28), “qualquer um pode se aproximar de Deus através do Espírito Santo, bastando para isso uma vida de santidade”.

Após o jovem Seymour, outros fiéis foram escolhidos pelo Espírito Santo, com o dom da revelação e o fenômeno da glossolalia[45], o que fez com que o pentecostalismo obtivesse um enorme crescimento. Influenciado por W. H. Durhan, o pastor batista de Chicago, Luigi Francescon, afirma ter sido contemplado pelo benigno Senhor e foi abençoado com o dom de línguas: “naquele tempo enquanto se esperava a Promessa, o Senhor me fez saber ao irmão W. H. Durham e outros que ele havia chamado e preparado para levar sua mensagem à colônia italiana, logo após, fui eu mesmo confirmado por Deus” (FRANCESCON, 1958, p. 12). A expansão do pentecostalismo chega ao Brasil em 1919 com a Congregação Cristã do Brasil. Atualmente, aqui, muitas são as denominações, no entanto, temos como uma das mais importantes denominações pentecostais presentes no Brasil a Assembleia de Deus, que conta com um número significativo de fiéis.

A denominação religiosa Assembleia de Deus surgiu nos Estados Unidos a partir do metodismo inglês no século XVIII, que determinava a santidade como uma forma de atingir a plenitude através da obediência a Deus. A busca pela santidade revelava uma nova prática religiosa que, ao contrário do que se via nas igrejas onde a relação com a fé se dava a partir da condição social e, como esse fiel dispunha-se a fazer as obras, afirmava que era tão somente através da santidade que se poderia alcançar a plenitude, independente da condição social do irmão, fator que, como já mencionado, fez do pentecostalismo uma religião popular que atendia aos anseios dos mais pobres e necessitados porque percorria os lugares mais ínfimos propagando a palavra.

Inicialmente, foi fundado o grupo Missão Apostólica da Fé, que mais tarde se tornaria a congregação pentecostal denominada Igreja Deus em Cristo, composta em

[44] Nesse caso a perseguição e discriminação se deram por conta não somente da questão de cor e raça, mas pela presença cada vez maior de um novo discurso que fazia crescer a cada dia o número de fiéis em suas reuniões de estudo, e boa parte deles eram dissidentes de outros grupos protestantes já existentes nesse período.

[45] Glossolalia é um termo que vem do grego bíblico para designar um fenômeno extático referente ao falar línguas estranhas, desenvolvido nas primitivas comunidades cristãs de tipo carismático. A glossolalia é hoje um sinal de grande importância nas comunidades pentecostais de origem protestante, e no conjunto do movimento carismático em geral (NAVARRO, 2002, p.163).

sua maioria de fiéis negros. Por conta da questão racial, tão fortemente presente também no interior das igrejas norte-americanas, esse grupo foi motivo de conflitos, o que determinou o surgimento de uma dissidente branca que se denominaria Assembleia de Deus. A Assembleia, como simplesmente é denominada pelos fiéis, manteve a base de sua doutrina a perspectiva de que o fiel batizado no Espírito Santo, obediente e temente a Deus, alcançando a santidade, seria escolhido pelo Espírito Santo e em nome dele se comunicaria com a sua comunidade religiosa através de línguas estranhas[46]. Esse culto à santidade promoveu o avivamento das igrejas, assim como o surgimento de novas denominações, saindo de Los Angeles e ganhando o mundo.

Quando chegou ao Brasil, a Assembleia de Deus foi introduzida por dois dissidentes da Igreja Batista norte-americana, os suecos Daniel Berg e Gunnar Vigren[47], que embarcaram para o Brasil em 12 de outubro de 1910 rumo ao Pará, iniciando assim a sua jornada missionária. Dado esse ponto de partida, um missionário sueco, Otto Nelson, aqui chegando em 1914, fundou a primeira igreja Assembleia de Deus na Bahia, na região de Canavieiras. Após fazer alguns batismos no Espírito Santo, Otto Nelson consagra o primeiro pastor baiano, Teodoro Feliciano Santana, negro mestiço, que ficou em seu lugar na igreja de Canavieiras. Ele, então, chegou a Salvador fixando residência na Rua Carlos Gomes 402, em 25 de maio de 1930, ocasião em que fundou a primeira Igreja da Assembleia de Deus, em Salvador. Tendo a sede da Igrela assumido vários outros endereços, fixou-se com a construção da igreja matriz, fundada em 17 de agosto de 1941, na Rua Lima e Silva 216, no Bairro da Liberdade.

Também no Brasil, a Assembleia conheceu resistência e sofreu “perseguições” por parte dos próprios protestantes, acima de tudo por ter como membros dissidentes Batistas e de outras denominações aqui já instaladas. No entanto, ela se apresentava como a “salvação” de um povo tão sofrido e impuro:

---

[46] A glossolalia característica nos cultos dá origem ao termo pentecostal na origem desses grupos, tendo como base o dia de Pentecostes que era uma festa dos judeus após a colheita, e que no dia em que o Espírito Santo desceu a terra, as pessoas começaram a falar em outras línguas.

[47] No Brasil, Assembleia de Deus foi fruto do movimento de avivamento pietista no interior da Igreja Batista com a chegada dos missionários Daniel Berg e Gunnar Vingrem. Essa tentativa de renovação espiritual com a introdução do batismo no Espírito Santo e a glossolalia gerou uma cisão e o afastamento dos missionários da igreja Batista. A opção por detalhar a história da assembleia de Deus, se faz por conta da importância da denominação pentecostal no Brasil. Além de ser pioneira, a denominação possui um grande percentual de fiéis, inclusive revelados na pesquisa enquanto maioria dos sujeitos.

> Não se pense que foi tarefa fácil o início do trabalho em Salvador. É conhecida de todos a fama idolátrica da Bahia, tão bem retratada no exagerado número de templos que abrigam ídolos. Não menos numerosos são também, os ritos fetichistas e bem assim o de outros cultos pagãos de origem africana trazidos pelos escravos, cujo desenvolvimento mais acentuado deu-se na Bahia (CONDE, 1960, p. 187).

No primeiro templo da Igreja Assembleia de Deus, em Salvador, na Rua Carlos Gomes, o missionário Otto Nelson e sua mulher iniciaram o culto, tendo como primeiro visitante, no dia 28 de maio de 1930, o senhor Heliodoro, o primeiro crente da Assembleia em Salvador. Ele era negro descendente de africanos e passou os últimos anos de sua vida como hóspede da igreja do Boqueirão, junto com sua esposa. (CONDE, 1960 apud SANTOS, 2012a).

Essencialmente mestiça, por conta de ter sido o berço da colonização do Brasil e de aqui ter chegado grande número de mão-de-obra negra escravizada para satisfazer a necessidade das lavouras de cana, a Bahia, e em especial Salvador, ao longo dos anos, viu crescer o número de fiéis assembleanos, visto que ali o povo via, na missão da santidade, uma possibilidade de emergir socialmente a partir do batismo no Espírito Santo. Assim, “sem cobranças” maiores, no que diz respeito à manutenção da obra, a Assembleia de Deus então configurou-se numa doutrina popular, atendendo principalmente a classes menos favorecidas, que basicamente eram compostas de negros, o que se torna uma contradição na sua história, porque, afinal, ela surgira como uma possibilidade de pentecostalismo branco nos Estados Unidos da América (EUA).

> Podemos falar da releitura da Bíblia a partir de uma perspectiva negro-escrava. Mas logo procedimentos de extração africana vieram à luz. No canto, na dança, no transe. Nas palmas, na cadência marcada com os pés, nos movimentos corporais. Na veemência expressiva do culto. Na ‘exaltação’, para lembrar a palavra cara a Du Bois. A hinologia evangélica foi reinventada. O Salmo protestante branco se transfigurou no spiritual (RISÉRIO, 2007, p. 142).

Os cultos nessas igrejas pentecostais adequaram-se a realidade cultural dos seus fiéis, agregando aspectos carismáticos à mundividência protestantee, numa proposta teológica mais simples, abriu-se à participação dos grupos menos favorecidos, os quais, sentindo-se acolhidos no Espírito Santo, vão se tornar fiéis à Palavra e seguidores da doutrina proposta por sua denominação.

Os problemas sociais enfrentados pelos ex-escravizados e seus descendentes eram muitos e, portanto, a religião era fator de auto identificação num grupo social tão estigmatizado e discriminado. Assim como nos EUA, também no Brasil a Palavra era levada a esses homens numa promessa de igualdade, donde ali, todos, independentemente de qualquer coisa, eram filhos de Deus. Optar pela igreja representava galgar um reconhecimento na sociedade, o que o colocava numa situação bem mais confortável. O sucesso logo veio a aparecer e o crescente número de fiéis não parava de se propagar, levando à expansão da palavra para o interior da Bahia: "É maravilhoso ver **um povo, outrora desprezível**, hoje cheio de gratidão a Deus, pela salvação que recebeu em Cristo; por esse motivo, as portas abrem-se à pregação do Evangelho" (CONDE, 1960. Apud SILVA, 2010, p.193, grifo nosso).

Foi nesse contexto que o movimento pentecostal no Brasil foi ganhando força e tornando-se cada vez mais crescente. A partir de 1945, surgiram novas denominações, como a Igreja Pentecostal o Brasil para Cristo - nesse caso tratou-se da primeira denominação que tinha como líder um brasileiro: Manoel de Mello[48] – e depois a Igreja do Evangelho Quadrangular.

Para Dreher (1999), o crescimento do movimento pentecostal brasileiro deu-se ao fato dele ser uma proposta cristã concebida a partir da possibilidade de um culto mais simples e espontâneo, o que fez com que muitos crentes protestantes de denominações tradicionais, por conta da complexidade das doutrinas confessionais, acabassem por não conseguirem acompanhar e compreender a racionalidade dos missionários protestantes, rompendo com suas denominações e abraçando a proposta pentecostal. Assim, de 1960 a 1970, segundo o referido autor, "o pentecostalismo cresceu 101% e o restante do protestantismo, 44% "(DREHER, 1999, p. 244). O pentecostalismo no Brasil se constitui num movimento de dissidências, cada vez mais comuns, o que gerou uma diversidade de dogmas, o que, por sua vez, acabou gerando conflitos não somente às religiões "outras", propostas no campo religioso brasileiro, mas também uma disputa intrapentecostal, principalmente com o surgimento dos grupos neopentecostais.

Conforme os estudos de Dreher (1999, p. 246):

[48] Manoel de Mello foi um ex-pregador da Assembleia de Deus, que após romper com a AD, cria a Igreja Evangélica Pentecostal "O Brasil para Cristo" e vai se tornar colaborador da Cruzada Nacional de Evangelização, também conhecida como Igreja do Evangelho Quadrangular que tinha sua origem nos Estados Unidos.

> O neopentecostalismo que tem na Igreja Deus é Amor e na Igreja Universal do Reino de Deus, as denominações que mais sobressaem, mesmo apresentando em sua teologia, elementos do pentecostalismo como: o batismo pelo Espírito Santo, o fenômeno da glossolalia, a alcance da santidade a cura divina, ele, e principalmente a Igreja Universal do Reino de Deus, divergem em alguns aspectos como: na importância que é dada ao significado da obra de Jesus, [...] a IURD não cansa de afirmar que é em seu nome e mediante o poder do Espírito Santo que os demônios são expulsos. A redenção de Jesus com o ser humano não é de redentor e de redimido, mas de libertador e libertado. Essa libertação, não significa como apresenta o protestantismo tradicional, salvação, libertação de pesada carga de culpa, mas libertação de pesadas maldades espirituais, libertação de diversos tipos de demônios que provocam o sofrimento.

Dessa forma, corroboramos com Dreher (1999) ao afirmar que, no Brasil, temos que pensar em protestantismos e não em protestantismo, diante de tamanha diversidade aqui presente. No entanto, é preciso considerar que, ao falar de protestantismos, no plural, estamos falando de grupos que se constituem a partir de um ponto comum, mas que, com o passar do tempo, vão assumindo novas configurações dogmáticas, surgindo daí novas identidades no campo cristão brasileiro. Afinal, diante de tamanha complexidade, como conceituar ou denominar essa diversidade? São esses sujeitos protestantes ou evangélicos? A princípio, o que conceberíamos por protestante?

Segundo Boisset (1971, p. 09):

> O protestantismo é algo diferente; é sobretudo uma atitude de interioridade, um movimento da mente, um jato da consciência, uma resposta à indagação inquieta do homem a respeito de suas relações com Deus: é uma atitude de pensamento e de vida no seio do cristianismo que se pretende fiel ao Evangelho.

Essa fidelidade prestada à Palavra determina e orienta a vida do fiel e, para tanto, há uma relação de dependência direta do indivíduo com Cristo, que se estabelece não nos direitos dos homens, mas aos deveres desses com os seus ensinamentos, porque os direitos pertencem a Deus e a salvação se constitui num Dom de Deus e não no pagamento de uma dívida de Deus ao homem. Esse deslocamento da autoridade religiosa da Igreja e do Clero para o indivíduo, estabelecido a partir da Reforma, ao longo do tempo, constitui a base do princípio protestante.

Diante disso, Mendonça (1990) defende que o conceito “protestante” só deveria corresponder à identificação dos luteranos já que, na Inglaterra, a igreja sofreu forte influência do movimento metodista, o que gerou sua divisão entre “evangélicos” e “movimento de Oxford”, os quais, posteriormente, fariam surgir nos Estados Unidos dois grupos: o movimento ecumênico e o movimento conservador/ fundamentalista. No entanto, Dreher (1999) propõe que todos os grupos que, de certa forma, foram fruto do movimento de revivamento das igrejas protestantes, devam ser considerados dentro de suas particularidades históricas e culturais como parte desse movimento, ao trazer o pentecostalismo como o terceiro momento do protestantismo. Assim, como Mendonça (1990), o autor chama atenção para a utilização do termo evangélico, pois, segundo ele, parte de duas vertentes: a Inglesa, que vai influenciar a América e a Alemanha, sugerindoo termo “evangélico” como normativo para denominar aqueles que são cristãos, ou seja, que concorde com o Evangelho.

Para Navarro (1998), o termo evangélico é muito amplo e, às vezes, pode designar o membro de qualquer Igreja Protestante.

> Contudo, evangélico não deve se identificar com protestante, sobretudo em países anglo-saxões, onde aquele termo se emprega para se referir a crentes protestantes de uma tendência espiritual muito determinada, e com uma série de características de tipo teológico que os singularizam definitivamente dentro do amplo mundo das reformas protestantes. Os movimentos evangélicos se nutrem especialmente em meios de algumas igrejas batistas, pentecostais, de irmãos de Playmouth, quackers, e, às vezes, inclusive em espaços metodistas. As características que definem o evangelical – esse é o termo que se emprega em inglês, tanto faz ser um indivíduo como um movimento – são em primeiro lugar, o conhecimento do componente pietista que reafirma a necessidade da conversão adulta e pessoal, a profissão de que Cristo, o Salvador, quis dar ao crente a passagem para a “nova criatura”, através do batismo de adultos, e que por ele se torna “um novo renascido” (new born) (NAVARRO, 1998, p. 143).

Dessa forma, o evangélico apresenta uma acentuada concepção moral determinada de forma rígida através de suas interpretações da doutrina, que visam uma leitura literal da Palavra, o que justifica a necessidade da conversão como forma do fiel se redimir dos pecados. Além disso, faz parte desses grupos a integração de carismas presentes nas narrativas de Pentecostes, como o fenômeno da glossolalia (falar em línguas) e a cura pela fé. Dessa forma, compreendemos que, no Brasil, tanto

o termo protestantismo quanto evangelismo são complexos por conta da pluralidade e diversidade de denominações cristãs.

Nesse contexto, então, haverá sempre os prós e os contra diante de uma mistura de teologias, missões, dogmas e princípios, os quais, por sua vez, determinarão outros grupos numa constante dissidência, que por vezes se encontram e se distanciam no campo religioso das ideias. No entanto, partimos do princípio que, apesar da diversidade de denominações e divisões teológicas, existe uma unidade protestante, que está na orientação através do evangelho. Ao nos debruçarmos nos dados da pesquisa, independente da denominação a que se encontram vinculados os nossos interlocutores, os mesmos se identificam como evangélicos, motivo pelo qual adotamos o termo “evangélico” para nominar nossos sujeitos de pesquisa.

O que, na visão da pesquisadora, não poderia ser diferente, diante da complexidade e diversidade de denominações religiosas protestantes nas instituições de Ensino Superior. Sujeitos fiéis, fruto de uma formação ética e moral baseada no modelo de sociedade moderno e na formação religiosa cristã adotada enquanto confissão de fé, que convivem na atualidade com novas configurações de mundo, inauguradas a partir de um novo contexto social, denominado pós-modernidade.

CAPÍTULO IV

Neste capítulo, abordaremos a temática da educação para a diversidade, com foco no conflito identitário vivenciado pelas/os graduandas/os do Curso de História EAD da UNEB e de Pedagogia Presencial da Faculdade Maurício de Nassau, Lauro de Freitas, dialogando com o referencial teórico, os dados do caderno de campo e, em alguns momentos, reportando-nos aos dados da pesquisa de mestrado. Assim, temos como pontos de discussão questões como: educar para quem e para quê? E, intelectual religioso ou religioso intelectual? Utilizaremos como referencial teórico os estudos de autores como Andrade (2015), Berger (2003, 2013), Geertz (1989), Simmel (2006), Teixeira (1987).

4 EDUCANDO PARA A DIVERSIDADE: IDENTIDADES EM CONFLITO

> Ênfase ou não do momento que vivemos, o fato é que descobrimos todos que é sobre o poder que importa falar
> (BRANDÃO, 1985, p. 86).

Educar para a diversidade vem sendo a máxima nas discussões em pauta nas instituições de formação de professores, mas esse tem sido um discurso nada fácil, pois, na prática, a escola representa o espaço onde essa diversidade apresenta-se e, por sua vez, o professor não se encontra. Além disso, muitas vezes, a sua formação não o prepara para atender essa necessidade. Para Berger (2013, p. 20), “A sociedade é constituída e mantida por seres humanos em ação”. Nesse sentido, uma vez que o homem atua em seu contexto, ele não somente está construindo o mundo e, consequentemente, a partir de suas necessidades, organizando tudo a sua volta, mas está se produzindo a si mesmo, nesse mundo por ele criado.

No entanto, estamos falando de homens e de mundos, partindo da reflexão de que o mundo humano deve ser compreendido a partir da relação que o indivíduo mantém com a sociedade a que pertence. Essa produção de si mesmo dá-se, sobretudo, na construção do conceito de sociedade presente em cada ser humano a partir do sistema cultural por ele adotado. Assim, o mundo propriamente dito está representado na cultura daquele que o projetou e, por conta disso, estamos falando de fragmentação, de incertezas e diversidade, portanto, nos referimos a mundos. Mas

“se é necessário que se construam mundos, é muito difícil mantê-los” (BERGER, 2003, p. 19).

É pensando nessa dificuldade de manter os mundos construídos culturalmente, principalmente num momento de conflitos e incertezas da pós modernidade, que buscamos compreender como os sujeitos vêm dialogando com suas verdades numa proposta de mundo por vezes unificado, uma vez que as relações cotidianas são estabelecidas por hipóstases sociais – que estabelecem na prática a sociedade imaginada pelo homem -, resultado da ação humana na construção da sociedade em outros momentos, fragmentado nas relações diferenciadas que são mantidas por esses sujeitos a partir de suas escolhas de convivência, sobretudo religiosas. Para tanto, entendendo que a dificuldade de relações sociais dá-se por vivermos um momento em que essa unidade não é mais possível, diante de uma diversidade de realidades e subjetividades presentes nos mais diversos grupos, e que tudo que se apreendeu objetivamente ao longo do tempo vem se fragmentando e se “desmanchando no ar”, fazendo aqui uma alusão a Marx[49], é que nos deparamos com uma escola que vem sendo repensada e ressignificada no contexto social atual.

É assim que, nessa multiplicidade de verdades que convivem na sociedade democrática, configura-se o campo de tensão, pois como nos chama a atenção Berger (2013, p. 27):

> A objetividade da sociedade se estende a todos os seus elementos constitutivos. As instituições, os papéis e identidades existem como fenômenos objetivamente reais do mundo social, embora eles e este mundo sejam ao mesmo tempo produções humanas. Por exemplo a família como institucionalização da sexualidade humana numa determinada sociedade é experimentada e apreendida como uma realidade objetiva.

Nesse sentido, temos por parte das instituições organizadas socialmente a proposta em atender a ordem nacional, de forma coercitiva - uma vez que elas impõem os modelos que devem ser seguidos como exemplos construídos e aceitos socialmente – mas, é fato que tais modelos já não representam a sociedade como um todo, pois as novas configurações sociais surgem e lutam por reconhecimento e a sociedade tem caminhado para uma zona de conflito, por não ter conseguido dar conta da multiplicidade presente em seus contextos. Isso porque essa construção de

[49] Tudo que é sólido se desmancha no ar. Manifesto Comunista, 1948.

realidade social objetiva - que é legitimada no grupo ou comunidade ao qual pertence cada indivíduo - faz parte dos processos de socialização do sujeito em seu cotidiano, como exemplos das instituições de educação e os espaços de fé.

> Outrossim, é na vida cotidiana que se desenvolvem a sensibilidade, a percepção hermenêutica do trajeto histórico comum, a compreensão dos processos identitários culturais, a enculturação do funcionamento mental, sem os quais somos apenas componentes (MACEDO, 1998, p. 63).

Neste sentido, ainda que a educação se proponha a fazer esse diálogo, tem sido difícil desconstruir visões fechadas de mundo socialmente aceitas, projetadas por padrões culturais durante séculos. No entanto, já é possível afirmarmos que essa unidade social, que destacaria o indivíduo em detrimento do sujeito, aos poucos vem sendo desconstruída, pois ainda que façamos parte de um mesmo grupo, teremos entre nós – o grupo – nossas diferenças. Sobre essa perspectiva, Simmel (2006, p. 13) nos diz que:

> Quando vemos um objeto tridimensional que esteja a dois, cinco, dez metros distantes, temos uma imagem diferente a cada vez, uma imagem que estará “correta” a seu modo e somente nesse modo, e é também no escopo desse modo que se cria margem para equívocos.

É essa “impossibilidade” de visualizarmos, como dizia Mauss (2006, p. 14), “o homem total”, a não aceitação à diferença, que faz com que o “outro” etnocentricamente seja avaliado pelo “Eu”, por um grupo que se reconhece enquanto tal e que na sua formação ideológica lança um olhar superficial aos demais que dele não fazem parte. Corroborando ainda com Simmel (2006, p. 13), é importante percebermos que a “diferença existente é somente aquela que se dá entre os diversos propósitos de conhecimento, os quais correspondem a diferentes posições de distanciamento”. Nesse contexto, temos que considerar que, uma vez fazendo parte de determinado grupo, é muito difícil abrir mão das verdades por ele construídas e considerar outras possibilidades. É nesse momento da socialização dos sujeitos que se encontra instalado o conflito.

É importante destacar que é através dessa socialização que os sujeitos interiorizam o seu mundo objetivo e, consequentemente, preparam-se para agir nele,

construindo assim a sua identidade. O que temos então é uma identidade[50] subjetiva que está vinculada a subjetividade do mundo desses sujeitos nas suas redes de ação e que, portanto, não tem como ser unificada, pois, segundo Berger (2003, p. 29),

> [...] a dificuldade de manter de pé um mundo, se expressa psicologicamente na dificuldade de manter esse mundo subjetivamente plausível. O mundo é construído na consciência do indivíduo pela conversação com os que para ele são significativos (como os pais, os mestres, os amigos).

Compreendemos que o processo de socialização leva o indivíduo a assumir configurações de identidade próximas do que para ele seja significante no âmbito das relações estabelecidas no seu dia a dia. A religião, enquanto produção cultural, interfere nesse contexto, uma vez que compreendemos a mesma enquanto um sistema cultural, a qual, através dos seus símbolos, contribui para estabelecer a formação moral do grupo.

É preciso ressaltar que o conceito de cultura aqui em questão está baseado numa abordagem antropológica, compreendendo assim a religião a partir de uma perspectiva semiótica. Para tanto, concordamos com Geertz (1989) no que diz respeito a esse conceito, por entender que o conceito de cultura,

> [...] denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1989, p. 103).

É nesse contexto que temos os símbolos religiosos presentes nessa “teia de significados” (GEERTZ, 1989, p. 15), construída nos processos de socialização que interferem e influenciam a vida do sujeito, desde os aspectos morais aos estéticos que acabam determinando o trajeto de suas ações na sociedade.

[50] Corroboramos com o conceito de identidade do sujeito pós-moderno de Stuart Hall (2006, p.12-13): A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais.

4.1 EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E RELIGIÃO – DIALOGANDO COM OS DADOS DA PESQUISA

Pensar como a religião vem interferindo nas relações de ensino/aprendizagem nas escolas vem sendo cada vez mais recorrente, posto que o campo religioso e, no nosso caso, o Brasil, mais especificamente a Bahia,historicamente foi delimitado como zona de conflito a partir de interesses ideológicos, desde a formação do Estado Nacional. Lidar com essa construção histórica, em que a todo momento vinha sendo reproduzida uma visão monocultural de sociedade, nos mais variados espaços, é difícil e requer tempo e muita reflexão para desconstrução dessa visão a que estamos expostos durante séculos.

Ao pensarmos a diversidade como eixo de discussão na produção e planejamento das ações educativas, precisamos refletir sobre como lidar com essa zona de conflito, principalmente por conta de compreendermos como a religiosidade está presente na comunidade escolar que estamos tomando como referência. E, aqui, ao tratarmos da religiosidade, nos referimos a como a religião vem sendo vivenciada pelos sujeitos que afirmam fazerem parte de determinado grupo religioso. Dependendo dessa realidade e da atividade proposta, o fator “religião” pode determinar o sucesso ou fracasso de nossas ações. Portanto, ao nos reportarmos aos espaços de fé, faz-se necessário analisá-los como instituições que contribuem na formação socioeducativa de seus fiéis.

> [...] olhada desde o horizonte da antropologia, toda a educação é cultura. Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas (BRANDÃO, 2002, p. 139).

Sendo assim, se considerarmos a religião como um sistema de símbolos que atua diretamente na vida dos homens, motivando-os a estabelecer uma existência social ordenada (GEERTZ, 1989), portanto, uma teia de significados que se mantém através dos sistemas culturais estabelecidos, percebemos que é no veio desse entrecruzamento cultural que se dá essa “zona de tensão” ou “conflito” que impossibilita, muitas vezes, a intersecção das ações em sala de aula.

Quando nos debruçamos sobre respostas dos sujeitos no campo da pesquisa, percebemos claramente que o aspecto religioso, inclusive, estabelece limites na

formação dos grupos de estudo e, para além disso, nos momentos de socialização dos discentes. Diante disso, é muito comum termos cada vez mais o esvaziamento dos estudantes do ensino superior nos eventos propostos pelas instituições de ensino, e aqui nos reportamos aos eventos promovidos pelo curso de pedagogia. A Faculdade promovia a cada ano um Encontro de Educação para a Diversidade, que teve o auge das participações até a terceira edição em 2015, cujo tema foi: Saberes e práticas docentes - a formação do professor pesquisador. Naquele momento, tivemos um significativo número de inscritos, porém, em se tratando de diversidade, nas mesas em que se discutiam religião, gênero e educação para as relações étnico raciais a aceitação não foi muito boa.

A primeira mesa, que teve como pauta de debate gênero e sexualidade presente no cotidiano escolar, nos remeteu a momentos de intensa angústia e inquietação por parte de muitos discentes ali presentes. Que não concordavam com a discussão. Ao observar a plateia, pudemos perceber claramente que para muitos ali presentes não era um momento de construção de conhecimento, mas de combate. As caras e bocas, dos participantes do evento revelava o incômodo dos mesmos. No momento final de encerramento, Uma discente de pedagogia levantou-se e afirmou não estar gostando diante os olhares e a impaciência de muitos, que era evidente: em tom quase que agressivo: “Estou insatisfeita”! Mas, ao mesmo tempo a permanência foi efetiva até o final. (MARIA, dados do caderno de campo, 2015).

É nesse sentido que compreendemos que a produção do mundo se dá a partir de complexos padrões culturais que são representados a partir dos símbolos, em que, como diz Berger (2013, p. 61), “a mesma atividade humana que” produz a sociedade produz também a religião “e essa relação do sujeito” com a religião que se configura em ações de devoção e fé, muitas vezes é vista e interpretada como uma dependência do religioso ao sistema simbólico sagrado, a ponto de o sujeito atribuir a ele a sua existência e do mundo a sua volta. Então, compreendendo que,

> Os símbolos sagrados funcionam para sintetizar o ethos de um povo – o tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos – e sua visão de mundo – o quadro que fazem do que são as coisas na sua simples atualidade, suas ideias mais abrangentes sobre a ordem (GEERTZ, 1989, p.103).

É essa visão de mundo estabelecida a partir de padrões culturais religiosos que, muitas vezes, dialoga ou até mesmo se sobrepõe a sociedade como um todo, e

vem sendo alvo de nossas discussões e pesquisa há algum tempo. Quando, ao observarmos o grande crescimento percentual de evangélicos nos espaços de educação e, ao menos a princípio, em sua maioria, percebemos a resistência apresentada por parte dos mesmos em participar ou praticar determinadas atividades propostas nas instituições voltadas à promoção do conhecimento científico tem sido grande. A fala de Maria, e a forma como se posicionou no evento em 2015, contribuiu para que outros se manifestassem. Após a fala de Maria, poucos se expuseram, talvez por não quererem se indispor com a professora organizadora do evento, pela qual alguns tinham muito apreço, no entanto, muitos foram os burburinhos, e os eventos que se seguiram foram consideravelmente esvaziados. Diante disso, nos preocupamos em como, uma vez na condição de evangélico, os profissionais de educação lidarão com a sociedade vigente e presente em suas salas de aulas.

Ao se reportar à religião, Simmel (2006) deixa claro que a questão de se pensar a idealização do mundo através da fé, onde o ideal desse mundo comum a todos se justificaria a partir do que é determinado por essa fé, precisa ser refletida, pois, segundo ele,

> [...] o fato de que, mesmo em uma vida religiosa autônoma, estão contidos elementos não especificamente religiosos, mas sociais. Com certeza, esses elementos – tipos específicos de comportamentos e atitudes – se fundem organicamente com a disposição religiosa. Mas, quando são sociologicamente isolados, podemos mostrar, dentro do complexo religioso geral, que elementos podem ser com legitimidade considerados puramente religiosos – e, portanto, independente de tudo que é social (SIMMEL, 2006, p. 16).

Diante disso, quais são os desafios colocados para a sociedade quando a religião é uma marca identitária? O fato é que muitas das questões sociais que emergiram no século XX são fruto do que o autor supracitado convencionou chamar de sociologicamente isolados. Ao considerarmos que os movimentos sociais – o movimento feminista, o movimento sem-terra, o movimento negro, o movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais eTravestis) – tantos outros que emergem no contexto do século XX vão se estabelecendo na discussão da agenda social e aos poucos se integrando nos espaços antes não pensados, tendo como exemplo: as Leis de reparação que incluíram, nas discussões escolares através da Lei 10.639/03 e posteriormente a Lei 11.645/08, a história e cultura afro-indígena nos currículos escolares e o direito ao nome social aos travestis e transexuais, estabelecido o

Decreto 8.727, de 28 de abril de 2016, que causou grande impacto na educação, sobretudo, na formação de professores.

Uma resposta a todo esse movimento de reparação das causas sociais é que tem sido cada vez mais comum as denominações religiosas se manifestarem nas bancadas políticas, nas redes sociais e nas mídias televisivas acerca de sua compreensão de diversidade. A quebra de paradigmas sociais, ao longo dos anos, tem causado polêmicas, principalmente, nos grupos de matriz religiosa cristã. Questões como as novas configurações de família, de cultura, etnia e identidade de gênero e de sexualidade, têm ferido as concepções cristãs[51] que, durante séculos, corroboraram para a manutenção dos padrões culturais socialmente estabelecidos a partir de uma visão machista e sexista de mundo, pois na visão dos evangélicos, conforme Andrade (2015, p. 27),

> Angustiados, assistimos à desconstrução filosófica da verdade e a reconstrução teológica da mentira. Já relativizada por uma engenharia social anticristã, a geração atual vê-se incapaz de responder a perguntas simples, mas fundamentais, como esta: "o aborto é crime?" Houve um tempo em que se tinha resposta a todas as questões morais. Já não se sabe, porém, como se posicionar diante do certo e do errado, porque Satanás colocou o nosso século num terreno eticamente movediço.

Esse terreno eticamente movediço do mundo pós-moderno revela então um mundo que, diante das reivindicações dos movimentos sociais, vem se reconfigurando, enquanto os grupos "socialmente isolados" vêm impondo e conquistando espaços na pauta das atividades políticas, chegando aos espaços de educação e "obrigatoriamente" sendo reconhecidos. Como fazer diante de uma realidade de resistência por parte dos sujeitos evangélicos presentes nesses espaços? Partindo da compreensão de que a escola deve ser um espaço laico e que obrigatoriamente deva conviver e dialogar com a diversidade cultural, como os discentes, na condição de evangélicos, têm lidado com o conflito entre seus valores na sua relação com a educação formal?

No dia 08 de abril de 2017, convidada para participar de uma mesa de debates na Igreja Batista da Reconciliação sobre o feminismo na Igreja, dentre as quatro

[51] É preciso ressaltar que, quando nos referimos às concepções cristãs de mundo, estamos partindo da visão cristã da Palavra que se aplica a todos os grupos de matriz religiosa cristã – Católicos e Protestantes - mas, ainda que compreendamos que muitas dessas resistências se aplicam ao cristianismo como um todo, o foco do nosso trabalho está centrado no ato de evangelizar.

integrantes da mesa, a pesquisadora em questão era a única que não afirmava possuir uma identidade evangélica e, na condição de professora de História, cabia ali uma discussão sócio histórica do movimento feminista desde os seus primórdios aos dias atuais. Depois de 1 hora de exposições, dividida entre três expositoras, foram abertos os questionamentos por parte da plateia que se constituía em unanimidade de mulheres evangélicas, a maioria Batistas de várias gerações. Naquele momento, ficou evidente – agora não mais somente na condição de palestrante, mas de pesquisadora – o quanto o tema mexia com aquelas mulheres. Um dos questionamentos que me foi feito foi: como lidar com a formação do Ensino Superior e a doutrina das denominações cristãs sem romper com a identidade religiosa? Havia convidado para o evento duas alunas e orientandas do Curso de Pedagogia e me reportei a experiência delas, solicitando que as mesmas respondessem à pergunta, e as mesmas se posicionaram:

> É preciso abrir a mente, é preciso ler, é preciso se desconstruir... Mudar sua mente porque é preciso não ter uma mente fechada na universidade. É preciso ler a Bíblia, mas é preciso também ler outros autores (ODALÉIA, fiel Batista, discente do curso de Pedagogia, caderno de campo, 2017).

> Essa é uma questão de conhecimento, quando vamos para a Bíblia: E não sede conformados com este mundo, mas sede transformados pela renovação do vosso entendimento, para que experimenteis qual seja a boa, agradável e perfeita vontade de Deus. Romanos 12:2 (ISABEL, fiel Assembleana, discente do curso de Pedagogia, caderno de campo, 2017).

Essa experiência proporcionou-nos uma reflexão do quão grande é esse conflito na formação do professor e que essa é uma questão bastante complexa visto que, no caso do evangélico, independe a denominação a que pertençe o fiel, essa é uma construção que, além de secular, é doutrinária e historicamente vem sendo produzida e reproduzida socialmente.

Diante disso, observamos que, no caso do evangélico, o conflito se dá propriamente na relação estabelecida entre o ser individual – o “EU” que constrói sua identidade a partir do contato cotidiano com sua fé e doutrina – e ao ser social, que precisa lidar com o “outro”, presente no contexto social em que ele se encontra inserido. Se pensarmos nesse sujeito enquanto indivíduo, assumindo suas particularidades subjetivas, teremos aí inaugurado o conflito, visto que o mesmo

precisará dialogar constantemente com a sociedade e essa a todo momento vive mudanças e alterações de comportamentos até negados por muitos.

Para Simmel (2006, p. 83), “o problema verdadeiramente prático da sociedade reside na relação que suas forças e formas estabelecem com os indivíduos – e se a sociedade existe dentro ou fora deles”. Dessa forma, uma vez não conseguindo manter um contato do individual com o social e não se permitindo compreender o contexto social geral, esse indivíduo mantem sua concepção baseada na unicidade da visão do ser e, portanto, entrando em conflito com o todo. Nessa discussão, ainda de acordo com o autor citado, é preciso esclarecer que, ao mesmo tempo em que esse indivíduo se contrapõe ao contexto social, o mesmo se contrapõem ao indivíduo com suas particularidades que acabam gerando estranhamento. O autor pondera ainda que

> [...] a capacidade do ser humano se dividir em partes e sentir qualquer parte de si como um ser autêntico – parte que colide com outras partes e que luta pela determinação individual – põe o ser humano, à medida que ele se sente como ser social, em uma relação frequentemente conflituosa com os impulsos de seu eu que não foram absorvidos pelo seu caráter social. O conflito entre a sociedade e o indivíduo prossegue no próprio indivíduo como luta entre as partes de sua essência (SIMMEL, 2006, p. 83).

Dessa forma, com base em Dubrim (2006), entendemos que conflito pode ser definido como um choque entre duas pessoas distintas e encontra-se baseado em diferenças de atributos, preferências, idade, raça, etnia, interesses, valores e estilos que as levam a uma oposição ou resistência, podendo acarretar a elevação de alguma tensão no processo de socialização. Consequentemente, é esse enfrentamento na formação de professores a que nos detemos na tese em questão. Um enfrentamento que, no percurso da pesquisa, pudemos observar que está presente na relação do religioso com o conhecimento, independente se esse está presente na Educação Básica, no Ensino Superior e/ou mesmo na formação de professores.

Além disso, observamos ao longo do contato com o campo que os questionamentos iniciais, que partiram de uma discussão centrada na questão racial, foram ampliados para a diversidade como um todo, pois é preciso considerar que os movimentos sociais, tão caros às mudanças do contexto social mundial, ainda que não efetivamente em alguns casos – me refiro aqui às questões de identidade de

gênero e orientação sexual[52] –, têm conseguido se inserir nas instituições educacionais com grande força. Respaldados em leis e argumentos propostos e legitimados pelo Estado Nacional[53], essas questões vêm se sobrepondo aos diálogos na sala de aula, e, logicamente, essas questões, como já afirmado anteriormente, têm revelado ponto de tensão nos espaços de socialização.

Assim, os debates que dizem respeito às produções culturais, legitimadas socialmente, chegam aos espaços de educação com grande força e muita polêmica, travando muitas possibilidades de diálogos devido à diversidade de pensamento culturalmente construída pelos sujeitos ali presentes. O campo nos revelou que a intensidade com que essas questões chegaram às escolas provocou não somente um processo de resistência por parte dos evangélicos em dialogarem com determinados temas - e aqui podemos apontar como exemplo as novas configurações de família que surgem a partir das novas concepções de gênero e sexo - como também de articular estratégias de manutenção desses fiéis na escola. Então, como pensar uma educação que atenda essa realidade?

Após uma aula realizada no 4º semestre de Pedagogia sobre educação para as relações étnico raciais, uma aluna evangélica da Assembleia de Deus relatou como minhas aulas vinham mexendo com ela. Para a mesma, as discussões em torno da questão do preconceito de cor, raça, gênero e sexualidade têm contribuído para ampliar a sua visão acerca das relações na escola. Para justificar sua fala, a mesma continua:

> Essa semana me peguei numa situação de conflito quando fui reunir as crianças na escola para a hora do lanche e um menino estava sentado dando de mamar para uma boneca. Eu então parei diante da cena perplexa e fiquei pensando qual atitude tomaria. Foi quando resolvi de forma tranquila convidá-lo a se juntar aos outros para o lanche, dizendo que outra hora ele voltaria a brincar, sem interpelá-lo

[52] O Plano Nacional de Educação PNE elaborado e sancionado em 2014 em vigência até 2024, teve acirrada discussão no que diz respeito a proposta de se trabalhar as questões de gênero. Toda a polêmica fez sair do texto pois: "A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da "igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual", expressão substituída por "cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação". A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto" (PNE, 2014, p. 22). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 16 jan. 2016.

[53] Aqui nos referimos às leis disponíveis em educação que podem e direcionam discussões voltadas a diversidade como a 10.639/03 que obriga a inserção da história e cultura africana, e posteriormente a 11.645/08 que acrescenta à essa obrigatoriedade a história e cultura indígena, que apesar de ter sido retirado do texto do PNE, estão respaldados em leis específicas.

> sobre o fato de ser menino e estar brincando de boneca (ISABEL, dados do caderno de campo, 12 de mar/2015).

Como vimos, no Ensino Superior e, mais especificamente, na formação de professores, observamos que esses conflitos se repetem independente da modalidade de formação, se a distância ou presencial, assim como do curso escolhido pelo evangélico. Diante do exposto e observado no campo, a relação entre o objetivamente construído, a partir da identidade evangélica e a subjetividade presente na sociedade que vai se sobrepor a esse indivíduo, gera pontos de tensão que se configuram em resistência a leituras, participação de atividades e eventos promovidos pela instituição e até mesmo dificuldades na produção dos trabalhos de conclusão de curso, por não compreenderem determinados autores e/ou não aceitarem fazer algumas leituras da bibliografia disponibilizada pelo orientador.

4.2 EDUCAR PARA QUEM E PARA QUÊ? A ESCOLA COMO UM MAL NECESSÁRIO

De que educação estamos falando? O que concebemos por estratégias utilizadas pelos fiéis para dialogar com a escola? De acordo com Brandão (2014), não temos como nos livrarmos da educação porque ela está presente em todos os nossos espaços de socialização. Por conta disso, o autor em questão afirma que não podemos definir educação numa visão singular, por isso, faz-se necessário pensá-la no plural, afinal, somos educados de várias formas e nos mais variados espaços, uma vez que a família, a escola, os grupos de jovens e até mesmo os espaços de fé constituem espaços produtores de conhecimento e, sendo assim, estamos tratando de “educações”. Essa visão antropológica da educação aqui proposta leva-nos a estabelecer um diálogo entre as educações e as culturas presentes nas instituições formais de ensino, afinal, como já apontamos, o discurso atual dos mesmos é de que precisamos dialogar com a diversidade presente na sociedade, numa visão também antropológica de educação.

Mas, quem educa, para quê e para quem educa? Quem são os educadores e como vem sendo pensada a formação desses, a fim de que possamos dar conta dessas “educações” presentes na escola?

As pesquisas desenvolvidas anteriormente revelaram que os espaços de fé têm produzido educação através de sua cultura religiosa, imprimindo no fiel sua visão particular de mundo e sociedade, que chega à escola e entra em conflito com o conhecimento proposto em sala de aula. Em 2011, no campo da pesquisa para o mestrado, foi realizado um grupo focal com a participação de famílias[54], mais precisamente de pais evangélicos, os quais, naquele momento, sinalizaram o problema de incluírem seus filhos nas escolas públicas, por conta do choque de comportamento, costumes, crenças e valores nos grupos escolares. Naquele momento, também foi verificado que os conteúdos escolares, da Base Nacional Comum da grade curricular do Ensino Básico, têm sido uma problemática importante para as famílias evangélicas frequentadoras da escola. Ao questionar um pai sobre o que se deveria discutir na escola[55], o mesmo responde:

> Tem um aí que eles ensinam que eu até estudei um ano no Edson Tenório que ensina sobre Marx aquele que é o pai... que ensina... todos eles são ateus. Como é o nome da disciplina mesmo? É.… esqueci o nome agora... que as professora tudo... você olha mesmo e vê que as professoras são mesmo... não têm nem um pingo de Deus na vida delas, é não crê. Ela foca tudo naqueles homens que fundou o ateísmo tudo contra Deus, ninguém fala em Deus nenhum deles aí... então eu achei aquela disciplina uma das piores que tem, que deveria não ter, eu estudei... Filosofia... é isso aí. De todas as professoras que eu conheci todas são alvoroçadas, não tem a cabeça no lugar... são com os cabelões assim pra cima... eu sou assim mesmo quem quiser goste de mim e braba né? Você vai conversar com uma delas não lhe atende direito e só vai à filosofia naqueles homens que fundou esse negócio os filósofos são todos ateus, ninguém crê em Deus então para mim não devia ter. Religião Tb é complicada, porque religião no Brasil só fala de católico ou então do candomblé, não focam a Bíblia... E no caso essa coisa da cultura africana o candomblé, a capoeira deveriam não ter. Deveria ser livre... é tanto que essa disciplina eu acho que não fica sem passar né... é só o conteúdo. Mas filosofia não se não passar perde o ano. Agora essa de religião quando eu estudei não precisa muita coisa não... não gosto não... deveria não ter (PARTICIPANTE 8, 2011 apud SANTOS, 2012b, p. 97).

[54] Pesquisa realizada em 2010/2011 para dissertação de mestrado defendida em 2012, sob orientação da Profa. Dra. Lívia Fialho Costa: “A Palavra e a Escola. negociação e conflito no Trabalho Com A Lei 10.639/03. PPGEDUC – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Salvador 2012,nesse programa.

[55] O Grupo focal foi parte da técnica de coleta de dados da pesquisa do mestrado e a questão citada foi a décima, num bloco de onze questões discutidas nesse grupo, e consistia em saber: O que na opinião deles não deveria se discutir em sala de aula?

Assim, podemos perceber que, para além das questões de ordem cultural, o conhecimento científico proposto pela escola vem sendo um entrave ao diálogo nas salas de aula. A relação que se estabeleceu entre determinadas disciplinas, como, por exemplo, a Filosofia e a produção do conhecimento científico, torna-se um ponto de tensão na formação dos jovens evangélicos nos espaços de educação. Mas, o que configura essa tensão? A relação estabelecida entre o fiel e a Palavra é intocada. Jesus é o Verbo e, assim sendo, todas as ações da vida do sujeito devem seguir seus ensinamentos, essa é a verdade maior. A ciência, nesse campo, é questionada; afinal, quem é o cientista? De onde ele veio? Quem deu a ele capacidade intelectual para produção da ciência? É nesse contexto que se dá o campo de tensões, pois a educação da igreja[56] questiona a escola e vice-versa.

> A ciência nunca falha? A ciência é feita por homens que utilizam capacidades dadas por Deus, o criador. Mas os homens são imperfeitos, portanto, suas obras também podem ser. A Bíblia nunca falha? Claro que não! Deus não falha e não mente. Ele é perfeito, é diferente dos homens. A Bíblia não é uma obra dos seres humanos, é uma obra de Deus que usou homens para nos transmitir sua Palavra (CPAD, 2011, p. 04).

Esses questionamentos são exemplos de como, no interior das Igrejas pentecostais - e aqui me refiro mais especificamente a Assembleia de Deus – e nas suas escolas dominicais, preparam o fiel para o diálogo com o mundo, inclusive o mundo científico, que até pouco tempo não fazia parte da vida de muitos deles. A Igreja, enquanto espaço de educação, produz o conhecimento a partir de sua visão sagrada, respondendo a tudo que diz respeito ao campo das Ciências com base na Palavra. Para esses sujeitos, a escola representa um mal necessário à sua formação e integração social, sobretudo no que diz respeito ao mercado de trabalho, pois como percebemos tem se firmado com espaço de negociação e conflito. Além disso, nas palavras de Freston e Freston (2015, p. 58),

> O protestantismo contribuiu profundamente para redefinir as fronteiras do trabalho. A ética do trabalho estaria ligada à salvação, ao propósito mais importante que uma pessoa humana poderia ter. Em vez de

[56] As igrejas evangélicas mantêm além de seus cultos, grupos de jovens, crianças, senhoras, senhores, casais, onde são direcionadas leituras e propostas formação para os mesmos. Nesse campo, podemos destacar como exemplo a Casa Publicadora Assembleia de Deus (CPAD), que produz e veicula nas mais diversas denominações pentecostais livros, revistas e brochuras para a formação nas escolas dominicais.

> valorizar o trabalho apenas pelo que contribui, a ética protestante via essa atividade como um fim em si mesmo. Assim, separou o motivo do trabalho dos frutos dele. É pelo seu próprio valor que o trabalho se justificaria.

Dessa forma, o trabalho é visto como um chamado de Deus. Hoje, o temor de que a educação pode desviar o fiel da obra de Deus vem sendo vencido através da instrução e interpretação da Palavra, por meio da publicação de artigos de periódicos, panfletos, brochuras e materiais didáticos para atender as escolas dominicais. Assim, as igrejas vêm fazendo um trabalho de inserção desses fiéis nos espaços de formação.

Durante a discussão do grupo focal (ainda na pesquisa do mestrado), uma mãe referiu-se ao fato de, apesar desses conflitos estarem muito presentes na formação básica, a preocupação maior seria o filho ir se preparando para a universidade porque, segundo ela, esse espaço constitui um ambiente ainda mais complicado no que diz respeito à questão religiosa. Ainda que pontualmente, ficou claro que a família evangélica preocupa-se com o avanço de seus filhos no plano educacional, mesmo que reconheça a necessidade da escola para a construção de um futuro tranquilo.

> [...] para ter uma formação para o mundo no mercado de trabalho... não depende só da igreja e da família... depende mais da escola, por que se a pessoa não aprender a ler e escrever ter uma formação para falar melhor então ele não vai ter formação para o mercado de trabalho... Já na igreja não... se a gente tiver na igreja o tempo todo... da igreja pra casa, da igreja pra casa, ele nunca vai crescer... até na igreja mesmo ele precisa ter a escola, então à família sozinha... eu mesmo aprendi a ler e escrever em casa... mas se eu não continuasse estudando? Eu não ia ser cobrador de ônibus que ia precisar ser... Precisa de matemática de português... já na igreja você vai só aprender a Bíblia o que Deus quer de nós espiritualmente. Por que o problema é esse a escola ensina a parte **material e a igreja o espiritual...** (PARTICIPANTE 8, 2011 apud SANTOS, 2012b, p. 99, grifo no original).

> E a escola é fundamental né? A igreja é o espiritual e a escola o material. Se não tiver o ensino, não tiver o estudo hoje não consegue nada, então ensino na escola é fundamental na nossa vida (PARTICIPANTE 3, 2011 apud SANTOS, 2012a, p. 99).

> Tem pastores que até não sabem ler, mas isso é antigo... hoje não vai se formar pastor nunca se não souber ler. Antigamente tinha quem não sabia fazer um O com o copo, mas pregava a Palavra... (PARTICIPANTE 8, 2011 apud SANTOS, 2012a, p. 91).

Fica evidenciado nas falas dos informantes o quão incômodo é estar presente nesses espaços, uma vez que muitas das discussões em sala de aula são passíveis de conflito com suas doutrinas de fé. Assim, como pudemos observar, por conta do receio de que seus membros rompessem com sua doutrina, durante muito tempo, alguns pastores não influenciavam os jovens fiéis a darem prosseguimento aos estudos, adentrando a universidade.

Um fiel assembleano, durante entrevista realizada em 2007, expôs que muitas vezes no culto o pastor pregava que "Os irmãos deveriam alisar os bancos da igreja e não os bancos da Ciência"[57] (JORGE, 2011 apud SANTOS, 2012a p. 58). Esse receio do trânsito dos fiéis nos espaços de Ensino Superior esteve ancorado na compreensão de que a Universidade se constitui de um espaço de formação intelectual gerido e pensado por grupos secularizados e, como já apontado por Berger (2000), uma subcultura internacional que mantém uma elite com base nas crenças e valores progressistas e iluministas. Mas, como vencer o mundo do trabalho tão competitivo? Daí a importância de as igrejas prepararem seus fiéis para essa nova realidade, afinal, o trabalho edifica o homem e a vocação para o trabalho, na visão do cristão, significa também uma convocação do Senhor[58].

Não somente a Educação Básica é importante para essa formação, mas hoje já é possível ouvir pastores incentivarem seus fiéis a adentrarem as Instituições de Ensino Superior para dar continuidade a sua formação, acima de tudo, em busca de uma melhora nas condições de vida. No entanto, a preocupação ainda é grande e muitos, por conta de suas doutrinas, enfrentam dificuldades nesse percurso, pois, para muitos evangélicos, diferenciar o empírico do científico é muito complexo, em razão de estes, muitas vezes, sequer conseguirem dialogar e interpretar alguns autores, devido ao conflito ideológico estabelecido nesse contato.

[57] É importante ressaltar que durante o texto estaremos dialogando com duas outras pesquisas distintas que servirão como base para a pesquisa em andamento. Assim dialogaremos com dados da pesquisa 2007 – nesse momento a pesquisa esteve centrada na Assembleia de Deus, por isso a presença dessa denominação com frequência no texto – e os dados da pesquisa de 2011, onde foi realizado um trabalho junto às famílias cristãs presentes no campo de pesquisa, nesse caso com denominações variadas.

[58] Ao discorrer sobre o conceito de vocação na Revista Ultimato, Ricardo Wesley M. Borges (2015, p. 26-27): "Chamado (uso "chamado" e "vocação" aqui como sinônimos) é algo que pode ser entendido de diferentes maneiras. Primeiro, para os que creem, significa uma convocação do Senhor para viver para ele, não só para depois da morte, mas para hoje, para sermos agentes da reconciliação de todas as coisas por meio de Cristo. Segundo tem a ver com aquilo que fazemos no cotidiano. Revista Ultimato – Discernindo e exercendo a vocação com humildade.

Ao direcionar algumas leituras para uma das minhas orientandas do curso de pedagogia, a mesma, depois de duas tentativas de leitura sem êxito, procurou-me e disse:

> Professora, tem certeza que esse autor vai contribuir com minha pesquisa? Porque já li esse texto duas vezes e não consigo de forma alguma entendê-lo. Não teria outro autor que eu possa ler para ampliar essa discussão? Porque este está difícil, não consigo aceitar o que ele fala como positivo para o meu trabalho (ISABEL, fiel Assembleana, discente de Pedagogia, caderno de campo, 2016).

É importante informar que a discente em questão partia de uma discussão de identidade estética negra na Assembleia de Deus e quais as contribuições da igreja para o reconhecimento e aceitação das jovens negras nessas denominações. Diante do tema escolhido pela orientanda, o texto proposto foi “Identidade e diferença”, organizado por Tomaz Tadeu da Silva (2009), o qual discute a temática dialogando com Stuart Hall e Kathryn Woodward a partir da perspectiva dos estudos culturais. O entrave na aceitação à leitura por parte de Isabel me surpreendeu, pois, apesar de sua formação religiosa, a mesma sempre demonstrou um grande crescimento e desenvolvimento de sua capacidade crítica durante sua formação.

Acompanhando a aluna desde o terceiro semestre, quando foi minha discente nos componentes curriculares Arte-educação e Educação para as Relações Étnico Raciais, agora na condição de orientanda e discente na disciplina Projetos de Diplomação I, observamos como, ainda que ela tenha demonstrado uma abertura maior às discussões propostas, ao ir para a prática ainda foi difícil para a mesma se posicionar sobre determinados temas. O que nos leva a inferir que, mesmo após a formação, o conflito ainda impera. O problema de Isabel ao lidar com o texto ficou evidenciado após a orientação que se tratava de como a perspectiva de relativização dos conceitos ainda causava-lhe incômodo. Para ela, é difícil, sobretudo, fazer determinadas leituras porque, segundo a discente, ela não reconhece a validade de alguns autores e, consequentemente, não se sente muitas vezes pertencente a esse espaço de formação.

Ao discorrer sobre as concepções batistas do século XIX no Brasil, Teixeira (1987) explica como há um caráter a-histórico e a-cultural nesses grupos, determinando sua doutrina e impedindo uma reflexão geral do contexto social, posto que, para eles, no dizer da autora,

> [...] o texto bíblico se constitui como “regra de fé e ordem” para a vida religiosa e secular do homem, e tal concepção atribui não somente aos batistas, mas os grupos evangélicos de forma geral uma visão centrada na simplificação das questões sociais, políticas e econômicas que ocorrem na sociedade (TEIXEIRA, 1987, p. 275).

Essa visão a-histórica da sociedade leva-nos à compreensão de uma valorização do passado de forma a mantê-lo como exemplo concreto e inquestionável a partir da fundamentação da Palavra, baseada no que a autora convencionou como “intocabilidade do texto bíblico”. Tais concepções, atribuídas por Teixeira (1987), podem ser visivelmente aplicadas a outros tantos grupos evangélicos, dado que, assim como evidenciado pela a autora, o ponto de partida é o reconhecimento da Bíblia como livro sagrado inquestionável e, portanto, instrutor maior da vida do fiel, não fugindo à regra às demais denominações que partem do mesmo princípio.

Aqui, temos um entrave estabelecido quando, no momento em que levantamos uma visão sócioantropológica de mundo e partimos de uma concepção relativista de verdade, os discentes, em sua maioria, não conseguem avançar nos debates e dar continuidade a determinadas leituras, as quais, para além de conflituoso, são quase ou, senão, impossíveis para eles, do ponto de vista doutrinário. A pesquisa nos revelou que, tanto no curso de História quanto no curso de Pedagogia, o relativismo cultural proposto nas ementas dos componentes curriculares, que tratam da antropologia, tem sido um grande problema.

No entanto, já é comum observarmos a mudança de opinião dos pastores e fiéis evangélicos no que compete à formação intelectual e o acesso ao Ensino Superior. Nas conversas informais com alguns dos colaboradores da pesquisa, ao questionar sobre o apoio da igreja e a orientação dos pastores a seus fiéis que buscam o conhecimento científico, estes foram unânimes em afirmar que é preciso, num mundo de tantas incertezas e conflitos, ampliar nossa leitura, romper com algumas barreiras e partir para o enfrentamento cotidiano sem perder a fé, sem romper com Deus. A pesquisa revela que essa é uma preocupação não somente de muitos pastores em suas comunidades, mas também do alto escalão das denominações que já têm se preocupado com a formação de pastores mais preparados para lidar com as questões cotidianas.

Afinal, como diz E. César (2015, p. 06), é preciso termos pastores “sem tempo de ter medo” porque, segundo o autor, o medo do apóstolo Paulo não representa de forma alguma vergonha, mas virtude. A virtude do zelo de um pastor que, de forma

alguma, abandonaria suas ovelhas e essa é a proposta de reinterpretação de mundo a partir da Palavra, que através da concepção doutrinária de cada espaço de fé, contribui para a inserção desses fiéis em todos os espaços de socialização. Dessa forma, compreendemos que não foi a visão do Pastor César que mudou, no que diz respeito à verdade, mas de como o fiel precisa se preparar para lidar com essa sociedade do conflito.

O não ter medo é estar preparado para ações que o aproximem mais da fé, independentemente de onde ele esteja e com quem ele conviva, posto que sua verdade foi construída e apreendida de forma a não ser ferida por nenhuma outra. Então, por que não ir à universidade? Que tipo de conhecimento está presente nesse espaço que seja superior ao conhecimento da Palavra? Sendo assim, para esses fiéis, conviver com o "outro" não quer dizer que ele aceite ou compreenda o seu posicionamento e ações praticadas na sociedade, contudo eles mantêm uma possível relação de tolerância considerando que não pode ir de encontro ao que está estabelecido na conjuntura.

É perceptível que, no campo da diversidade humana, ainda que tenhamos uma objetivação da realidade social a partir de princípios básicos à socialização, é preciso considerarmos a diversidade cultural dos sujeitos envolvidos nesse contexto e, para isso, *"a sociologia do conhecimento deve ocupar-se com tudo aquilo que é considerado 'conhecimento' na sociedade"* (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 28, grifo do autor*)*. Ainda segundos os autores:

> Exagerar a importância do pensamento teórico na sociedade e na história é um natural engano dos teorizadores. Isto torna, por conseguinte, ainda mais necessário corrigir esta incompreensão intelectualista. As formulações teóricas da realidade, quer sejam científicas ou filosóficas quer sejam até mitológicas, não esgotam o que é "real" para os membros de uma sociedade. Sendo assim, a sociologia do conhecimento deve acima de tudo ocupar-se com que os homens "conhecem" como "realidade" em sua vida cotidiana, vida teórica ou pré-teórica (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 29).

Dessa forma, a cultura e a educação fazem parte da condição humana e, através delas, o homem dá significado a sua vida, criando símbolos que determinam a sua visão de mundo e construindo suas verdades através do processo de socialização com o meio no qual está inserido. Sendo assim, corroboramos com Brandão (2002, p. 193) quando diz que "Toda teoria da educação é uma dimensão

parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura ou do lugar social do entrecruzamento de culturas".

O que nos leva a compreender o porquê da visão negativa da escola, por parte das famílias evangélicas, em que ela – a escola - passa a ser alvo de desconfiança, se entendemos todo arcabouço cultural religioso apreendido nos espaços de socialização desses fiéis. Sua objetivação de mundo, através dos símbolos sagrados, faz com que, para muitos, contemplar a diversidade seja algo desnecessário e até prejudicial à formação dos jovens, posto que rompe com seus ideais interpretados na Palavra através de suas doutrinas que, por sua vez, produzem seu arcabouço ético e moral.

No entanto, não sendo mais possível se inserir no mercado de trabalho senão pela via da educação, pois atualmente o mercado de trabalho está cada vez mais exigente no que diz respeito à formação do sujeito, esses fiéis precisam transitar nas instituições de Ensino Superior, e, para tanto, lidar com a visão científica e humanística da academia, a qual, por sua vez, é bastante forte nos cursos de licenciatura, principalmente os concentrados na área de humanas, e, portanto, essas são áreas de maior dificuldade de trânsito dos discentes evangélicos, por tratarem de discussões e temas polêmicos no âmbito social.

4.3 INTELECTUAL RELIGIOSO OU RELIGIOSO INTELECTUAL? CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

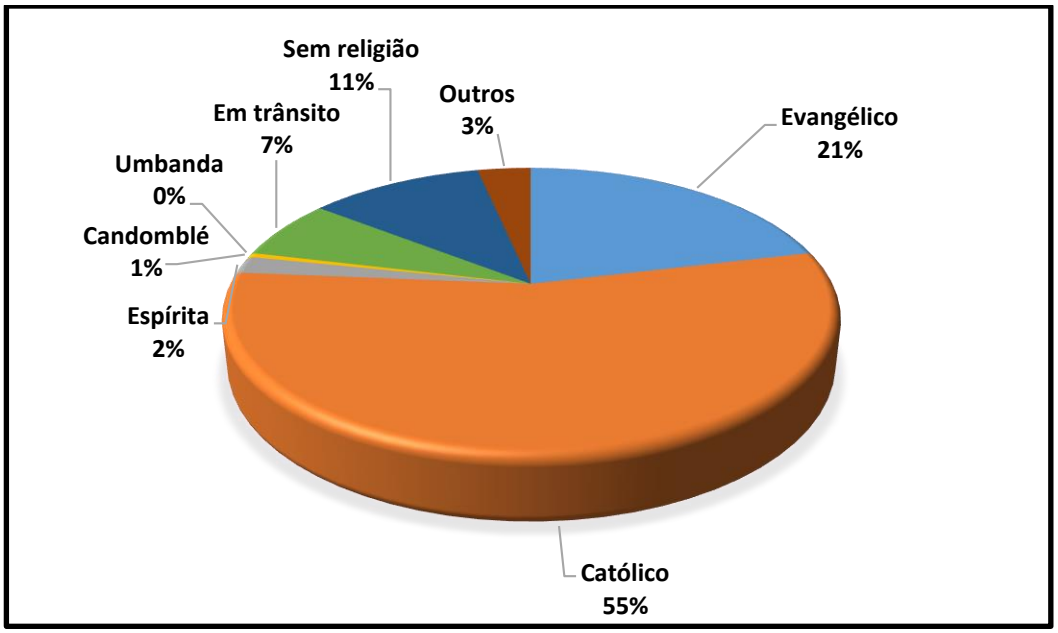
De acordo com os dados do IBGE (2010), a partir de 1970, a religiosidade no Brasil vem assumindo uma característica cada vez menos homogênea, passando a uma sociedade plurirreligiosa. No entanto, o cristianismo ainda predomina nesse contexto, chamando atenção para uma redução do percentual de católicos, desde 1970, - o que foi mais significativo nas regiões Nordeste e Sul[59] - e o aumento do número de evangélicos, também significativo nessas regiões.

Quando partimos para o campo, observamos que os dados do IBGE de 2010 confirmam-se em nossa pesquisa. Tal afirmação é possível quando partimos para a tabulação dos dados coletados através de 228 questionários, sendo 73 destes

[59] O Crescimento do evangelismo no Brasil tem levado a escola a repensar seu discurso e ação, pois contemplar a diversidade cultural nesses espaços tem sido motivo de grandes conflitos, fato que chamarmos atenção para a importância dessa discussão na formação de professores.

aplicados no curso de História e 155 no Curso de Pedagogia, como veremos nos gráficos 4.3.1 e 4.3.2 a seguir. O questionário, que constava de 11 questões mistas, no primeiro momento, tinha como objetivo traçar o perfil religioso dos colaboradores, em que, a partir da questão quatro- ***Antes de optar por essa religião, a que religião você pertencia?*** - Buscou-se compreender se esses sujeitos traziam a religião a partir da influência da família, desde a infância, ou se seriam novos convertidos. Traçando um comparativo entre nossa amostra e o que apresenta o IBGE, vejamos:

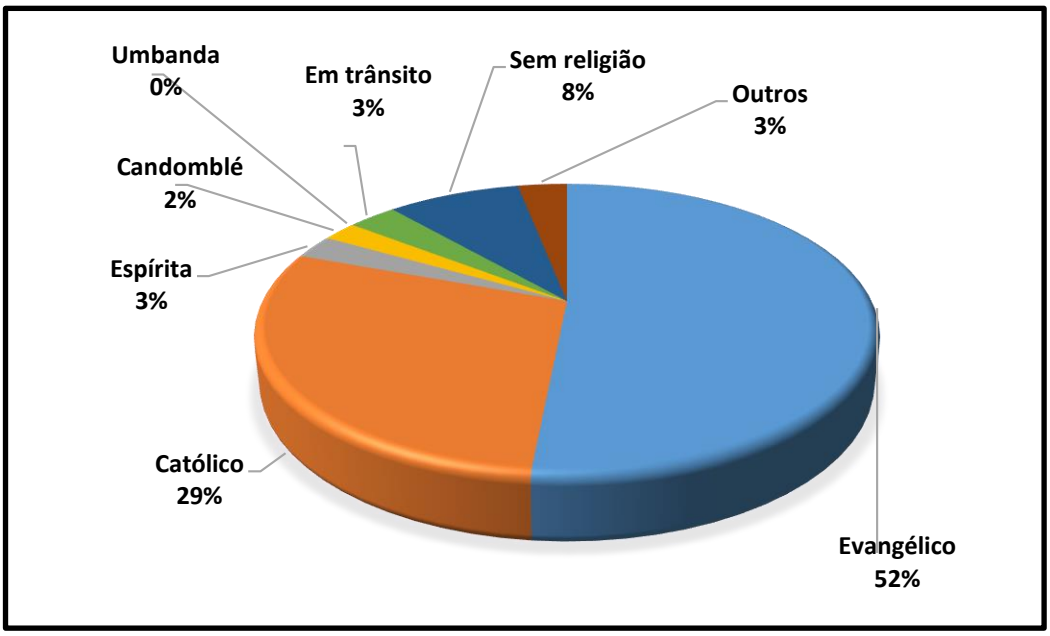
Gráfico 4.3.1 – A religião a que pertencia



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo, 2015.

Como podemos observar, de acordo com a análise do gráfico 4.3.1, dos 228 questionários respondidos, temos 55% de católicos contra 21% de evangélicos, 2% de espíritas, 1% de candomblé, 11% sem religião, 7% em trânsito (ou seja, visitam vários espaços religiosos ao mesmo tempo), 3% outros. Além disso, ninguém afirmou pertencer à Umbanda. Ao perguntarmos “Que religião eles frequentam hoje?”, as respostas confirmam esse aumento do evangelismo, como revela o gráfico 4.3.2 abaixo.

Gráfico 4.3.2 – Que religião frequenta hoje



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo 2015.

Como podemos perceber, se fizermos uma comparação entre os gráficos 4.3.1 e 4.3.2, veremos que os dados da pesquisa confirmam o que já foi levantado pelo IBGE em 2010. Ainda que seja essa uma pequena amostra, considerando que se trata de cinco anos depois da coleta do IBGE, arriscamos afirmar que o número de convertidos ao evangelismo continua a crescer, pois, no gráfico 4.3.1, o número de fiéis católicos, que era de 55%, no gráfico 4.3.2 caiu para 29%. Em contrapartida, houve um aumento significativo no que diz respeito aos evangélicos que no gráfico 4.3.1 eram 21% e passaram a 52% no segundo gráfico.

Isso quer dizer que, no total de 228 colaboradores, de 90 evangélicos, 44 antes eram católicos e 33 afirmaram sempre serem evangélicos, enquanto dos 32 católicos, somente 1 era evangélico e 31 sempre foram católicos. Confirmando assim que o número de novos conversos ao evangelismo, de fato, tem sido superior ao de novos conversos ao catolicismo. Na sequência, temos 3% de espíritas, 2% de candomblé, 8% sem religião, 3% em trânsito (ou seja, visitam vários espaços religiosos ao mesmo tempo) 3% outros. Além disso, continuamos sem nenhum pertencimento a Umbanda.

Considerando ainda as observações quando vamos ao cruzamento das informações coletadas diretamente no campo, podemos arriscar afirmar que o percentual dos que afirmam pertencer ao candomblé é muito inferior ao observado no campo, sobretudo, no que diz respeito ao curso de pedagogia, onde a pesquisadora

atua diretamente como docente com esses discentes há quatro anos. Portanto, possivelmente os sujeitos presentes na observação migraram para o grupo sem religião e/ou outros, pois diante de um total de 155 colaboradores, somente 3 afirmarem pertencer ao candomblé, o que diante das observações é muito pouco.

Quando partimos para analisar os discentes colaboradores do Curso a Distância de Licenciatura em História, dos 73 colaboradores, somente 2 afirmaram pertencerem ao candomblé, um do Polo de Santo Estevão e outro do Polo de Mundo Novo. Nesse caso, também foram feitas observações da interação dos discentes do Curso de História no ambiente AVA. Analisamos as discussões e atividades propostas pelo professor formador da disciplina Antropologia Cultural e a mediação do tutor a distância que acompanhou o desenvolvimento das atividades *on line*. Não foi encontrada nenhuma afirmação, por parte dos alunos, no que diz respeito a pertencerem a religiões de Matrizes Africanas. Ao contrário, os evangélicos fizeram questão de se posicionarem e autoafirmarem nos espaços de interação, além deles, alguns católicos e espíritas.

O que as observações no ambiente nos permitem inferir sobre esta questão? Considerando que, ainda que nem todos os discentes tenham respondido o questionário aplicado presencialmente, num total de 73 questionários aplicados, 2 afirmaram serem do candomblé. Nas observações realizadas no ambiente e na análise de todos os questionários respondidos pelos mesmos e postados no ambiente, essa informação não se confirma. Possivelmente, o grande número de discentes que afirmaram pertencer a matriz religiosa cristã pode ter inibido aqueles que pertencem a esses grupos, por conta do preconceito atribuído aos mesmos. Diante disso, podemos imaginar que há uma possibilidade desse número ser ainda maior e os mesmos, assim como observado com o curso presencial, terem optado por responder outros, sem religião ou até mesmo católico.

Esses dados também revelam, assim como o censo de 2010, que o crescimento do evangelismo no Brasil foi seguido da busca desses por instrução, o que diante do já discutido nos chama atenção para a ressignificação dada pelos fiéis à formação intelectual. No censo de 2000, os dados apresentados sobre as taxas de escolarização das pessoas acima de cinco anos, segundo a religião, apontam que, desde 1991, os evangélicos[60] apresentaram taxas de escolarização maiores que os

[60] O IBGE separa os evangélicos em: Evangélicos de missão, Evangélicos Pentecostais e outros evangélicos. Como o trabalho em questão não pretende diferenciar os grupos e sim considerar todos

católicos, que representam a maioria no Brasil. Quando nos debruçamos sobre os resultados do censo de 2010, verificamos que o crescimento de fiéis em busca de instrução é real e, no Nível Superior, não tem sido diferente.

De acordo com a última pesquisa do IBGE (2010), somando-se os grupos evangélicos – Evangélicos de missão 12,1%, Evangélicos pentecostais 4,1% e Evangélicos não determinados 8,5% - têm-se 24,6% de pessoas que concluíram o Ensino Superior contra 9,4% de católicos, ficando atrás somente dos espíritas que representam 31,5%[61]. Se considerarmos que nosso objeto de pesquisa está concentrado na formação superior desses sujeitos, temos aí a prova de que de fato está havendo uma procura maior por esse nível de instrução.

A pesquisa do IBGE (2010) revelou ainda que o percentual dos que se declaram sem religião e/ou que não declaram, 8,2%, está abaixo dos grupos citados. No nosso caso, os dados revelaram também um percentual de 8% dos que não responderam ou afirmaram não ter religião, o que, na observação do campo, para nós foi uma surpresa, assim como consideramos também muito baixo o percentual dos que afirmam pertencer a religiões de matrizes africanas.

No entanto, no que diz respeito aos espíritas saírem à frente nos dados do IBGE (2010), de acordo com os dados do campo em questão, esse grupo é um número inexpressivo sendo responsável por apenas 3% de nossos colaboradores, seguidos dos que marcaram mais de uma alternativa – em trânsito – e os que marcaram “outros”, que também apresentaram um percentual de 3%. Por último, seguindo um percentual de 2%, temos os que se declaram pertencer ao Candomblé e ninguém se posicionou enquanto pertencente à Umbanda. Analisemos esses dados, no que diz respeito ao quantitativo de participantes:

independentemente de denominação, por compreender haver divergências comuns no campo da educação, que tem sido objeto de investigação, então somando os grupos eles ultrapassam percentualmente em nível de escolarização todos os outros grupos religiosos. Ver gráfico 21 - Taxas de escolarização das pessoas de 5 anos ou mais de idade, segundo a religião – Brasil – 1991/2000. Censo Demográfico 2000. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência, IBGE.

[61] Ver tabela 18 – Percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo os grupos de religião – Brasil – 2010. Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência, IBGE.

Tabela 4.3.1: Que religião frequenta hoje

CURSOS HISTÓRIA E PEDAGOGIA	
Denominação religiosa	**Total**
Evangélico	52%
Católico	29%
Espírita	3%
Candomblé	2%
Umbanda	0%
Em trânsito	3%
Sem religião	8%
Outros	3%
Total geral	**100%**

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo 2015.

Se somarmos os 3% que marcaram a alternativa “outros” aos 8% que não responderam ou colocaram como sem religião, teremos 11% de pessoas, e, em relação aos que se afirmaram enquanto pertencentes ao Candomblé 2% e Umbanda 0%. Esse resultado soa estranho quando retomamos a observação no campo e percebemos que, embora de fato não podermos aqui afirmar serem esses sujeitos pertencentes a matrizes religiosas africanas, o fato de Lauro de Freitas ter estatisticamente comprovado nos dados de 2010, da Federação Nacional do Culto Afro-brasileiro (FENACAB) e o Associação Nacional Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu (ACBANTU) 417 terreiros de candomblé, no município nos leva mais uma vez a refletir o resultado da coleta de dados. Além disso, esse percentual de candomblecistas apontado pelos questionários não condiz com o número de sujeitos que estão presentes nas turmas observadas. Pelo que foi observado no campo, dos que se autodeclaram nas aulas a sua pertença religiosa, temos ainda aqueles que, no final da aula, vêm comunicar ao professor que fazem parte da matriz religiosa africana, ou nos que convidam em particular para suas festas nos terreiros.

Por ser um grupo que representa a minoria em sala de aula, e, diante da resistência e dos conflitos nesses espaços, ainda que os questionários fossem individuais, pressupomos que eles preferiram não revelar sua opção religiosa para evitar conflito. Um exemplo disso se deu quando, no primeiro semestre de 2014, a

aluna Joana[62] procurou a pesquisadora, que era professora da turma, para falar que esteve afastada por motivo religioso, mas que para a turma ela esteve doente, porque ela estava passando por problemas no trabalho devido a gestora da escola suspeitar que ela era adepta do candomblé, chegando a ser questionada pela mesma que afirmou que se ela fosse de candomblé ela seria demitida. O relato serviu como justificativa para que ficasse em segredo a sua opção religiosa, uma vez que outras colegas trabalhavam no mesmo espaço.

Um segundo fato ocorreu no primeiro semestre de 2017, na disciplina Projetos de Diplomação I, quando, do momento da entrega do anteprojeto, uma aluna me chamou em particular e disse: “Está aqui professora, mas eu não queria discutir ludicidade e isso acho que está me atrapalhando. Eu queria discutir a educação das crianças no terreiro...” (LIA, fiel Candomblecista, discente de Pedagogia caderno de campo, 2017). Quando questionei à mesma porque ela não pesquisa o que deseja, ela afirmou:

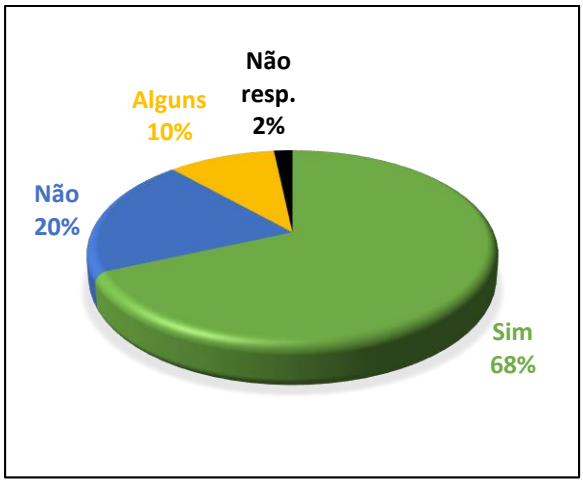
> Não pró, não fala nada! Eu não quero que ninguém saiba que sou de candomblé. Não quero ser excluída do meu grupo de amigas da sala. Outro dia elas foram na minha casa fazer um trabalho e ao chegar lá e verem uma imagem, ficaram assustadas e fizeram alguns comentários e durante muito tempo mudaram comigo (JÉSSICA, fiel batista, discente do curso de história, caderno de campo, 2017).

Diante dos exemplos apresentados, verificamos que estarem inseridos no Ensino superior não quer dizer que os discentes evangélicos estejam menos resistentes; romper com essa barreira, da formação intelectual pode ser com o propósito de adquirirem uma formação para o mundo de trabalho e/ou ainda disputarem seu espaço em todos os campos da sociedade,mas sem ferir suas doutrinas, preservando suas verdades e objetivações do mundo construído em seu grupo culturalmente fechado. Daí a nos questionarmos como esses futuros profissionais de educação irão atuar nas escolas. Como separar seus preconceitos, sua visão de mundo etnocêntrica da sua prática docente? Como professores evangélicos tão resistentes a mudanças lidarão com a diversidade em suas salas de aula?

[62] Optou-se por utilizar na pesquisa nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos. Dados da pesquisa 2014 - caderno de campo.

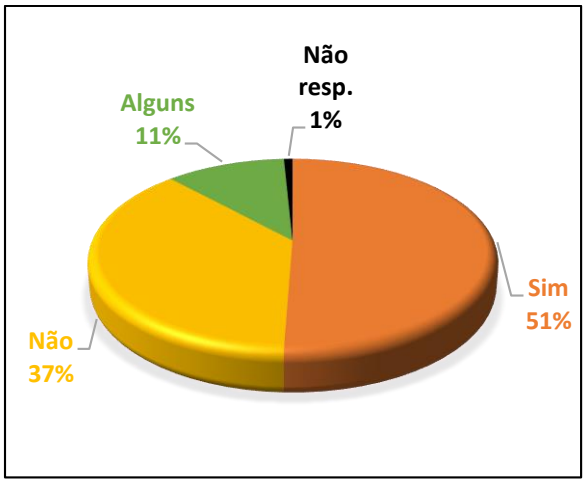
Dando continuidade a caracterização dos sujeitos da pesquisa, quando questionados se na suas casas todos pertencem à mesma religião, temos:

Gráfico 4.3.3 – Se todos na família pertencem à mesma religião - Curso de História EAD



Fonte: Dados da pesquisa de campo 2015

Gráfico 4.3.4 – Se todos na família pertencem à mesma religião - Curso de Pedagogia Presencial



Fonte: Dados da pesquisa de campo 2016

Ao analisarmos os gráficos, observaremos que o percentual de interlocutores que fazem parte de famílias em sua totalidade evangélicas supera as demais possibilidades. O gráfico 4.3.3 nos revela que, no curso de história, 68% afirmaram que todos na sua casa pertencem a sua religião, 20% disseram que não, nem todos pertencem a sua religião, 10% responderam que alguns pertencem a sua religião e somente 2% não responderam essa questão. Nesse caso, acreditamos que, por se tratar de uma pequena cidade do interior baiano, possivelmente a religiosidade esteja mais presente entre os sujeitos.

Quando comparamos com os dados do gráfico 4.3.4, relacionado ao curso presencial de Pedagogia, observamos que há uma considerável alteração nos dados. No que compete àqueles cuja família toda é composta por evangélicos, os dados correspondem a 51%, enquanto que 37% não tem a família completamente evangélica, 11% possuem alguns dos familiares evangélicos e 1% não respondeu. Considerando o aspecto geográfico, aliado ao território de identidade desses sujeitos, essa diferença possivelmente justifica-se por se localizar na região metropolitana de Salvador, uma região famosa por sua diversidade religiosa, inclusive com forte presença de religiões de matri= africana.

A importância de compreender como essa religião está presente na família de nossos interlocutores reside no fato de que a família constitui a primeira e mais importante rede de conhecimento e inter reconhecimento desses sujeitos. Uma vez sendo a família toda composta de evangélicos, ainda que de denominações diferentes, a compreensão da doutrina, a preservação dos costumes e da fé se tornam mais evidentes. Ao discutir o conceito de relativismo em, uma aula de aspectos sócio antropológicos, em uma turma de primeiro semestre, uma aluna afirmou que:

> Professora, para mim é muito difícil desconstruir toda uma vida com base no evangelho que nega tudo que está sendo discutido aqui. A minha família é toda da Assembleia de Deus. E meu vô é pastor... e muito tradicional. Eu nunca que vou poder conversar com ele o que eu discuto aqui, entende? (THALITA, fiel da Assembleia de Deus, discente do curso de Pedagogia, caderno de campo 2017).

Essa fala gerou polêmica e muitos se posicionaram afirmando sofrerem a mesma situação em casa. Alguns disseram que este tipo de posicionamento variava de acordo a liderança da igreja e, numa turma de muitos evangélicos, outras situações foram apresentadas. Questões ligadas a discussões de gênero e sexualidade, as novas configurações de família e a tolerância à diversidade religiosa, permeiam o imaginário dos evangélicos, que como afirmou Thalita é muito difícil de ser desconstruído uma vez que se cresce acreditando na negação dessa diversidade, seja ela de qual natureza for.

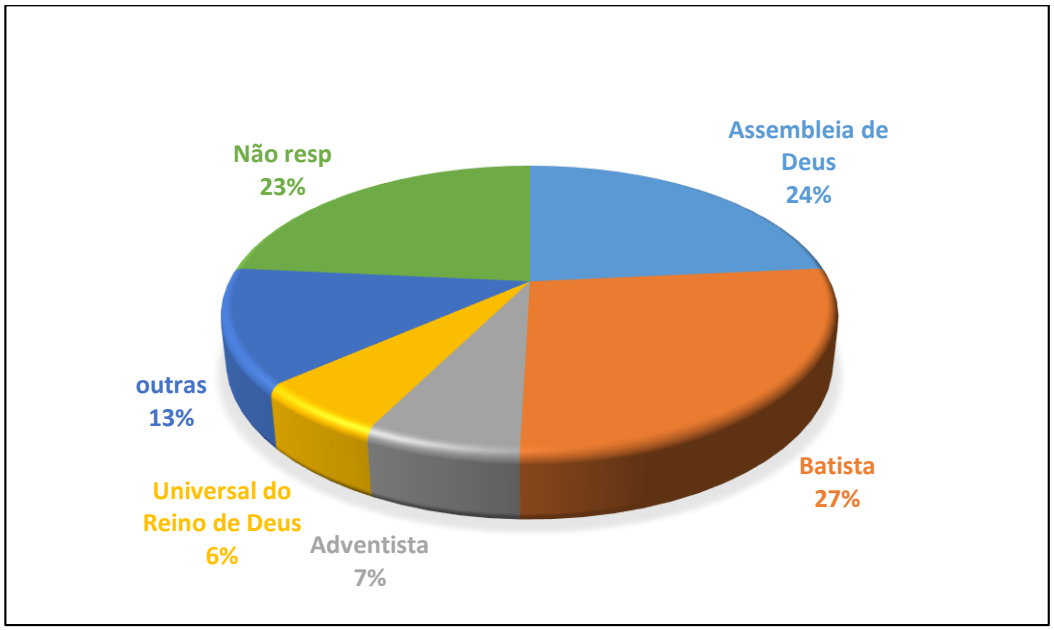
Entre os dias 21 e 22 de novembro de 2016, foi realizado, no auditório da Secretaria Estadual de Educação, o V Encontro de Educação para a Diversidade do curso de Pedagogia, cuja proposta era a discussão de gênero, religião e diversidade cultural. Durante a palestra sobre questões de gênero, uma discente evangélica se levantou, pediu licença à palestrante, elogiou a capacidade e o conhecimento da mesma e depois disse que infelizmente não estava pronta para ouvi-la, retirando-se imediatamente do recinto. Automaticamente, houve certo desconforto por parte de alguns participantes e o resultado dessa atividade verificamos posteriormente na sala durante a aula:

> Andei pensando como tenho me confrontado com o conhecimento adquirido na faculdade e as verdades construídas na igreja. E é assim: convivo, por exemplo, com homossexuais, mas não aceito, entende? [...] Fui pesquisar o que significa a palavra respeito e aí entrei em conflito comigo mesma, já que só pode respeitar se não tivermos

> atitudes reprováveis com o outro. Concluí que não respeito o outro entende? Porque não consigo enxergar muitas questões como normais por conta da minha religião (MARTA, fiel assembeleiana, caderno de campo, 2016).

Compreendemos, a partir do posicionamento dos interlocutores acima, que todas as questões que não façam parte do seu campo de atuação e interpretação do mundo e para o mundo os levam à discordância. Uma questão que nos chamou atenção foi que a resistência a determinadas temáticas independe do nível de formação e da denominação a que o sujeito pertença. Essa foi uma das questões que utilizamos para fechar a caracterização do grupo e compreender a diferença entre as denominações presentes nos dados, assim como a posição dos fiéis acerca da problemática. Dessa forma, no que diz respeito às denominações mais presentes no campo, do total de questionários aplicados:

Gráfico 4.3.5 – Denominações recorrentes no campo da pesquisa

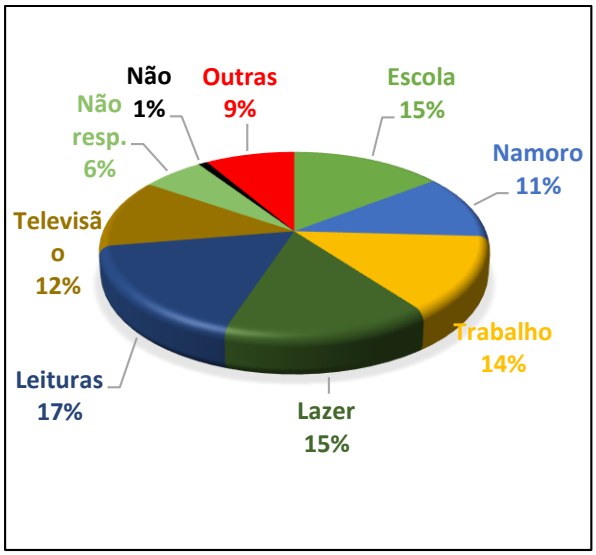


Fonte: Dados da pesquisa de campo 2015/2016.

O gráfico 4.3.5 nos apresenta a Igreja Batista como a que mais tem discentes presentes no nosso campo, com 27%, seguida da Assembleia de Deus, com 24%, a Adventista, com 7% e Universal do Reino de Deus, com 6%. No grupo outras temos aí presentes várias denominações pentecostais. Aos 23% dos que não responderam atribui-se à religião católica. Caracterizar o grupo acerca do seu pertencimento denominacional é relevante ao considerarmos que ainda hoje está presente no

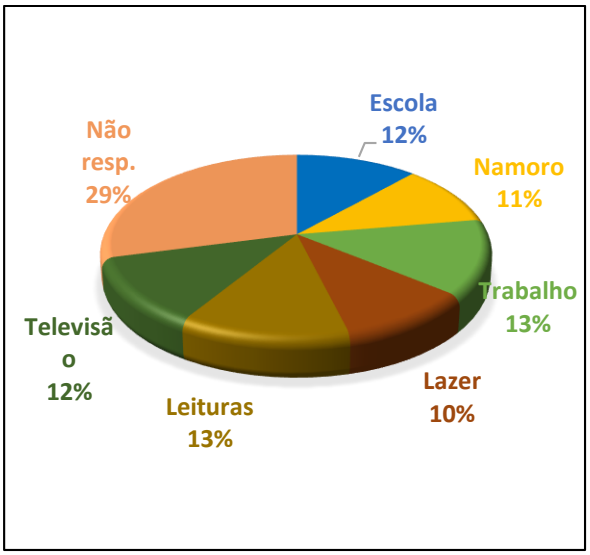
imaginário social de que algumas denominações são mais rígidas, em detrimentos de outras mais abertas. No entanto, os dados vêm apontando que não necessariamente essa seja uma máxima, e que muitos grupos mudaram de posicionamento, avançaram no campo da discussão, muitas causando dissidências nos grupos. Mas, como a religião influencia no comportamento dos nossos interlocutores? [63]

Gráfico 4.3.6: Como a religião influencia no comportamento – Curso de História EAD



Fonte: Dados da pesquisa de campo 2015.

Gráfico 4.3.7: Como a religião influencia no comportamento – Curso de Pedagogia



Fonte: Dados da pesquisa de campo 2016.

Para analisar os gráficos acima, utilizaremos como critério descrever o que aparece como percentual mais significativo. Assim sendo, temos no curso de História a preocupação maior com as leituras, perfazendo um total de 17%, seguido do Lazer e da Escola com percentual de15% e o trabalho com 14%. Ao explorarmos o gráfico 4.3.7, referente ao curso de pedagogia, veremos que os dados estão próximos ao gráfico anterior. Em primeiro lugar, estão as leituras e o trabalho com 13%, depois a escola com 12% e o lazer em terceiro lugar com 10%.

Não era de se espantar que a grande preocupação estivesse concentrada nesses quatro aspectos da vida cotidiana do fiel, como os mais influenciados por sua

[63] É importante ressaltar que a questão presente teve como objetivo fazer um levantamento de como a religião influencia no cotidiano do evangélico de forma geral, sem maiores preocupações acerca das qualidades das atividades desenvolvidas por esse sujeito. No entanto, durante a pesquisa, e aqui nos reportamos, sobretudo, às observações, ficou claro que esses sujeitos mantêm uma relação diferenciada com atividades propostas. Vale ressaltar que os gráficos 4.3.6 e 4.3.7 apresentam variação de percentuais devido à possibilidade dada aos interlocutores de assinalar mais de uma alternativa.

fé, ainda que as leituras e a escola sejam o foco dessa atuação. Sendo assim, os dados confirmam as nossas hipóteses de que a religião influencia diretamente a vida do fiel, assim como se faz presente com grande relevância na apreensão do conhecimento, seja através das leituras, seja através da instituição educacional onde ocorre a sua formação.

CAPÍTULO V

Neste capítulo, abordaremos a questão da subjetividade do professor frente a sua formação religiosa e sua formação intelectual. Para tanto, nos embasamos nos dados coletados durante a pesquisa de campo. Como amparo teórico, usamos os estudos de Tardif (2013), sobre a formação de professores e os saberes docentes; de Simmel (2006), que aborda o estudo da sociedade, com foco na relação entre indivíduo e sociedade, considerando os fatores que possibilitam a vida em comum a partir das diferenças individuais. Simmel (2010, 2011) trata de como a religião e a religiosidade estão presentes na sociedade, focando o conflito entre a identidade religiosa do sujeito e as relações por ele estabelecidas na sociedade; de Zibordi (2016), que discorre acerca de como o professor, na pós-modernidade, deve considerar a sua formação religiosa na produção de uma prática educativa de manutenção da fé, entre outros autores que tratam da temática em questão. E também a partir das Diretrizes e Bases Normativas para a Educação Cristã, desenvolvida pela Assembleia de Deus.

5 A SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO INTELECTUAL

> *Às perguntas sobre quem somos? Quem são os alunos? Nos perseguem. Sim, somos nós, nós mesmos, tal qual resultamos de tantas marcas que nos formam. Mas, somos os mesmos? Os alunos-educandos são os mesmos? Há uma disputa de identidades*
> (ARROYO, 2013, p. 09).

A atuação do educador frente às novas demandas sociais nos obriga a sair da condição de passividade em nossas salas de aula e ocupar os espaços de formação em busca de um conhecimento constante. Se, por um lado, a formação de professores propõe a construção do conhecimento para os futuros educadores, por outro lado, lidar com esse conhecimento científico, desde a formação inicial, vem sendo um desafio frente às subjetividades do profissional em formação, as quais acabam influenciando a sua prática e, consequentemente, a produção de conhecimento dos alunos.

É muito comum ouvirmos falar na importância de considerarmos a realidade e história de vida dos alunos, seus medos, suas angústias, o espaço em que vivem e

como dialogam com a sociedade à sua volta. Contextualizar a prática docente, considerando o conhecimento prévio do aluno, vem sendo uma máxima nas jornadas pedagógicas e planejamentos semanais das aulas. Mas, e o professor? Não deveríamos considerar também as suas subjetividades e a relação destas com a sua prática docente? Afinal,

> [...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF, 2013, p. 230).

Dessa forma, assim como o aluno, o professor é dotado de suas próprias particularidades e escolhas, que o acompanham em sua trajetória docente. Assim sendo, faz-se necessário considerar que a subjetividade presente na prática docente, fruto das experiências de vida do profissional de educação, assim como o seu capital social e cultural[64] devem ser considerados, sobretudo, no que diz respeito a sua atuação na construção dos saberes.

Ao se referir ao saber docente, Tardif (2013) afirma que esse é um saber plural, heterogêneo, uma vez que ele se constitui de diversos saberes que são adquiridos pelos professores ao longo de sua vida, o que faz com que sua prática integre esses diversos saberes e, a partir dela, ele estabeleça diversas relações. Nesse sentido, o autor aponta quatro saberes oriundos da formação profissional: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes sociais e saberes experienciais. O autor define como saber oriundo da formação profissional todo saber adquirido pelo sujeito através das instituições onde ocorreram sua formação; tratando-se dos saberes disciplinares, os mesmos correspondem aos diversos campos dos conhecimentos e/ou disciplinas; os saberes curriculares são os discursos, objetivos, métodos e conteúdos propostos pelas instituições de formação que categorizam e sistematizam os saberes sociais que serão foco na formação dos professores, e os saberes experienciais resultam e são validados pela experiência do docente no cotidiano de sua prática (TARDIF, 2013).

[64] Os conceitos de capital social e capital cultural aqui em discussão estão baseados nos estudos de Bourdie (2008).

Assim, tomando como base o saber experiencial dos professores, é preciso considerar os espaços de atuação desses sujeitos nas suas redes de relações sociais que, possivelmente, podem interferir diretamente nas suas escolhas ideológicas e políticas, pois “o professor é considerado sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade, e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua própria história” (TARDIF, 2013, p. 232). Sendo assim, os saberes enraizados na história do profissional de educação estão diretamente ligados à sua constituição enquanto sujeito, podendo interferir e/ou influenciar na sua prática docente. Considerando que os nossos interlocutores da pesquisa são religiosos e que, para além da formação intelectual, trazem consigo a formação religiosa, essa subjetividade pessoal de cada um chega à sala de aula dotada de verdades construídas e é a partir de sua interpretação de mundo, dependendo do posicionamento que assumam perante o conhecimento científico, que são compreendidos os conteúdos curriculares, em destaque, na sua formação.

Quando mencionamos essas subjetividades desenvolvidas a partir da confissão religiosa, compreendemos que a imersão do fiel em sua doutrina e as formas como ele dialoga com ela podem influenciar tanto a produção do conhecimento por parte dele - e aqui nos referimos aos discentes de graduação -, como também na sua atuação na condição de docente, uma vez que a prática pode estar preenchida por seus valores pessoais.

Compreendendo que a Palavra representa a única verdade para a maioria dos evangélicos, entende-se que a inserção do fiel nas Instituições de Ensino Superior se dá de forma conflituosa, devido ao choque da doutrina com o conhecimento científico. Sendo assim, se pensarmos num curso de formação de professores da área de Humanas, levando em consideração a observação de Berger (2000) que nesses grupos a elite intelectual secularizada se faz mais presente, como se daria essa formação docente? De que forma e em que momento a formação religiosa desses sujeitos materializaria essa resistência ao conhecimento científico?

No semestre 2016.2, no curso de Pedagogia, durante as aluas do componente curricular Responsabilidade social, no sexto semestre, iniciou-se um grande conflito ao discutirmos o movimento feminista e o papel que vem desempenhando a mulher na sociedade. Naquele momento, foi trazido pelas discentes a problemática do machismo e o debate girou em torno de como a Bíblia assegura, através da Palavra,

a relação do masculino com o feminino. Em um segundo momento, durante a entrevista a uma discente do curso de História, ao questionar como a religião influencia em suas escolhas e formas de vida, a mesma apontou como a mulher deve se comportar diante a sociedade:

> O mundo hoje tá muito difícil, essa semana a gente passou por uma situação aqui terrível de um policial que abusou de duas adolescentes aqui em Itanhem. Então, eu quero que a minha filha cresça com uma formação ética diferenciada, não com aquela visão de que muitos tem aí, ah! tudo é normal, tudo pode, tudo tá permissível, que a visão que ela tem é a seguinte: que ela é uma joia, joia não é pra todo mundo, bijuteria sim. Bijuteria qualquer um tem acesso, agora joia não. E aí, nessa perspectiva é que eu quero criar. Então, dentro de casa, eu procuro ao máximo dar exemplo pra ela como mãe, como esposa, como mulher, isso porque a bíblia me ensina isso né? Mas voltada para a doutrina bíblica mesmo. Eu evito muito usar determinadas roupas porque eu entendo que... é o seguinte, a mulher se veste muito, algumas, com a intenção de provocar o homem, né? De provocar o homem, e se eu me visto com a intenção de tá provocar eu já estou pecando. E o pecado é algo que me afasta de Deus. Então, se eu não quero perder a minha comunhão com Deus eu devo tá evitando o pecado. (JÉSSICA, fiel Batista, discente do curso de história, entrevista, 2015)

Esse debate sobre a condição da mulher na sociedade vem sendo um a discussão muito presente também em sala de aula. Como podemos observar na fala de Jéssica, ela reforça a discussão inicial quando aponta a mulher como culpada pela violência provocada por parte do homem. Para traçar um paralelo à discussão, a discente afirma que orienta a sua filha para que adote um comportamento diferente das “demais” garotas da mesma idade, e busca na Bíblia essas orientações. Para Jéssica, o problema do mundo está nas pessoas que insistem em viver de forma “inadequada”. Ainda ao tratar da relação da religião com a sua construção de vida, ela continua:

> Olha, hoje em dia a religião interfere em tudo, porque eu penso muito no que eu vou falar, no que eu vou vestir, nos lugares que eu vou frequentar, porque eu quero e tenho que me identificar como cristã. Como diferente das outras pessoas. Quero que as outras pessoas olhem pra mim e veja, não Jéssica é uma pessoa diferente. Ela não é igual a muitas outras pessoas, ela tem algo de diferente nela. Então, influencia em tudo. É muito diferente você ver uma pessoa que vive com Deus, que caminha com Deus, está com ele ali presente pra você ver outra pessoa que não vive isso no cotidiano. É igual a gente fala, a tempestade com Deus é tranquila, você passa por ela, não que a pessoa não passe por tempestade, passa sim, mas você passa por

> ela diferente de uma pessoa que não está tão ligada a questão religiosa. Você passa com uma paz, com uma tranquilidade, né? (JÉSSICA, fiel Batista, discente do curso de história, entrevista, 2015)

Partindo da concepção de capital social de Bourdieu (2008), e considerando que o espaço religioso pode ser compreendido como uma rede durável e institucionalizada de relações sociais, que mantêm entre si ligações que podem ser estabelecidas de forma permanente e útil, como se estabelecem essas relações no interior das instituições de Ensino Superior? Retomando Tardif (2013), ao refletirmos que existem fenômenos no campo social diretamente estão ligados à constituição e aceitação dos saberes docentes e, considerando que nos últimos dez anos as alterações do campo social vem colocando à prova os saberes que são transmitidos na escola, compreendemos que essa tem sido uma situação de difícil trato. Na realidade, o que se tem hoje é uma formação de professores que, apesar de todo o discurso e tentativa de lidar com a diversidade, ainda não consegue atendê-la.

Em 2008, quando fomos a campo em busca de ouvir as famílias dos alunos evangélicos matriculados na Educação Básica, a respeito do que eles pensavam sobre a escola e as atividades voltadas à efetivação da Lei 10.639/03, uma das mães apontou a preocupação da Igreja nesse aspecto, relatando o seguinte:

> Certo dia, lá na igreja, um irmão auxiliar do pastor chamou atenção de todos em relação à escola: ele pediu que o povo vigiasse seus filhos na escola, pois a escola não era mais de confiança. Agora é Lei na escola as crianças fazerem trabalhos nos terreiros. A sorte dele é que sua filha lhe conta tudo. Então ele orientou a filha dizendo que não fizesse, que ela tirasse zero mas não fizesse! E se ela fizer vai apanhar, porque quem manda nela sou eu e não as professoras! E depois ele iria à escola conversar com a professora (LAURA, fiel Assembleana 2008, apud SANTOS, 2012b, p. 89).

Como podemos perceber, a escola, aos poucos, vai se configurando enquanto um campo de tensão para o fiel. Dependendo de como seja a prática educacional presente nesse contexto, ela pode ser questionada e também desconsiderada. Para tanto, as orientações são socializadas à medida que as informações chegam. Vale ressaltar que, apesar de considerarmos que uma vez presente na vida do fiel, a doutrina determina suas ações e escolhas no mundo, nem todos se posicionam e/ou pensam da mesma maneira.

Ao chegar ao Ensino Superior, essa jovem evangélica continua a enfrentar problemas, principalmente porque, para avançar no curso escolhido, seja ele qual for, será necessário despir-se de determinadas construções e visões de mundo atribuídas à mesma a partir das orientações da igreja. Nesse sentido, é muito comum os discentes não permanecerem na sala, estabelecendo um trânsito enorme entre a sala e os corredores, quando algo que o incomoda muito está em pauta durante a aula. Outra questão está centrada na necessidade de fazer a leitura de alguns autores, o que para muitos é conflituoso, tornando-se, assim, muitas vezes um momento de tensão para os mesmos. Diante de uma situação deste tipo, uma discente afirmou: “Professora estou toda desconstruída! Não consigo ler alguns autores, porque é muito para mim. Tomaz Tadeu é um deles, porque é preciso reconhecer e respeitar a diversidade para, então, compreender o que é identidade.” (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de pedagogia, caderno de campo, 2016).

O que percebemos é que o cuidado no trato das informações e na atuação prática desses momentos de tensão, independente da denominação a que esteja ligado, serve para todos que comunguem de uma mesma doutrina. Nesse sentindo, Bourdieu (2008) chama a atenção para o fato de que a vinculação dos sujeitos a um grupo os leva a um processo de interconhecimento e inter reconhecimento, numa relação em que os mesmos possuem interesses em comum, que podem estar vinculados ao campo do econômico e social, ou do simbólico. No caso dos espaços de fé, esse capital social está diretamente vinculado ao campo simbólico que se organiza através do reconhecimento e aproximação dos sujeitos, de forma a se perpetuar até as futuras gerações. E, uma vez estabelecida essa conexão entre eles, romper com a visão de mundo e sociedade estabelecida no grupo é abrir mão da fé e crença na Palavra.

Compreendemos que, de forma subjetiva, a doutrina atua na vida do fiel, determinando as obrigações dele para com sua fé e, muitas vezes, as interpretações de tais obrigações podem variar de acordo com a forma como o este lida com essa fé. No entanto, é preciso considerar que essa é uma relação de troca, na qual o fiel se compromete com os limites estabelecidos nos espaços de fé, os quais, por sua vez, têm no próprio fiel o mantenedor desses limites, já que cada membro pertencente ao grupo torna-se responsável por sua manutenção através da preservação do estabelecido a partir de sua conduta. Sobre esse aspecto, uma das mães da educação

básica, interlocutora da pesquisa do mestrado, presente no grupo focal em 2011, relatou o seguinte:

> Minha mãe, se a Bíblia diz que a gente não pode adorar, então porque tá ensinando isso na sala? Então, ela tá tendo uma dificuldade de aprender certas coisas e a escola dominical ensinou que o trigo não deve se misturar com o joio, então ela diz: - Minha mãe, mas se diz que a gente não pode se misturar com pessoas erradas, se minha aula diz que eu não posso me misturar com o joio... eu sou o trigo! (PARTICIPANTE 9, fiel Assembleana 2011, apud SANTOS, 2012b, p. 103).

Empreendemos dessa fala que a conduta firmada nos encontros de fé, na interpretação da Palavra presente na Bíblia, é reafirmada nas orientações dadas pela igreja, quer seja nas escolas Bíblicas e/ou nas publicações direcionadas aos fiéis, pois "O adolescente que se envolve com grupos que fazem uso de músicas mundanas ou se vestem de modo indecente e desrespeitem seus pais estão contrariando os preceitos bíblicos" (CPAD, 2011, p.5).

Nas entrevistas realizadas no campo, os interlocutores trouxeram em seus relatos aspectos que confirmam esta separação, como já vimos anteriormente na fala de Jéssica, quando estabelece a diferença entre a jovem evangélica e a jovem do mundo. Considerando a distinção que a discente faz entre a joia e a bijuteria e que a relação estabelecida por ela é fruto de um questionamento sobre a diferença entre o fiel e os demais homens no mundo, podemos inferir que essa conduta que tem sido repassada nos grupos evangélicos, aos poucos, estabelece não somente as normas de convivência, mas mantém a vigilância, a solidariedade e a preservação da fé. O que o campo nos revelou foi que, ainda que os sujeitos que avançaram nas discussões no percurso de formação aos poucos demonstrassem menor resistência no âmbito das relações, considerando o "outro" enquanto possibilidade de convivência, o posicionamento e o argumento para a acolhida vem através da sua fé e o exime de qualquer situação que manche a sua conduta.

Ao questionar Isabel sobre o que a formação mudou na sua prática cotidiana, ela, que é evangélica da Assembleia de Deus, afirmou que muita coisa. Utilizou como exemplo dessa mudança como ela passou a repensar o seu preconceito em relação às outras pessoas não cristãs.

> Deus, ele não ama o pecador e detesta o pecado. Talvez ele não se agrade com aquela prática. Mas, Deus ama ele como ser humano, assim como ele me ama. Deus não vai me amar mais porque eu sou evangélica e amar ele menos porque ele não é evangélico. Mas, é a prática dele e a minha prática que vai influenciar nesse amor (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de pedagogia, entrevista, 2016).

Isabel busca, na relação entre ela e Deus, a resposta para sua relação com o Outro, ainda que o comportamento deste seja diferente do dela. Para a discente, quem estabelece essa diferença é o não fiel, o qual, a partir da sua prática, se distancia do amor de Deus. Afinal, um dos mandamentos da Bíblia é "Amai ao próximo como a ti mesmo!", logo, como Deus não amaria todos os filhos? A diferença do amor afirmado por Isabel está na conduta do filho perante ao Pai. Por conseguinte, é nesse aspecto que reside o compromisso com a doutrina.

Destarte, os dados da pesquisa revelam que os fiéis evangélicos articulam, nessa rede de solidariedade, a manutenção de sua fé e a convivência com a doutrina que tem Jesus como o Verbo[65], ou seja, é ele quem alimenta e rege a vida desse fiel, o faz refletir sistematicamente cada ação, influenciando assim também no campo de formação intelectual dos mesmos. Esse limiar entre a doutrina e a escola não somente tensiona as relações em sala de aula, no que diz respeito aos conteúdos, mas também muitas vezes dificulta as relações no espaço de formação, por conta da assepsia que o fiel faz nas suas escolhas no campo das amizades, as quais, por sua vez, partem das orientações vinculadas à fé (SANTOS, 2012). Sobre esse aspecto, as publicações feitas pelas Igrejas costumam orientar ainda que:

> Prefira os amigos que gostam de estarem presentes nos cultos e eventos da igreja, para que, assim, sua vida espiritual cresça na graça e no conhecimento. Enquanto pessoa e criatura de Deus, todas as coisas são permitidas a você, isto é, você é livre para fazer o que quiser, pois Deus lhe deu o livre direito de julgar as coisas. Porém enquanto filho de Deus, nem tudo lhe convém: assim como a sua aparência reflete sua raça e tipo físico de sua família, como filho de Deus, você precisa refletir Deus, o seu pai, tanto na forma de se vestir como na de agir e de falar (CPAD, 2011, p. 06).

Assim, para o evangélico, transitar nos espaços de educação constitui-se, na maioria das vezes, uma linha tênue passível de situações de conflito, pois, nesses

[65] No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus e o Verbo era Deus […]. Todas as coisas foram feitas por ele, e sem ele nada do que foi feito se fez" (Jo 1,1.3). "E o Verbo se fez carne e habitou entre nós"(João 14).

espaços, a presença da diversidade ideológica é inevitável e as construções de mundo muitas vezes questionadas. Além disso, é preciso refletir que, ainda que questionemos as instituições de ensino, são elas as responsáveis pela educação formal do sujeito. Por conta disso, o conhecimento adquirido, quer seja na educação básica, quer seja no Ensino Superior, torna-se uma “obrigação” para cumprimento de proposta da formação, mas não para respostas ao “mundo real” desse fiel. Manter-se nesse espaço pode ser menos tenso se houver, ali, uma rede de relações que comungue de seu capital social e cultural, pois os “lucros que o pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade que os torna possível” (BOURDIEU, 2008, p. 67). Dessa forma, como lidar com o que não lhe faz sentido? Seria a escola o espaço de maior tensão entre a visão do professor evangélico e a prática em uma realidade diversa?

5.1 TENSÕES RELACIONADAS À FORMAÇÃO RELIGIOSA DOS DISCENTES E OS CONTEÚDOS TRABALHADOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE

Diante do exposto, uma das hipóteses levantadas na proposta da pesquisa é de que a imersão desse sujeito na sua religião, assim como o grau de investimento que o mesmo faz nesse sentido, contribui para que ele, apesar do conflito, lide com os espaços do mundo sem se debelar de suas verdades, ou seja, sem perder seu vínculo religioso e, por conseguinte, sua fé se mantenha. Nesse sentido, quando questionamos aos colaboradores no momento das entrevistas como eles lidam com os debates propostos pelos docentes, que os incomodam e/ou vão de encontro a sua confissão de fé, responderam:

> Pra mim a Bíblia é uma bússola, eu sigo, procuro seguir [...] Deus diz que é para nós provarmos de tudo e reter o que é bom, posso fazer o trabalho, solicitado pelo professor. Eu posso dialogar aquele conteúdo, mas em minha vida aquilo ali não pode me influenciar em nada, se for algo que venha a ferir meus princípios. [...] mas eu vou procurar viver o que creio, o que eu vivo, vivencio, mas aquilo ali não vai me inferir em nada porque eu tenho uma visão diferenciada (ELIONAI, fiel da Deus é amor, discente curso de pedagogia, entrevista, 2015).

> E, aí, eu estudo aquilo que cai na prova, coloco aquilo que ele falou – o professor- e na minha mente não absorvo nada. Eu consigo fazer essa separação do que eu penso e daquilo que o professor quer que fale (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de pedagogia, entrevista, 2016).

> Algumas, porque eu tinha que responder coisas que se eu não acreditasse naquilo ali eu estava respondendo, entendeu? Contradizia as minhas convicções pessoais. Se eu respondesse de acordo com as minhas convicções não iria alcançar a nota né? Naquele momento eu sou aluna (JÉSSICA, fiel batista, discente curso de pedagogia, caderno de campo, 2017).

As falas das interlocutoras de cursos de modalidades diferentes, as quais também são evangélicas de denominações diferentes, revelam-nos que elas mantêm uma relação profunda com sua fé e participam dos ensinamentos das escolas bíblicas. Quando questionadas sobre sua formação bíblica, duas delas afirmaram fazerem trabalhos em suas igrejas como professoras dessas escolas e lideram grupos de jovens. Dessa forma, podemos perceber que a atuação dos sujeitos em seus espaços de fé os determina enquanto seguidores fiéis, a ponto de não se permitirem determinadas ações e/ou quando ocorre de fazê-las, como no caso das necessidades de discutir determinados temas, isso é realizado de forma consciente e convicta de que é algo passageiro e, uma vez cumprida a etapa, elas retomam suas vidas religiosas sem nenhum prejuízo as mesmas.

Simmel (2006, p. 83), ao discutir a vida individual como base do conflito, aponta que “o problema verdadeiramente prático da sociedade reside na relação que suas forças e formas estabelecem com os indivíduos – e se a sociedade existe dentro ou fora deles”. Assim, ao refletirmos acerca da posição adotada pelas discentes para lidar com a tensão entre sua formação religiosa em contraponto com a formação científica, fica claro que a vida individual, aqui no sentido mais amplo de sociedade, sobrepõe-se à discussão inerente ao coletivo, no caso global. A sociedade global, ou seja, “o mundo”, nesses casos, está fora desses indivíduos, pois os mesmos reconhecem-se numa “sociedade local”, formada por seus pares e, como já dito por elas, “pensadas e vividas de forma diferenciada”.

Considerando ainda a dimensão individual em contraponto ao coletivo, no âmbito das relações estabelecidas pelos nossos colaboradores, Simmel (2006, p. 83) explica-nos que essas relações ocorrem porque, “nos indivíduos, os elementos fundem-se no fenômeno particular denominado ‘sociedade’ e esta adquire seus próprios pilares e órgãos que se contrapõem ao indivíduo com exigências e atitudes como se fosse um ‘partido estranho’”. No caso dos discentes em formação, tomar determinadas atitudes e/ou assumir alguns posicionamentos, pois, como ponderou durante a entrevista Salomão (2015), fiel batista, discente do curso de história, discutir

temas que vão de encontro a sua doutrina “seria complicado sim, porque você fala de uma coisa que você não acredita”. Esse conhecimento adquirido na formação de forma estratégica é descartado ao final da conclusão do componente curricular e, consequentemente, não fará parte da atuação profissional do futuro professor.

Mas, como então chega essa formação na atuação do profissional em sala de aula? Por conta das novas e diversas redes de socialização, em que os mais variados grupos e seus capitais sociais e culturais transitam livremente, ainda que de forma conflituosa, atualmente as instituições de ensino têm lidado com realidades cada vez mais complexas e é preciso que se pense uma formação de educadores sensíveis a compreenderem esse atual contexto social.

No entanto, o que se vê é um embate muito grande, não somente no que diz respeito aos alunos evangélicos, mas também aos professores[66] – novos convertidos e/ou recém-formados – que não conseguem trabalhar questões adversas a sua fé religiosa., demonstrando, assim, o despreparo ao lidar com o conflito de sua opção religiosa com determinados temas e conteúdos discutidos em sala de aula. Assim, o que podemos perceber ao longo da pesquisa é que, ainda que determinados temas e discussões estejam presentes em sua formação, o professor religioso se manterá firme em seus posicionamento e atitudes em sua prática docente.

Retomando os dados da pesquisa de campo concluída em 2012, quando a pesquisadora tinha como interlocutores alunos, pais e professores de uma escola da Rede Pública Estadual, onde a mesma coordena desde o ano 2000 o Projeto Socioeducativo Kayodê, nos surpreendemos quando uma professora da rede, ao ser convidada a colaborar com o projeto, adquirindo uma camiseta que trazia o slogan e o nome do grupo, retrucou: “Estou participando com a contribuição em dinheiro, mas, não quero a camiseta! Ao questionarmos o porquê, a professora afirmou: “Não posso usar isso! Essa imagem e o nome Kayodê não posso colocar no meu corpo porque sou cristã”[67].

Considerando ser a professora formada e já ter passado por uma graduação em instituição pública de grande prestígio, questionamos a sua posição, pois, na

[66] De abril a julho de 2013, participei de uma proposta de formação de professores – RENAFOR – atendendo professores de história atuantes na rede municipal de ensino. A proposta era de ressignificar a prática docente desses sujeitos. Para minha surpresa, a maioria da turma era composta de professores evangélicos: dois pastores e vários fiéis, predominando a Assembleia de Deus.

[67] Vale ressaltar que a professora tem formação em letras, e o nome do projeto significa“aquele que traz alegria”, grafado em yorubá. A imagem a qual ela se refere é uma arvore grávida (dados da pesquisa de 2008 – caderno de campo).

condição de detentora do conhecimento, na presença dos alunos participantes do projeto, desconsiderou a língua africana e, além disso, associou a mesma a algo negativo que iria ferir suas convicções religiosas.

Diante da situação acima apresentada, a que podemos atribuir o posicionamento da professora? Essa é uma reflexão que, para buscarmos uma resposta, faz-se necessário considerar a sua identidade cultural para, somente então, compreendermos o seu posicionamento. É importante ressaltar que as experiências de formação dos professores evangélicos e as vivências desses futuros profissionais se dá de forma diferenciada entre os sujeitos, mediante às relações estabelecidas pelos mesmos em seus percursos de vida religiosa.

As associações estabelecidas entre fé e cultura realizadas pela professora têm como ponto de partida o seu campo simbólico, ou seja, a mesma vem de uma identidade de fé construída na família. É necessário ponderar que há uma articulação organizada e presente de atendimento às inquietações desses fiéis que, a fim de manter os limites indissolúveis, buscam ajuda nos grupos e atuam com base na interpretação da Palavra presente na Bíblia. Uma vez inserido no Ensino Superior, será preciso se manter forte em suas convicções, pois o conhecimento científico, na maioria das vezes, causa desconforto aos fiéis em formação. Tal desconforto pode levar o fiel a questionar sua fé, como nos diz Jéssica:

> Então, a filosofia chegou a mexer um pouco comigo, então, me levou a estudar um pouco mais a Bíblia, que, as vezes eu queria contradizer o que a filosofia vinha pregando. Ia atrás de meu pastor, eu perturbava ele, [...] então ele me dava mais orientação, me colocava no chão, me segurava porque eu fiquei um pouco abalada com o estudo da filosofia.

E acrescenta,

> [...] tudo a ciência tem uma explicação, pra tudo a ciência tem uma explicação, mas porque a ciência não tem explicação? É ordem de quem? É ordem de Deus, eu buscava na Bíblia mesmo, porque é o que nos orienta, nos norteia, não ia atrás de livros, do que é que autores diziam, não... (JÉSSICA, fiel batista, discente do curso de pedagogia, entrevista, 2015).

Ao contrapormos o posicionamento da professora que se negou a colaborar de forma mais direta com o projeto voltado à história e cultura africanas e afro-brasileiras, por entender se tratar de uma relação cultural com as religiões de matrizes africanas,

ao posicionamento de Jéssica frente às discussões do componente curricular Filosofia e as medidas adotadas pela mesma para a resolução do conflito, percebemos que todas as respostas residem na fé.

Logo, diante de toda a complexidade ligada à formação da identidade cristã que perpassa por uma visão e compreensão do mundo, particularmente objetivado nos dogmas de sua doutrina e, por vezes, contrárias às justificativas científicas, nos questionamos: como se dá a formação de professores evangélicos frente à proposta atual de educação que é singularmente pautada no atendimento e respeito à diversidade? Uma vez inserido no contexto universitário, marcado contemporaneamente por um discurso atento a temas da diversidade étnica e cultural, quais interferências, desafios e restrições a opção por uma religião cristã pode atravessar nos percursos formativos de discentes que almejam e se dedicam à carreira de professor? Nesse sentido, diante as falas da colaboradora, compreendemos que:

> A escolarização, enquanto estratégia global que possibilita o acesso à funções sociais cobiçadas, não seria mais suficiente. Surge então a necessidade de micro estratégias cujo desafio consistiria em determinar quais são os saberes socialmente pertinentes dentre os saberes escolares (TARDIF, 2013, p. 47).

Todavia, considerando serem professores em formação e que precisam dialogar com tantos outros sujeitos os quais, na condição de seus alunos, também trazem consigo suas subjetividades e conhecimentos previamente estabelecidos a partir de suas redes de socialização, precisam perceber que:

> O século XXI configura uma nova forma de ser professor, uma vez que este tem de participar ativa e criticamente em seu contexto e transmitir aos futuros cidadãos e cidadãs certos valores e certas formas de comportamento democrático, igualitário, que respeite a diversidade cultural e social, o meio ambiente, etc. E isso custa mais que antes (IMBERNÓN, 2016, p. 52).

Um custar que, na atualidade, precisa dar conta desse novo contexto, devido o professor obrigatoriamente ter que transitar e atuar numa sociedade modificada pela quebra dos paradigmas modernos, mesmo diante de suas convicções ideológicas e culturais e um pensamento de uma escola igualitária e homogeneizadora, construída secularmente. Contudo, até que ponto isso de fato acontece e como acontece?

Assim, é preciso compreender o limiar entre a subjetividade do sujeito e a necessidade do mesmo em dialogar com as demais subjetividades presentes na sociedade, indagando as estratégias que os fazem presentes nesses espaços de possíveis conflitos com suas visões de mundo. Para tanto, se faz necessário analisar como a religião pensa essa "nova" realidade social e quais as orientações dos grupos formativos religiosos aos jovens fiéis para que mantenham esse diálogo com o mundo, sem que interfira na sua fé.

5.2 O PAPEL DA IGREJA: ESTRATÉGIAS DE AÇÃO E PERMANÊNCIA DOS DISCENTES EVANGÉLICOS NAS AULAS DAS DISCIPLINAS VOLTADASS AOS TEMAS LIGADOS À DIVERSIDADE

Ainda é comum em algumas igrejas evangélicas escutarmos pastores, durante os cultos, discutirem a importância dos fiéis alisarem os "bancos da igreja"[68] em detrimento dos "bancos da ciência". Dessa maneira, observamos que, ainda, algumas lideranças religiosas cristãs não apoiam ou não explicitam esse apoio à formação intelectual de seus fiéis, pois, na visão deles, o conhecimento causa esfriamento do fiel com sua fé. No entanto, a pesquisa nos levou a compreender que, ainda que lentamente, essa preocupação vem sendo diluída e sendo discutida na formação religiosa desses fiéis no interior dos templos religiosos.

No momento das entrevistas, uma das questões buscava compreender como as denominações apoiavam ou incentivavam seus fiéis para galgarem o Ensino Superior e tanto os discentes do curso de Pedagogia quanto os de História afirmaram que:

> Assim, pra fazer um curso superior, pra falar diretamente não. O meu pastor perguntou porque o curso de História? Aí eu falei com ele que também já tive vontade de fazer teologia (JÉSSICA, fiel batista, discente do curso de pedagogia, entrevista, 2015).

> A igreja Batista é uma igreja muito light, ela respeita muito a opção da gente. Quando a gente fala vou fazer um curso de História, eles já ficam atrás da gente, como se fosse historiador. E eles incentivam muito né? (SALOMÃO, fiel batista, discente do curso de história, entrevista, 2015).

[68] Fala de um colaborador da pesquisa publicada em 2012: Tá repreendido em nome de Jesus!

> É porque antigamente a Assembleia de Deus já era uma igreja muito, né? fechada Hoje em dia não tá mais assim como era antes, mas a questão só é de, pelo fato de eu não poder ir congregar, estar na igreja, já achar que estou distante de Deus, que é aquela questão de ir para os cultos, estar lá presente, e nem sempre, agora no momento fazendo faculdade, eu não estou podendo ir. Algumas pessoas julgam e acham que pelo fato de eu não ir que eu estou mais distante de Deus, mas pelo contrário, né? Eu tenho percebido que independente de estar na igreja ou não, o que importa é a minha ligação com Deus, não é porque eu não estou lá que estou distante como as pessoas pensam, entendeu? Então, o que acho, no momento, tá sendo isso... (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de pedagogia, entrevista, 2016).

Analisando por partes, aqui optamos por trazer primeiro os colaboradores batistas, ambos discentes do curso de História e que congregam na mesma igreja. Nessas afalas, observamos que há uma contradição. Enquanto Jéssica afirma não ter presenciado nenhum incentivo por parte da liderança da igreja acerca da importância do Ensino Superior, Salomão afirma que por ser a igreja Batista uma denominação mais aberta às questões do mundo, na compreensão dele, há um incentivo. É preciso compreender com base em que ele afirma isso, pois em momento algum ficou claro esse posicionamento da igreja em sua fala.

Por outro lado, algo que nos chamou a atenção foi o posicionamento do pastor em relação à escolha do curso, muito marcante e significativo na fala de Jéssica, que visivelmente esteve mais à vontade no diálogo com a pesquisadora. Já na fala de Salomão, temos a impressão de que ele tenta articular uma resposta mais favorável à sua igreja como forma de tentar maquiar a real situação, talvez por receio de uma possível crítica, ou mesmo, como forma de manter os limites estabelecidos pela fé.

É preciso ainda considerar que, em se tratando de sujeitos que comungam da mesma fé e frequentam a mesma igreja, há uma possibilidade do Pastor ter se posicionado de forma diferenciada por serem de gêneros diferentes. Cogitamos a reflexão de que o questionamento a Jéssica sobre a escolha do curso e o não incentivo à mesma para a formação intelectual fosse devido à preocupação do Pastor por conta dela ser mulher, uma vez que se espera da mulher cristã uma vida de submissão ao marido e dedicação à casa e à família, o que para algumas lideranças a formação no Ensino Superior pode representar uma ameaça a estrutura da família, principalmente em se tratando de um curso tão questionador.

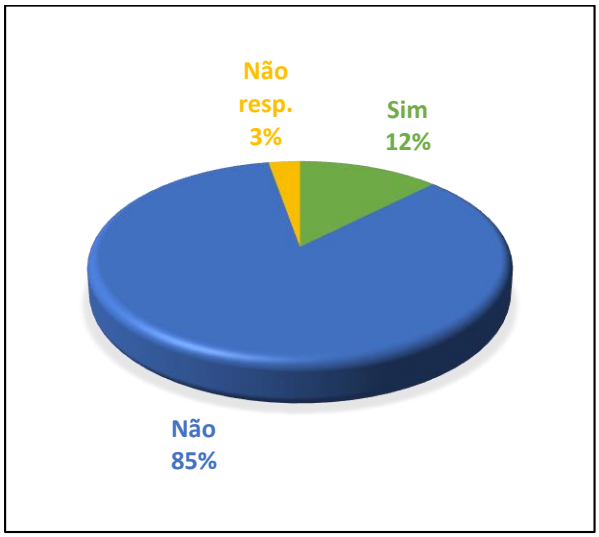
Quando analisamos a fala de Isabel, que faz parte de outra denominação, no caso a Assembleia de Deus, verificamos que nas entrelinhas do discurso de nossa

interlocutora fica claro, não somente por parte da liderança, mas a própria membrezia questiona essa formação, como o motivo do distanciamento da fiel do templo. No entanto, Isabel afirma que:

> É como a bíblia diz que a verdade liberta, né? Conhecerei a verdade e a verdade vos libertará. Então, depende dá... a verdade é que eu tenho visto, apreendido teoricamente aqui na faculdade e tenho associado muito com as coisas que estão na bíblia, não com as coisas que os pastores falam. Então, eu tenho visto que realmente a verdade ela liberta o ser humano. (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de pedagogia, entrevista, 2016).

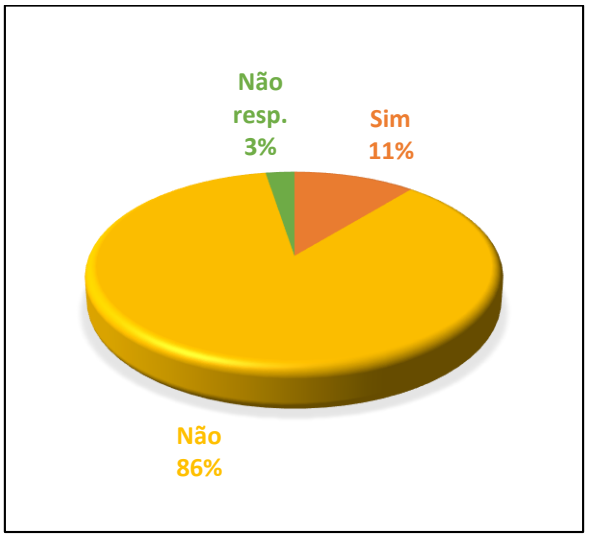
Mas, dependendo da relação estabelecida entre o fiel e a igreja, esta pode contribuir diretamente para a escolha do curso e sua formação. Quando questionados se sua opção religiosa influenciou na escolha do ensino superior, eles afirmaram que:

Gráfico 5.2.1: A opção religiosa influenciou na escola do curso de história



Fonte: Dados da pesquisa de campo 2015.

Gráfico 5.2.2: A opção religiosa influenciou na escola do curso de Pedagogia



Fonte: Dados da pesquisa de campo 2016.

No gráfico 5.2.1, correspondente ao Curso de História, 12% afirmaram que a opção religiosa influenciou na escolha do Ensino Superior, contra 85% que disseram não e 3% não responderam. No Curso de Pedagogia, o gráfico 5.2.2, nos mostra que 11% associam a escolha do curso a sua opção religiosa, 86% negam essa possibilidade e 3% não responderam. Estabelecendo uma relação com as falas anteriores, o alto percentual de não associação dessa opção a religião pode ser

considerada pela falta de incentivo das lideranças ao acesso à formação superior. No entanto, o que o campo nos revelou é que o percentual de discentes que afirmam a escolha do curso estar associada à opção religiosa é devido aos mesmos assumirem algum tipo de liderança em suas igrejas, nos grupos de jovens e nas escolas dominicais. Ainda sobre a mesma questão, analisemos, a seguir, as falas das colaboradoras:

> Normal! Normal! Muita gente faz faculdade na minha igreja. Eles não falaram nada até hoje não. O pastor nunca falou nada sobre o assunto, né? Mas, ele incentiva, incentiva o estudo sim (DALILA, fiel assembleana, discente do curso de História, entrevista, 2015).

> Infelizmente na minha igreja só eu faço faculdade. Porque muitas pessoas, devido até mesmo o contexto que vivem, acham que uma faculdade vai contaminar, de certa forma vai mexer com o psicológico, vai fazer que o indivíduo se afaste daquilo que crê, e eu sou a prova viva que isso não é verdade (ELIONAI, fiel da Deus é Amor, discente do curso de Pedagogia, entrevista, 2016)

> Assim, quando você começa, os pastores entendem, compreendem, tá bom minha irmã, continue é isso mesmo, mas eu acho que deveria haver um amadurecimento, assim, vamos estudar, vamos crescer ao nível superior, não há. Pelo menos na igreja evangélica Assembleia de Deus, na minha em si não (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de Pedagogia, entrevista, 2016)

Diante dos dados apresentados, percebemos que a formação universitária de fato não parece ser incentivada e, quando acontece, é questionada até mesmo por parte dos irmãos de congregação por receio ao rompimento do fiel com a fé. Ao observamos o posicionamento das discentes, precisamos considerar que, assim como na análise anterior, houve um certo constrangimento nas respostas, fato que ficou claro devido à forma como durante a entrevista elas ficaram pouco confortáveis. Tomando como exemplo Dalila, cujo desconforto foi maior e que chegou a afirmar que seria bom que a entrevista pudesse ser com mais tempo para que ela pudesse pensar melhor nas respostas, ela se contradiz quando afirma que o pastor não fala nada, mas depois diz que o mesmo incentiva os fiéis a buscarem a formação superior.

Dalila foi, dentre todos os que concederam a entrevista, a que esteve menos à vontade e, em alguns momentos, não respondia às perguntas, ou gaguejava muito durante as respostas. Um fato que nos chamou atenção foi que, estranhamente, duas de suascolegas que haviam se comprometido a colaborarem com a pesquisa, depois da entrevista dela, desmarcaram a sua participação e nunca conseguimos retomar

esse contato, o que nos leva a inferir que possivelmente o contato entre elas e o desconforto de Dalila diante da experiência da entrevista interferiu na colaboração delas com a pesquisa.

Quando analisamos a fala de Elionai, que se manifestou um pouco mais à vontade que Dalila, percebemos que ela atribui o problema somente aos irmãos de congregação e não responde referindo-se diretamente ao pastor e a denominação, mas ao grupo em questão. Entretanto, como esse pensamento chegou ao grupo? Por que os irmãos relacionam a formação intelectual ao rompimento com Deus? Possivelmente, essa é uma visão construída no interior da igreja, senão por parte da liderança, pode estar implícito na formação religiosa das escolas bíblicas. Essa é uma hipótese que se reforça quando, em sua fala, Isabel afirma que há uma preocupação das lideranças religiosas acerca da formação superior de seus fiéis.

Considerando, então, a percepção das colaboradoras sobre a questão, é possível compreender como, para esses fiéis, independente da denominação em que se encontram, é difícil se posicionarem sobre as suas questões de fé e doutrina, devido à preservação da imagem de seus espaços religiosos.

5.2.1 As escolas bíblicas dominicais – o papel da igreja

Analisando os dados e o referencial teórico e documental, sobretudo, as publicações cristãs, temos como ponto crucial dessa formação a proposta pedagógica adotada pelas escolas bíblicas dominicais presentes em muitas denominações evangélicas. É através dos encontros semanais que os fiéis realizam o estudo da Palavra aliado às questões presentes no seu cotidiano, indo desde a relação com a família, até o comportamento deles nos demais espaços de sociabilização.

De fato, a Escola Bíblica se torna fundamental na formação religiosa dos fiéis e o seu surgimento tem sido atribuído a muitas pessoas. No entanto, o que se costumou adotar como versão oficial é que, a partir de uma preocupação social na Inglaterra do século XVIII, mais precisamente em 1780, o jornalista batista Robert Raikes, preocupado com os jovens que perambulavam nas ruas no final de semana, resolveu convidá-los aos estudos. Dessa forma, ele contratou professores e utilizou do jornal como forma de divulgar seu trabalho que aos poucos foi crescendo e ganhando novos adeptos, como o empresário William Fox, também Batista, o qual

não se conformava com aqueles que não tinham acesso à Palavra por não serem alfabetizados.

Nesse contexto, surge a Sociedade para Promover o Ensino aos Domingos, posteriormente denominada de Escola Bíblica Dominical (EBD) que tinha como proposta pedagógica inicial a alfabetização a partir da Bíblia. Apesar de não ter sido de imediato aceita, muitas vezes, até ter sofrido pressões e movimentos contrários à sua afirmação, ela teve um enorme crescimento, chegando a atingir nos finais do século XVIII e início do século XIX entre 500.000 e 1 milhão de matriculados.

No entanto, é a partir do século XIX que a Escola Bíblica Dominical chega aos Estados Unidos, adotando uma forma diferenciada de atuação, inclusive com uma preocupação em produção de um material didático específico. Segundo Marra (2007), apesar de também nos Estados Unidos a Escola Dominical não ser bem aceita em todo o movimento protestante, muitas denominações, a exemplo dos metodistas, alguns grupos batistas e os presbiterianos adotaram a proposta e implantaram-na em suas igrejas. Ao longo dos anos, observamos que muitas outras denominações, principalmente pertencentes as correntes protestantes mais atuais, como os pentecostais e os neopentecostais, adotaram esse modelo e obtiveram grande êxito na formação de seus fiéis e preservação de suas doutrinas por gerações[69].

No Brasil, a lacuna deixada pelo Estado, no que diz respeito ao acesso à alfabetização, teve nesse movimento de expansão da fé cristã protestante uma alternativa aos anseios educacionais de alguns, ainda que o propósito estivesse acima de tudo na propagação e manutenção da fé, que culminava na conversão de novos adeptos ao protestantismo.

Então, apesar de ter surgido como uma proposta não formal de educação e atualmente as mesmas dedicarem-se somente aos estudos bíblicos para os já alfabetizados, as escolas dominicais organizaram-se e possuem uma estrutura

[69] Foi assim que, paralelo a América do Norte, a Escola Dominical chega ao Brasil e se torna um espaço aberto e de muita aceitação. Precisamos, sobretudo, considerar que a forma como o país havia sido colonizado e, além disso, ainda ser um Estado escravagista, contribuiu para a expansão das igrejas protestantes. Essa fácil adesão da população, sem maiores enfrentamentos, contribuiu para o crescimento da Escola Dominical Missionária Sul-americana, que, assim como as demais, trazia a educação aos menos favorecidos através da fé e da leitura da Bíblia. No entanto, é preciso ressaltar que a proposta de alfabetização por meio da fé se trata do projeto de expansão das igrejas protestantes, que desde a Reforma Protestante em 1517 servia como instrumento de divulgação da mesma, pois propunha igualdade de condições a todos os homens, a fim de que pudessem fazer a leitura e interpretação da Bíblia. Dessa forma, Lutero e Melanchthon lutaram não somente para a implantação da escola primária, como para que o Estado se responsabilizasse por sua manutenção. Ver ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. Editora Moderna. 2ª edição revista e atualizada. São Paulo, 2003.

institucionalmente fundamentada e voltada a atender à necessidade espiritual dos fiéis. Normalmente, são dotadas de publicações temáticas que discutem desde a leitura e interpretação da Palavra, presente na Bíblia, até as relações dessa leitura com o mundo social no qual se encontram inseridos os fiéis. Em vista disso, é comum encontrarmos inúmeros livros e manuais voltados à formação do professor da EBD, assim como brochuras e revistas que atuam com a função de esclarecer esse professor e/ou mesmo de subsidiá-lo em seu planejamento semanal para atuação nas escolas bíblicas.

Estas propostas estão bem estruturadas e fundamentadas no interior das denominações. Como exemplo disso, podemos citar as Diretrizes e Bases Normativas para a Educação Cristã, desenvolvida pela Assembleia de Deus, que se trata de um documento elaborado pelo Conselho de Educação e Cultura da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil (CGADB), cuja base interna legal traz a seguinte observação:

> O Conselho de Educação e Cultura - CEC, conforme disposto nos Art.s 54 a 55 capítulo IV seção VI do Estatuto em vigor da CGADB, é o órgão normativo e organizacional da Educação Cristã e Teológica em todos os níveis das Igrejas Evangélicas Assembleias de Deus no Brasil. Tem por finalidade instituir, normatizar, orientar, assessorar, autorizar e reconhecer Escolas, Seminários, Institutos, Faculdades Integradas e Universidades Teológicas e Seculares procurando estabelecer na Educação Teológica um programa educativo na observância das doutrinas das Assembleias de Deus no Brasil e das normas estabelecidas pela L.D.B. (CGADB, 2010)

As Diretrizes atuam na formação religiosa de seus fiéis desde a EBD, compreendido aí também o ensino superior. No que compete a Escola Bíblica Dominical, o fiel, na condição de estudante, precisa apreender regras destinadas ao seu posicionamento que se estende do espaço de fé aos ambientes de convivência cotidiana. Dessa forma, o profissional destinado a essa educação deverá estar embasado coerentemente com os princípios da visão de mundo da denominação em questão e, para tanto, ele precisará seguir as normas por ela estabelecidas e, por conta de uma sistematização desse trabalho, foi criado o documento. Sendo assim, de acordo com o documento supracitado, que rege as Escolas Bíblicas, as mesmas têm como objetivos:

> Art. 17. Os objetivos da Escola Bíblica Dominical são:

> I - A qualificação dos recursos humanos, para o desempenho de atividades educacionais, comprometido para o exercício do magistério e da pesquisa, diagnóstico e ensaio, através de estudos regulares que conduzem ao crescimento do caráter cristão do aluno; II - Promover a formação de professores para classes das diversas faixas etárias; III - Desenvolver estudos sistemáticos e pesquisa nas diversas áreas de concentração; IV - Capacitar pessoas para o exercício de superintendente escolar, administrativo escolar e pedagógico; V - Capacitar o aluno ao manejo da bíblia sagrada com vistas a dar coerência a sua fé e estar apto a defender os princípios da doutrina bíblica; VI - Promover o discipulado cristão buscando o desenvolvimento do caráter cristão do aluno a luz da bíblia afim de que esteja preparado para enfrentar os desafios da contextualização social, política e religiosa (CGADB, 2010).

Ao analisarmos o artigo acima, veremos que a preocupação da Convenção, ao propor as Diretrizes da Educação Cristã, visa assegurar desde a formação de professores capacitados para atuarem nas mais diversas áreas e com os mais variados grupos geracionais, até o fomento à pesquisa e o desenvolvimento dos mesmos para atuarem em cargos superiores da denominação. Diante da proposta, acreditamos ser essa uma forma de assegurar a propagação da doutrina diante do enfrentamento aos desafios da nova sociedade. Mas, o que seriam esses novos desafios impostos pela sociedade contemporânea?

Para os líderes religiosos assembleanos, e aqui tomamos como base publicações[70] voltadas à formação e informação de professores evangélicos e fiéis cristãos de modo geral, produzidas e comercializadas em livrarias, bancas e sites evangélicos, a visão pós-moderna de sociedade e a bandeira de respeito à diversidade por ela içada vem afrontando a comunidade evangélica, visto que tal visão corrói as bases de uma moral idealizada pelos mesmos. Em uma publicação da revista evangélica - Ultimato julho/agosto de 2015 - um dos textos de abertura do número em questão tem como título “Pastores sem medo” e traz os seguintes dizeres:

> Nem sempre medo é uma fraqueza. Nem sempre o medo é prejudicial. Nem sempre o medo é doentio.
> No penúltimo capítulo da segunda carta de Paulo aos Coríntios, três vezes o apóstolo afirma que está possuído de medo. (12.20-21).
> Tenho medo de que ao chegar aí [Corinto] eu os encontre diferente do que gostaria que fossem e que vocês me achem diferente do que gostariam que eu fosse.
> Tenho medo também de encontrar brigas e ciumeiras, ódio e egoísmo, insultos, falatórios, orgulho e desordens.

[70] Em uma publicação da revista evangélica: Ultimato julho/agosto de 2015. O texto de abertura do número em questão tem como título: Pastores sem medo.

> Receio ainda que na minha próxima visita [a Corinto] o meu Deus m humilhe diante de vocês e que eu tenha de chorar por muitos de vocês que continuam a cometer os mesmos pecados que cometiam no passado e não se arrependeram de sua imoralidade sexual, nem das relações sexuais proibidas, nem de outras coisas indecentes que faziam.
> O que dizer desse medo de Paulo? É uma vergonha, ou uma extraordinária virtude? O medo do apóstolo nasce de uma qualidade ministerial o zelo de um pastor que não abandona as suas ovelhas. A igreja seria outra se seus pastores tivessem tempo para ter medo.
> Pastores sem esse tipo de medo não são pastores exemplares. Na verdade são péssimos Pastores (CÉSAR, 2015, p. 06).

O medo descrito nas cartas de Paulo, citado pelo autor, constitui-se no temor a Deus e a Palavra. Quando o autor traz para a discussão as cartas de Paulo aos Coríntios, ele busca justamente discutir as alterações ocorridas na sociedade e que são contrárias ao que prega a doutrina cristã. O medo aí atribuído como sentimento positivo, relaciona-se a como o Pastor, temente a Deus, posiciona a si e as suas ovelhas perante as novas questões sociais pós-modernas. O que, na leitura e interpretação da Palavra, é um retrocesso a um comportamento que já deveria ter sido corrigido, se todos fôssemos fiéis e seguidores das Escrituras Bíblicas.

A partir desse exemplo, podemos observar que por trás da fala do autor há uma crítica às mudanças que vem sofrendo o evangelismo no que diz respeito a aberturas e permissões, as quais possivelmente causam desvios de condutas. Segundo o texto analisado, uma solução para esses problemas seria o investimento na Escola Bíblica Dominical e nos profissionais que nelas venham a atuar, combatendo essa filosofia pós-moderna[71] que se tornou uma oposição ao cristianismo.

Segundo Zibordi (2016, p. 07), os educadores apologistas – e aqui no sentido de fazer apologia à Palavra em combate à pós-modernidade – em pleno desenvolvimento da Revolução Industrial, “tinham o desafio de se opor ao pensamento de John Locke, Voltaire, Rosseau, Montesquieu, Diderot, Hume, Kant

[71] Segundo Harvey (2013): O pós-modernismo nada, e até se espoja, nas fragmentárias e caóticas correntes da mudança, como se isso fosse tudo o que existisse. Acolher a fragmentação e a efemeridade de maneira afirmativa tem grande número de consequências que se relacionam diretamente com as oposições de Hassan. Para começar, encontramos autores como Foucault e Lyotard atacando explicitamente qualquer noção de que possa haver uma metalinguagem, uma metanarrativa ou uma metateoria mediante as quais todas as coisas possam ser conectadas ou representadas. As verdades eternas e universais, se é que existem, não podem ser especificadas. Condenando as metanarrativas (amplos esquemas interpretativos como os produzidos por Marx ou Freud) como "totalizantes", eles insistem na pluralidade de formações de "poder-discurso" (Foucault) ou de "jogos de linguagem" (Lyotard). Lyotard, com efeito, define o pós-moderno simplesmente como "incredulidade diante das metanarrativas".

etc., os quais associavam a verdade à racionalidade, fazendo da razão o único árbitro da crença correta". O autor pondera ainda que,

> Na década de 1970, o ataque da pós-modernidade às Escrituras começou a ter maior intensidade, com o surgimento do movimento pós-modernistas com os ideólogos principais, além de Nietzsche, são: Foucault, Marx, Gramsci, Darwin. Estes substituem o otimismo e o positivismo do século XIX por um pessimismo corrosivo, visando a desconstruir dialeticamente o discurso filosófico ocidental (ZIBORDI, 2016, p. 07).

Dessa forma, compreendemos que, para o autor, a proposta moderna trouxe à sociedade ocidental uma estrutura modelada nos princípios morais universais que contemplavam, não somente os homens do ponto de vista racional, mas também religioso. Nessa perspectiva, ao conceber a igualdade, liberdade e fraternidade de um ponto de vista único e acabado, a modernidade trouxe uma acomodação às estruturas evangélicas, já que estabelecia um modelo de homem, próximo daquele idealizado no cristianismo. Mas,

> O "modo certo", uma vez unitário e indivisível, começa a dividir-se em "economicamente sensato", "esteticamente agradável", "moralmente apropriado". As ações podem ser certas num sentido, e erradas noutro. Que ação deve ser medida e por que critérios? E se numerosos critérios se aplicam, a qual dar prioridade? (BAUMAN, 2006, p. 09).

Dessa forma, temos aqui a base do conflito, no sentido de que sendo o princípio da moralidade cristã o modelo de sociedade construído na modernidade, o rompimento e/ou fragmentação desse "modelo" que, conforme o autor supracitado é uma moralidade não aporética e não ambivalente, uma ética que seja universal e "objetivamente fundamentada" (BAUMAN, 2006, p. 15), constitui impossibilidade prática. Diante disso, estabelece-se a tensão, visto que atualmente o campo de atuação do professor é a sala de aula, o que o obriga ao menos a considerar a existência da diversidade presente nesse contexto. Essa é uma postura que, ainda que seja legal, não é aceita por muitos, devido a sua formação teológica, pois "o eu moral move-se, sente e age em contexto de ambivalência e é acometido pela incerteza" (BAUMAN, 2016, p. 17). Nesse contexto de transição entre o que está posto e o que está por vir, Hall (2006, p.13) nos chama atenção que:

> A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Essa briga entre o “eu” moral, os ensinamentos provenientes das escolas bíblicas e a realidade cotidiana na sala de aula, seja na sua formação docente, seja na atuação enquanto professor, faz com que haja não somente uma dificuldade no que diz respeito às relações entre os sujeitos dessa diversidade, mas também no que se propõe discutir nos espaços de educação. Ao refletirmos como essas concepções chegam à escola, observamos que as discussões pertinentes ao campo filosófico constituem-se um ponto de tensão nessa relação entre fé e razão.

Assim como na formação superior, também na Educação Básica o contato dos evangélicos com disciplinas como a filosofia não é fácil e preocupa os fiéis. Durante muito tempo, essa foi uma das maiores preocupações dos líderes religiosos na formação de seus fiéis. Atualmente, verificamos que todas as discussões que perpassem pelo conhecimento antropológico, que alteram as visões de mundo numa perspectiva de relativismo social e cultural, assim como as questões étnico-raciais que trazem à tona discussões da diversidade religiosa e as questões de gênero que, por sua vez, mexem diretamente na base de concepção de família, são pontos cruciais a negação e rejeição para essa formação intelectual.

As concepções de sociedade marcadas por princípios éticos e valores morais universais, concebidos e reproduzidos nos grupos societários, fazem com que os sujeitos imprimam em suas ações e, portanto, atuem na tomada de decisões com base nas suas construções de verdade que, por sua vez, baseiam-se na Palavra. Para Zibordi (2016), na era pós-moderna, a verdade tem sido substituída pela imparcialidade e, consequentemente, nega a possibilidade de uma relação com as Escrituras. Por conta disso, o autor chama atenção para que os professores – e nesse caso ele se reporta à escola dominical – defendam as verdades presentes na Bíblia: a encarnação sobrenatural do Verbo e sua morte como nosso substituto plural, a realidade do inferno e o reconhecimento de que Satanás e os demônios são reais e estão ativos no mundo (ZIBORDI, 2016, p. 09).

Sendo assim, consideramos que a educação exercida no interior das escolas dominicais serviu como formação moral e ética do fiel, a qual, ao circularem em

outros espaços de educação e formação, seja na condição de discente, seja na condição de docente, exercerá influência sobre a sua formação, e essa formação fará parte dos saberes experienciais desse futuro docente. Ao tratar da relação entre os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, objetivando os saberes experienciais docentes, Tardif (2013, p. 53) diz que:

> A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas "experienciais", mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da sua experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem a sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que lhes pode servir de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Considerando nossos professores em formação, essa retradução dos saberes, logicamente, passou pelo crivo de suas verdades construídas e, no momento de validação de seus posicionamentos, os mesmos terão isso muito bem construído a partir da objetivação primeira, que é a do seu campo simbólico religioso. Por conseguinte, ao estabelecer uma avaliação no que soma ou não à sua formação ao que compete aos saberes de disciplina e curricular, os mesmos, diante de sua visão de mundo e de sociedade, fazem suas escolhas baseadas na fé que os move.

Logo, essa objetivação do mundo simbólico do fiel, que traduz as suas relações cotidianas e tem nas escolas dominicais a proposta de formação da identidade evangélica, chega aos seus espaços de atuação, no mundo exterior a sua doutrina, com bastante força, causando muitas vezes resistência e possíveis conflitos no diálogo com outras verdades. Ao nos aludirmos aos sujeitos da nossa pesquisa, professores em formação no Ensino Superior, assim como os alunos evangélicos e suas famílias da educação básica, essa situação fica evidente, diante da dificuldade dos mesmos em lidar com temáticas que se afastam de sua proposta de vida, como podemos perceber na fala de uma discente evangélica do curso de Pedagogia:

> Tem certeza que eu preciso ler esse autor para a construção de meu tcc? Eu já li três vezes e não consigo! Não porque ele seja difícil... mas para mim é muito complicado aceitar algumas coisas que ele afirma. Não consigo compreender a proposta dele quando fala de identidade (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de pedagogia, caderno de campo, 2016).

Como vimos, o choque entre a leitura científica e a formação religiosa da interlocutora, que é assembleana, apesar de toda a sua postura em sala, de sua disciplina com as leituras, participação em eventos científicos e integração no grupo de estudo[72], deixa claro que há um embate interno entre o "eu" religioso e a sua formação intelectual. Para Isabel, a dificuldade em dar conta da leitura do texto deu-se por ter que naturalizar o discurso do autor para compreendê-lo, o que para a mesma, ao menos a princípio, seria impossível. Consequentemente, a proposta de uma visão sócio antropológica da sociedade, considerando a diversidade como positivo para formação cultural dos sujeitos, vem sendo debatida veemente nos espaços cristãos, pois tais discussões vão de encontro a sua formação ideológica. Assim, trazer para o diálogo a diversidade cultural é, na concepção de muitos evangélicos, deixar de lado suas próprias convicções em função das novas ideias contemporâneas. E, na concepção dos líderes evangélicos:

> Os educadores cristãos devem ser firmes na defesa da proeminência do Reino de Deus sobre a cultura humana. Lembremo-nos de que a porta e o caminho para a salvação são estreitos (Mt 7.13.14) e de que a igreja foi estabelecida por Jesus para pregar o Evangelho, e não contextualizá-lo a fim de agradar ao ser humano (ZIBORDI, 2016, p. 09).

Sendo assim, os discentes evangélicos nos cursos de formação de professores apresentam grande dificuldade de dialogar com a diversidade cultural. Situação que se repete quando a discussão diz respeito às questões de gênero e família. Sobre essas questões, Zibordi (2016, p. 09) ratifica que:

> Questões de gênero têm sido usadas contra o Evangelho, e já há setores do evangelicalismo cedendo à pressão de perniciosos movimentos como o feminismo e o elegebetismo, formados por ativistas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Cabe ao educador apologista, ao discorrer sobre o

[72] As pesquisadoras mantêm há 3 anos na Faculdade Mauricio de Nassau um grupo de estudos: Dialogando com a diversidade no espaço escolar: Identidades religiosas negociações e conflitos na escola, do qual a colaboradora faz parte.

> papel de homem ou mulher na família, atacar o pecado da homossexualidade, e não, a pessoa do homossexual (Rm 1:27 e 1Co 6:10).

Em vista disso, temos aí um ponto crucial de reflexão: na formação religiosa, os evangélicos apreendem ser a condição homossexual um mal pernicioso e que, portanto, deve ser combatido. Retomando a discussão inicial do capítulo, se levarmos em consideração a subjetividade do professor, podemos subentender que, uma vez na condição de profissional de educação e evangélico, por conta de não comungar da ideia de dialogar com a diversidade, o mesmo, possivelmente, - caso tenha como fazer escolhas - acabe por suprimir de suas aulas determinadas discussões e conteúdos por não se sentir à vontade ou ainda preparado, segundo as suas convicções doutrinárias.

Por conseguinte, precisamos aventar que essa (des)preparação, para além das pregações nos cultos, é pedagogicamente pensada na escola dominical que se constitui do espaço onde o capital cultural desses sujeitos se constrói. É também ali que ele consegue o Inter reconhecimento e reconhecimento por parte do grupo ao qual faz parte. Para tanto, ainda que a diversidade de denominações ofereça programas educacionais variados, a proposta da Escola Bíblica Dominical segue uma única linha, cujo objetivo principal é agenciar a educação nas igrejas, de forma a ensinar a doutrina e cuidar para que o fiel seja um novo evangelizador, levando a Palavra aos demais, ocupando esses espaços como novos líderes dos grupos, professores das escolas bíblicas e futuros dirigentes.

Dessa forma, a escola dominical vem desempenhando o seu papel de formação religiosa dos fiéis a qual, diante da complexa organização da EBD, e como já citado anteriormente, dispõe de diretrizes curriculares próprias e é vista pelos mesmos como escolas confessionais de relevância na sua vida maior do que a educação formal laica.

> Além disso, as atividades básicas da Escola Dominical são diferentes da escolaridade comum. A hora aula não pode ser dedicada exclusivamente a metas acadêmicas, porque tempo para encorajamento mutuo e formas de atenção são apartes essenciais do propósito da Escola Dominical. Isso nos leva à diferença fundamental: as metas diferem. ***De modo geral, as Escolas Dominicais desejam a mudança de vida como resultado da informação dispensada. Mas, as escolas (seculares) bem-sucedidas ainda são medidas pelas realizações acadêmicas e não pela integridade moral de***

> ***seus alunos.*** Mas, na Escola Dominical, a mudança de vida é essencial ao processo educacional. Nós buscamos promover decisões morais baseadas em informação bíblica precisa e encorajada pelo cálido companheirismo cristão (COELHO, 2016, p. 03, grifo nosso).

Assim, a formação religiosa do fiel representa uma parcela importante na sua relação com o mundo a sua volta, pois é no espaço de educação cristã que o evangélico não somente aprende a palavra como compreende ser a mesma a direção de sua vida em busca de uma vida melhor. A escola regular laica ou a formação intelectual vem em segundo plano, com vistas a cumprir as exigências da sociedade, principalmente no que compete o mercado de trabalho.

Posto isso, os dados do campo nos revelam que essa relação entre a identidade religiosa, a formação e docência vem se constituindo de um campo de múltiplas tensões, em que os diálogos nem sempre são possíveis e, por isso, nesse contexto, as negociações e/ou estratégias de atuação têm se constituído em propostas de avanço nas Instituições formais de ensino.

5.3 FORMAÇÃO, RELIGIÃO E DOCÊNCIA: SABERES, CONFLITOS E DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Diante dos dados coletados no campo, compreendemos que a formação religiosa do sujeito interfere diretamente na sua formação intelectual. Por sua vez, o campo observado permite-nos inferir que essa realidade pode ser alterada diante da relação estabelecida entre o fiel e sua fé. Compreendendo que esse comprometimento se dá, sobretudo, por conta da realidade fragmentada do mundo contemporâneo, seria a religião a possibilidade de convivência diante tantas mudanças?

De acordo com Simmel (2010), a origem da religião está na vida em sociedade. Uma vez interagindo socialmente, o indivíduo encontra um senso de unidade idealizada, posteriormente projetada simbolicamente, representado por Deus. Assim, se fizermos uma analogia entre o conceito de religião na concepção cultural de Simmel (2010) e a formação da identidade evangélica, e aqui nos referirmos aos sujeitos do campo pesquisado, os mesmos, a partir de suas reflexões e ações sobre o mundo objetivam suas relações a partir do mundo religioso.

No momento em que a concepção doutrinária de seus espaços de fé passa a expressar suas vidas, sua identidade é moldada à cultura religiosa na qual estão inseridos. Portanto, a questão se dá justamente em buscar entender como esses sujeitos irão dialogar com a complexificação da cultura na sociedade pós-moderna, ou seja, reconhecer nos fragmentos sociais da pós-modernidade, ainda que não se queira, a diferenciação cultural, por conta disso, tão necessária de discussão na formação de professores, a fim de que os futuros docentes valorizem a diversidade presente na escola.

Mas, como a academia vem pensando essa questão? Como os docentes que estão atuando na formação de professores vêm lidando com essas questões em suas aulas? Em conversas informais com docentes do Ensino Superior, os mesmos sempre trazem as dificuldades enfrentadas com alunos religiosos. Além disso, muito se discute em torno de como esses discentes não conseguem avançar em alguns questionamentos por conta de suas limitações, atribuídas por eles ao aspecto religioso:

> Não sei mais o que fazer, pois quando vou discutir na turma os tipos de conhecimento, há uma reclamação e burburinho geral, por conta de eles não aceitarem o conhecimento científico. Questionam muito o conhecimento científico, assim como questionam porque não o aceitamos - o conhecimento religioso - como o científico? (PROFESSORA VERÔNICA, conversa informal, 2016).

A fala da docente nos remete a uma realidade que vem sendo cada vez mais comum na formação superior, independente de se tratar de instituição pública ou privada, de estarmos falando de formação presencial ou a distância e, até mesmo, de ser nos cursos de graduação, pós-graduação ou, no caso aqui em particular, em formações continuadas para professores. Na trajetória docente com esses professores evangélicos, pudemos perceber através das observações no campo e no trato com os questionários e entrevistas realizadas com os mesmos que a fé e a experiência religiosa têm uma forte influência na sua formação pessoal e profissional e, por conseguinte, não será diferente na sua prática docente.

Quando retornamos a análise do campo, o mesmo reafirma em vários aspectos a forte relação entre fé e razão na educação, pois, ao questionarmos os discentes se houve dificuldades com alguns conceitos ou temas abordados em sala e das atividades práticas e/ou extraclasse propostas, os mesmos afirmaram que:

> Com certeza existe. A questão mesmo da inteligência espiritual é a mais recente né? A inteligência espiritual[73] que estudei aqui na faculdade é o meu Deus, é o Deus, só que ela não bota o nome de Deus, ela diz na inteligência espiritual ser um ser, é uma segunda pessoa que te orienta, é a sua segunda voz [...] eu não acho que é a segunda voz, eu acho que é o Espírito de Deus [...] só que no momento da apresentação não podemos dizer o nosso pensamento [...] (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de Pedagogia, entrevista, 2016).

> Se a pessoa não tiver firmado, não tiver convicção da crença, do que ele acredita, a filosofia desnorteia a pessoa por completo (Mexe muito) mexe demais com a estrutura. Então, a filosofia chegou a mexer um pouco comigo, então, me levou a estudar ainda mais a bíblia, que, as vezes, eu queria contradizer o que a filosofia vinha pregando. Se a pessoa não tiver firmado, não tiver convicção da crença, do que ele acredita, a filosofia desnorteia a pessoa por completo (Mexe muito) mexe demais com a estrutura. Então, a filosofia chegou a mexer um pouco comigo, então, me levou a estudar ainda mais a bíblia, que, as vezes, eu queria contradizer o que a filosofia vinha pregando. (JÉSSICA, fiel batista, discente do curso de história, entrevista, 2015).

A fala de Isabel sobre o conteúdo proposto para a realização de um trabalho em sala demonstra como as questões discutidas a partir do conhecimento científico causa incômodo e a saída por ela encontrada para lidar com a situação é relacionando a visão e discussão do tema em questão com a sua fé. Nesse caso, o conflito aí inaugurado foi associado às suas concepções religiosas para responder o ponto de vista científico em questão. Da mesma forma, Jéssica aponta a dificuldade em lidar com o conhecimento filosófico, e mais:

> E no ambiente algumas vezes era complicado, porque eu tinha que responder coisas como se eu não acreditava naquilo ali que estava respondendo, entendeu? Contradizia as minhas convicções pessoais. Se eu respondesse de acordo com as minhas convicções eu não ia alcançar a nota né? Aí eu tinha que sair do meu eu Esliane religiosa pra entrar no meu eu Esliane aluna... Muito difícil. (JÉSSICA, fiel batista, discente do curso de história, entrevista, 2015).

Verificamos que, mesmo sem concordar com a discussão do ponto de vista científico apresentado pela docente, na condição de discente, ela deveria seguir a referência proposta, mas fica claro nas falas de Isabel e de Jéssica que, apesar de

[73] Por ÍES me refiero a la inteligencia con que afrontamos y resolvemos problemas de significados y valores, la inteligencia con que podemos poner nuestros actos y nuestras vidas en un contexto más amplio, más rico y significativo, la inteligencia con que podemos determinar que un curso de acción o un camino vital es más valioso que toro. ÍES es la base necesaria para el eficaz funcionamiento tanto del CI como de la IE. Es nuestra inteligencia primordial. Zohar e Marshall (2001).

não aceitarem o que está posto, é necessário fazer como solicitado para seguir adiante, caso contrário, não seria bem avaliada na apresentação.

Ao tratar da religião e os opostos da vida, Simmel (2011) nos leva a refletir que, num mundo de fragmentos opostos, a religião é a responsável por uma unidade do que foi dividido. Para ele, “o comportamento religioso pacifica as tendências opostas e incompatíveis em ação na alma, resolvendo as contradições que elas produzem” (SIMMEL, 2011, p. 31). Assim, há por trás da religiosidade de cada sujeito a significação subjetiva da religião atuando em sua vida cotidiana, a qual objetiva sua visão de mundo a partir da crença em Deus. Dessa forma,

> Em meio àquilo que é escuro, pecaminoso, egoísta e sensual em nós e, de outro lado, àquilo que ascende como a chama e cuja essência é supranatural, é como se houvesse uma zona neutra, uma área inóspita que separava a fronteira de dois países. Muitas situações de nossa vida interior só podem ser expressa como o vazio e a indiferença situado entre o reino da claridade e do ideal, e o reino do pesado e tosco, como uma barreira intransponível que impossibilita o embate direto entre ambos (SIMMEL, 2011, p. 35).

Dessa maneira, essa zona neutra , apontada pelo autor como uma área inóspita que, na realidade da formação do professor evangélico pode ser interpretada como os saberes da formação profissional, pode gerar conflitos. Além disso, devido à sua visão fechada na unidade proposta pela religião, em alguns momentos o separa dos saberes disciplinares e curriculares, uma vez que não reconhece nem valida outras visões de mundo. Por isso, essa separação entre o certo e o errado, o escuro e pecaminoso da essência que se reconhece como supranatural, no contexto analisado, está presente nos momentos em que os sujeitos não aceitam ou até mesmo se negam a participar de algumas atividades. Sobre isso, as interlocutoras afirmam:

> Muitos colegas levantam a bandeira religiosa e esquece que nosso país é laico, como já presenciei aqui a questão dos seminários, né? De colegas encherem a sala para ver um índio e esvaziar a sala quando se fala no contexto da cultura negra pelo fato da questão da religião. (...) também teve um seminário feito pelo Professor X, nesse momento esqueci o nome da palestrante, mas, quando ela disse que era candomblecista todo mundo pegou suas bolsas e saíram da sala de aula... foi uma vergonha (ABIGAIL, fiel Assembleana, discente do curso de Pedagogia, entrevista, 2016).

O relato da interlocutora Abigail nos remete ao campo para interpretação da ação dos discentes, imaginando como seria a cena descrita. Ao se posicionar sobre a questão, Abigail faz uma crítica à postura intolerante dos colegas, quando é proposta uma atividade presencial, que de alguma maneira vá de encontro às concepções cristãs. Para ela, é preciso considerar a laicidade do Estado e se manter imparcial nos momentos em que o campo da diversidade religiosa se fizer presente, no entanto, segundo a mesma, isso não aconteceu durante toda a formação do grupo.

Se compararmos os dois depoimentos - a fala de Abigail com as de Isabel e Jéssica -, compreenderemos que o desconforto se dá a partir da relação entre a fé individual de cada sujeito e a religião ou religiosidade como pauta de discussão em sala de aula. Assim, observaremos que, apesar de representarem situações completamente diferentes, temos o foco do aspecto religioso nas atividades desenvolvidas em sala, quer seja na questão de se pensar cientificamente uma nova proposta de conhecimento, quer seja no posicionamento adotado pelo docente ao afirmar seu pertencimento religioso, ao simples debate da presença e influência da religião no campo da história, o que causa conflito. Por conseguinte, podemos estabelecer um contraponto entre a posição das discentes (Abigail e Isabel) e a insatisfação apontada pela professora Verônica, quando esta desabafa acerca do problema em lidar com o conflito entre a religião dos seus alunos e o componente curricular com o qual ela trabalha.

Dialogando com Geertz (1989) e Simmel (2011) sobre o conceito de religião, verificamos o encontro de ambos ao definir a religião como uma construção social e cultural dos sujeitos em sociedade. Clifford Geertz (1989) situa a religião como uma teia de significados produzida pelo homem e Simmel (2011) nos leva a pensar a religião na perspectiva de unificação dos fragmentos sociais a partir de uma fusão do “eu” com a divindade que, por sua vez, se mantêm a partir do campo simbólico e/ou das teias socialmente construídas. Desse modo, compreendemos que essas construções do sagrado respondem às relações estabelecidas entre o homem e o mundo em que está inserido e, assim, “O homem produz valores e verifica que se sente culpado quando os transgredi. Pois, o homem forja instituições, que o enfrentam como estruturas controladoras e intimidatórias do mundo externo” (BERGER, 1985, p. 23).

Uma de nossas hipóteses ao longo do percurso da pesquisa é de que, quando tratamos do pertencimento religioso, o mesmo pode se configurar em maior ou menor

grau, de acordo com o investimento do fiel na religião. É esse grau de investimento determinado a partir da subjetivação da fé em seu cotidiano que irá definir o quão suas convicções podem interferir, ou não, na sua formação intelectual.

Nas observações realizadas no campo, percebemos que, independentemente de quando se deu o processo de conversão do discente evangélico, ou mesmo se o fiel nasceu e cresceu na religião a que pertence, aqueles que objetivam em maior intensidade a doutrina a qual fazem parte, são normalmente os mais resistentes à discussão de determinados conceitos como, por exemplo, etnocentrismo e relativismo. Para eles, lidar com os atuais conceitos sociais, e aqui podemos trazer como exemplo a diversidade cultural e as questões de gênero, pode ter, na relação estabelecida com o sagrado, as respostas a essa difícil convivência geradora de conflitos internos entre o ser religioso e o ser mundano. Por outro lado, o grau de investimento religioso causa estranhamento mas também prepara o fiel para lidar com o mesmo.

> É como se o amor e estranhamento, mortificação e prazer, êxtase e arrependimento, desespero e confiança estivessem justapostos nas circunstâncias empíricas, como um amontoado de fragmentos e desarmonia absoluta. Mas, quando expandimos essas correntes para além do nível terreno, por assim dizer, todas convergem para um único ponto: a particular emoção que denominamos religiosa acolhe todos esses movimentos da alma, ou melhor, surge a partir de seu efeito conjunto. [...] assim também a pessoa religiosa acredita que sua religiosidade é a fonte de todas aquelas paixões em conflito; mas, de fato, a religião é a forma peculiar onde todos os opostos da alma se reconciliam e para onde convergem, num único ponto (SIMMEL, 2011, p. 33).

Então, ao mesmo tempo em que temos uma zona de tensão para o discente evangélico, temos respostas a esses conflitos advindos da fé. Fazer parte dos espaços de formação, independentemente de sua religião, o fará pronto para responder a seus anseios internos a partir da Palavra Bíblica. Jesus é o Verbo e é ele quem determina as ações dos cristãos no mundo, onde a transgressão só é possível e aceitável fora dessa relação. Dessa forma, para o evangélico, as situações cotidianas vivenciadas na sociedade, se estiverem fora do seu campo de atuação e formação religiosa, não lhe dizem respeito. E para experimentar a vida em sociedade, eles estabelecem uma unidade social à parte, mantendo-se o mais distante possível daquilo que “não lhe convêm”.

Para Simmel (2006, p. 84):

> A sociedade quer ser uma totalidade e uma unidade orgânica, de maneira que cada um de seus indivíduos seja apenas um membro dela; a sociedade demanda que o indivíduo empregue todas as suas forças a serviço da função especial que ele deve exercer como seu integrante; desse modo, ela também se transforma até se tornar o veículo mais apropriado para essa função. Não há dúvida de que o impulso da unidade e totalidade que é característico do indivíduo se rebela contra esse papel.

É nesse sentido que pensamos a subjetividade objetiva desses sujeitos alimentando as suas relações, na preocupação de construir uma unidade a partir da manutenção de seus limites doutrinários, a qual deverá atender a sociedade por gerações até alcançarem o seu objetivo pleno. Logicamente, não faz parte dessa plenitude o atendimento a esses anseios da sociedade a partir de uma lógica social global, mas de continuar a ir de encontro ao legalmente posto em função do "verdadeiramente correto", a partir de sua visão de mundo. Por isso, no caso do evangélico, o conflito se dá, sobretudo, na relação estabelecida entre o ser individual que se constrói numa identidade religiosa e o ser social que precisa lidar cotidianamente com o "outro" nas relações estabelecidas no mundo que o cerca.

Quando voltamos ao campo da pesquisa, percebemos claramente como essa sociedade ora se fragmenta ora se unifica, a partir dos interesses daqueles que dela fazem parte. Observamos que, no contexto de atuação como professores estagiários e/ou auxiliares de classe, dentre as tantas questões apresentadas pelos discentes como entraves para uma boa prática educativa na formação de professores, a relação dos evangélicos nas escolas básicas com as datas comemorativas tem sido um problema. Afinal, como trabalhar o São João, a Páscoa, o Natal se as visões cristãs sobre essas datas são diferenciadas? O que fazer de práticas culturalmente concebidas pela sociedade e reproduzidas nos espaços de educação diante de um novo contexto cultural e religioso?

> O trabalho que foi feito com o professor z, que foi a questão do São João, muitos colegas não abraçaram por causa da questão religiosa, e eu fiquei chateada porque muitos colegas receberam ponto em cima daqueles que trabalharam sem que levantassem a bandeira religiosa, e eu acho que isso tem que ser quebrado (ABIGAIL, fiel Assembleana, discente do curso de Pedagogia, entrevista 2016).

Diante do relato da colaboradora Abigail, notamos que não somente o discente mantém uma resistência às atividades propostas do ponto de vista pedagógico, mas o próprio docente faz vistas grossas a não participação das atividades, e muitas vezes se recolhem a sua doutrina, justificando a ausência por conta de sua religião. Vale refletir se a posição de ambos está adequada, visto que estamos tratando de profissionais que obrigatoriamente estarão atuando em espaços compostos de grande diversidade cultural e, portanto, precisarão estar preparados para tal. Sobre essa questão, uma das colaboradoras foi enfática ao afirmar que:

> Rapaz, pelo fato de eu ser evangélica, eu nem sabia, que chegando lá no museu eu me deparei com aquilo (riso) que me deparei, eu pensei que museu só ia ser, né? De objetos, né? Eu mesmo quando cheguei lá eu fiquei assim com a mente cheia de interrogaçõezinhas, meu Deus onde é que eu estou? Se eu soubesse, eu sinceramente ... hoje não, mas naquele época se eu sobresse quando eu chegasse lá eu ia me deparar com aquilo eu não teria ido, sinceramente eu não iria. Então, pelo fato de nunca ter visitado um museu, não saber, eu fui inocentemente, quando eu cheguei lá que vi os orixás, eu disse pronto e agora? Mas, ali mesmo eu me despertei para conhecer, pra saber, né? Porque, as vezes, a gente fala tanto e não sabe como é lá, como as pessoas critica tanto o evangelho e não experimenta. Então, eu falei assim: deixa eu ouvir, até por que serei professora e na escola um dia precisarei visitar esses espaços com meus alunos, e fiquei lutando para ouvir e sem preconceito, porque quando você tá ali, quer ouvir, tá com a mente aberta, você vai ouvir e vai aprender, mas quando você tá ali e tá com a mente fechada a pessoa vai falar, vai falar e você não vai ouvir nada. Então, naquele momento eu fiquei assim, naquele momento em que a gente foi visitar o museu, em Arte Educação, eu fiquei assim brigando comigo mesmo, querendo ouvir e outra voz dizendo: ah! Besteira, aí eu fiquei, não tenho que aprender, tenho que saber, e, então, foi um momento muito difícil pra mim, mas eu tive essa oportunidade de deixar, né? De me desligar do meu eu, da minha religião, e naquele momento, perceber e ver como era as demais religiões, como se dava o processo. (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de Pedagogia, entrevista, 2016).

E mais,

> [...] no trabalho nós passamos por situações desse tipo, temos até que fazer algo que está fora de nosso contexto. Acontece muito né? Essa questão mesmo do São João, é, que, eu tenho um conceito diferenciado, de acordo com o que eu acredito, creio, no que está na Bíblia, e que São João é uma festa que foge aos princípios, mas se o indivíduo, se o professor está na sala de aula e a escola solicita que trabalhe, o professor pode ver né? Pode analisar aquilo ali e trazer de uma forma diferenciada, de uma forma que não venha a ferir os princípios dele, mas que venha trabalhar o mesmo trazendo até uma

> reflexão para os estudantes (ELIONAI, fiel da Deus é Amor, discente do curso de Pedagogia, entrevista, 2016).

Diante a fala de Elionai, nos questionamos: de que escola ela está falando? Se for uma escola pública, possivelmente a professora, caso tivesse uma visão etnocêntrica, se negaria a trabalhar e participar de qualquer atividade que se relacionasse a festa. Ou poderia trabalhar, a partir de sua visão cristã, o significado do São João somente segundo os ensinamentos bíblicos, deixando de atender a totalidade cultural presente na sala de aula. Se, no caso, fosse uma instituição de educação privada, com certeza ela iria planejar a atividade seguindo as orientações da coordenação e equipe gestora, independentemente de seu posicionamento religioso.

O posicionamento assumido pelos evangélicos nesta pesquisa revela identidades religiosas bem demarcadas, de forma que, ainda que entrem em choque em seu processo de formação intelectual, o “ser religioso” ou a “afinidade religiosa” permanecem intactos. Além disso, percebemos que o conflito acompanha o docente evangélico desde a sua formação a sua atuação em sala de aula, seja qual for a área e/ou campo onde esteja presente. Assim, a relação entre a aceitação da diversidade e a legalidade dessa discussão nas instituições de ensino na contemporaneidade vem sendo um grande desafio na atuação dos mesmos, seja na condição de discentes ou docentes. Desafio que leva os sujeitos a refletirem sobre como lidar com esses conflitos, de forma a conseguirem transitar nos espaços sem se distanciarem de suas concepções religiosas.

CAPÍTULO VI

Esse último capítulo remete-nos a uma discussão de como o currículo e os conteúdos por ele estabelecidos, na formação de professores, conflitam com as realidades dos nossos interlocutores. Para tanto, a partir de um diálogo teórico e empírico, trazemos a relação entre as tensões geradas na formação e as respostas a partir da fé dos sujeitos, compreendendo que muitas vezes o que conhecemos por estratégias de atuação se configuram em sacrifícios de manutenção da fé. Dessa forma, para dialogar com os conceitos, trazemos Tardiff (2002), Arroyo (2013), Lawn (2001), Imbérnom (2016), Simmel (2006/2011) e Mauss e Hubert (2017).

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULO, NEGOCIAÇÕES E CONFLITOS

> Ora, se Deus veste assim a erva do campo, que hoje existe e amanhã é lançada no forno, quanto mais a vós outros, homens de pequena fé? Portanto, não vos inquieteis, dizendo: Que comeremos? Que beberemos? Ou: Com que nos vestiremos? Porque os gentios é que procura todas estas coisas; pois vosso Pai celeste sabe que necessitais de todas elas; buscai, pois, em primeiro lugar, o seu reino e a sua justiça, e todas essas coisas vos serão acrescentadas (MATEUS 6:30-33).

Pensar a formação de professores significa considerar que os sujeitos alvos da formação possuem suas identidades. A partir delas, eles se posicionam no mundo. Revisitando o conceito de “Saber docente experiencial”, de Tardif (2013), que se fundamenta a partir da relação estabelecida pelo profissional com as suas experiências de formação, a sua prática e as relações implícitas no seu cotidiano, nos questionamos: que identidade assume esse sujeito na condição de docente?

Miguel Arroyo (2013, p. 23), ao discutir a questão da identidade docente, questiona: “Estamos em crise de identidade profissional ou de conformação de novas identidades?” Refletir sobre essa questão na atualidade é propor desvelar a complexa realidade das instituições de ensino, seja ela de Educação Infantil, Fundamental, Média e/ou até mesmo de Ensino Superior. Se pensarmos o Ensino Superior como ponto de partida e, no nosso caso, em específico, os cursos de licenciatura, a questão da identidade do profissional de educação a partir de sua formação representa, sobretudo, incluir esse sujeito – nesse momento, aluno em formação – no leque de

possibilidades de análise. É pensar que aqueles indivíduos que formam turmas na universidade X, Y ou Z, dos cursos de licenciatura, encontram-se presentes nessas instituições dotados de sua formação moral, estética e religiosa, as quais estão inerentes em seu cotidiano e a todo o momento interferem e/ou colaboram com a sua formação.

Para isso, faz-se necessário compreender que, assim como os seus alunos, os professores não fazem parte de um único grupo ideológico, não pensam e agem da mesma forma. Ainda que a proposta de construção de uma sociedade democrática com vistas a atender a diversidade esteja presente em sua formação, ao se debruçar em seus planejamentos e se deleitar em seu discurso em sala de aula, o professor é autor[74] de sua obra – a aula – e nela pode imprimir sua subjetividade e expressar seus medos, anseios e crenças.

Estivemos sempre acostumados a pensar a sala de aula a partir de dois polos: o docente e o discente. O docente assume a responsabilidade de trabalhar os conteúdos em sala de aula de forma a satisfazer os ideais de uma sociedade que impõe regras e constrói modelos de uma cidadania forjada a partir de uma moral e ética dita “civilizada”. O discente é o sujeito aprendente e deve ser considerado em sua diversidade cultural e social, em que as aulas deverão ser contextualizadas a partir de seus anseios e necessidades, contribuindo assim para a construção de sua cidadania. Dessa forma, na condição de educador detentor do conhecimento e da razão, o docente precisa estar pronto a atender os pré-requisitos para a formação de seus alunos, que deverá ter como reflexo resultados positivos às etapas de avaliação propostas pelo Estado.

Essa maneira de pensar o processo pedagógico, como uma relação professor e aluno, vem sendo reproduzida nos cursos de formação. Esses organizam seus currículos de forma a buscar atender a demanda das instituições de educação com base na construção da aprendizagem. Dessa forma, aumenta-se cada vez mais a oferta de especializações e pós-graduação visando à qualidade do ensino.

A oferta de cursos em variadas modalidades de formação tem revelado alternativas e facilitado o aperfeiçoamento dos futuros professores, assim como os que já atuam na área. Dessa forma, é cada vez mais comum encontrarmos cursos de

[74] O conceito de professor autor parte da discussão de Arroyo (2013) . O autor discute como esses sujeitos – os professores – muitas vezes são negados em sua autoria mas, ao contrário do que se pensa ela está cada vez mais presente em sua prática.

graduação ou pós-graduação promovidos na rede a partir dos ambientes de aprendizagem virtual, tanto nas instituições públicas de ensino quanto na rede privada. Tais propostas, no entanto, não fogem ao que já se vem discutindo a respeito da real formação desses sujeitos.

> O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2002, p. 242).

Os professores em formação são sujeitos produtores de conhecimento e providos de subjetividades que influenciam, ampliam e/ou modificam a sua atual ou futura prática. É importante considerar que não são meros reprodutores de conhecimentos pré-estabelecidos a partir da formação intelectual. Nessa perspectiva, resume Tardif (2002, p. 243), "o status de verdadeiros atores, não o de simples técnicos ou executores".

No contato com os docentes/discentes[75] na graduação e na pós-graduação, percebemos como as verdades construídas por eles, tanto nas relações sociais e políticas quanto na sua formação religiosa, interferem diretamente nas escolhas e tomadas de decisão desses professores. Daí a importância de pensarmos na identidade docente. É preciso pensar o professor em sua subjetividade como construtor e autor de sua prática e não como mero reprodutor de conteúdo, pois:

> Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas. Aprender a dizer não também exige seriedade e profissionalismo, tanto mais do que para dizer um sim incondicionado. Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado. Um direito que foi cultivado com seriedade profissional por muitos coletivos e muitas escolas e redes. Direito perseguido pelo movimento docente nas últimas décadas (ARROYO, 2013, p. 51-52).

[75] Nesse caso refiro-me ao professor em formação – tanto aqueles que já estão em sala de aula ainda com licenciatura curta e estão em formação para adquirir o nível superior, quanto aquele ainda em formação nos cursos de licenciatura, além do que estão em formação continuada, especialização e/ou pós-graduação - todos aqui vistos como professores em curso formativo por isso docentes/discentes.

Romper com o que Arroyo chama de ritual sacralizado do currículo e propor autoria às suas atividades e planejamentos da escola é uma conquista adquirida pelo professor, que na sua prática diária em sala de aula vem reinventando as formas do fazer docente. No entanto, ainda que essa liberdade seja possível e percebida em alguns espaços e a partir de alguns profissionais, há um limite para essas autorias, imposto pelo currículo que delimita os espaços de ação do professor. Há um conteúdo programático a ser cumprido, Projetos Estruturantes estabelecidos pela Secretaria de Educação, Diretrizes Curriculares e uma série de Leis e artifícios pedagógicos que, ao mesmo tempo em que ampliam, delimitam e/ou direcionam as ações do professor. Mas,

> O que cada um é, vive, experimenta, crê, valora, ou sabe pouco importa, nem sequer como membro de coletivos sociais. O currículo, os conhecimentos não partem desse real, não o valoram, nem se preocupam com as questões, indagações e significados que essas vivências concretas põem e repõem à produção e sistematização e ao repensar dos conhecimentos e das teorias pedagógicas e didáticas (ARROYO, 2013, p. 5).

No entanto, sabemos que discutir como esse currículo está posto e/ou vem sendo pensado nos levaria a uma nova tese, pois se trata de uma discussão de grande magnitude, e como essa questão perpassa pelo nosso trabalho, vamos nos ater somente ao que nos interessa do ponto de vista dos possíveis conflitos que têm surgido nos últimos anos. Apesar de sabermos que na atualidade esse currículo já vem sendo repensado, na prática, observamos que muito pouco tem avançado. Por mais que se busque atender a diversidade da realidade das instituições de educação, esbarramos sempre nas individualidades de cada sujeito ali presente, o qual, por sua vez, se constitui num sujeito de direito. Logo, somos iguais a partir de nossas diferenças e são elas que garantem a multiplicidade de valores sociais presentes no mundo.

6.1 DEMOCRACIA E SUBJETIVIDADE: CONFLITOS DE IDENTIDADES NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

O que determina que, apesar de nossas diferenças, podemos e devemos buscar conviver com a diversidade é nossa identidade nacional que revela sermos todos brasileiros. Essa unicidade, concebida através da nossa nacionalidade, nos é permitida por compreendemos que precisamos estabelecer uma convivência democrática. Trazer essa questão para nossa discussão justifica-se quando nos deparamos com grupos religiosos das mais diversas denominações que apresentam particularidades em seus campos simbólicos e estarão juntos nos espaços de educação.

No Brasil, a construção da identidade nacional esteve sempre atrelada a uma visão eurocêntrica do mundo e a forma de conceber a formação e a prática da educação, até pouco tempo, não tem sido diferente, sendo muito recente a sua compreensão enquanto nação pluriétnica e multicultural (COSTA; MESSEDER, 2010). No entanto, a abertura à democracia política é reflexo de novas formas de pensar e de viver a cidadania e a disputa por territórios socioculturais, o que têm trazido às salas de aulas temas de discussão antes impensados.

Diante desse contexto, a sociedade espera que a escola responda aos seus anseios, que são muitos, porque somos e pensamos de forma diferenciada, com verdades construídas e arraigadas ao nosso cotidiano. Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados culturais (WOODWARD, 2009) e nossas escolhas refletem a nossa identidade.

Compreender e aceitar essa diversidade de posições faz parte do discurso atual da escola que, a serviço da sociedade, deverá colaborar com a construção de um mundo melhor, mais justo e menos preconceituoso. E a quem é delegada essa responsabilidade? Ao professor, é claro. E cabe a ele um movimento de flexibilização de suas ações e reflexões em sala de aula. Mas, de que professor estamos falando? Como foi a sua formação e qual identidade ele assume enquanto docente?

Martin Lawn (2001)[76] aponta que refletir acerca da identidade dos professores é crucial para a compreensão dos sistemas educativos, quer eles sejam democráticos

[76] LAWN, Martin. Os Professores e a fabricação de identidades. Currículo sem fronteira, v.1,n.2, pp.117-130, julho/dez 2001. Nesse texto o autor discute como a identidade docente foi construída historicamente na Inglaterra a partir dos propósitos políticos do Estado em manter o controle nacional.

ou totalitários. Tal identidade pode ser alterada a partir de manobras do Estado, que impõe, através de seu discurso, propostas educativas, o controle desejado. No momento em que ela já não atende a sua proposta, a postura do professor é questionada e vista como inadequada, portanto sujeita a alteração. Assim, do ponto de vista de Lawn (2001, p. 118-119).

> A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos media, etc. É um componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação.

Observa ainda que:

> A identidade "é produzida" através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflecte a "comunidade imaginada" da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação de seus objetivos econômicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado" (LAWN, 2001, p. 118-119).

Sendo assim, retomando Arroyo (2013, p. 23), "Estamos em crise de identidade profissional ou de conformação de novas identidades?". Nesse sentido, corroboramos com Lawn (2001) quando o mesmo afirma que as configurações sociais atuais nos remetem a um novo problema de identidade, ou identidades. É nesse sentido que buscamos compreender esse professor em formação que, na condição de religioso, assume uma identidade que passa a ser questionada e/ou negociada em sua formação intelectual. Se considerarmos esses como sujeitos do conhecimento e, como bem disse Tardif (2013), os elegermos ao status de atores em sua prática, estamos diante da conformação de novas identidades?

A pós-modernidade apresentou-nos a diferença como componente real de nossas relações, devendo ser compreendida e aceita, acima de tudo, para manutenção de um Estado democrático. No entanto, fomos colonizados de forma a ver e pensar a verdade como uma só, o que a essa altura é muito difícil de ser desconstruído. Essa colonização influencia ainda hoje a nossa formação, pois foi ela

---

A discussão vai da identidade do profissional colonizado, o profissional moderno às identidades atuais, o qual ele discute como o novo problema da identidade.

a responsável pela construção de nossa identidade nacional.[77]No espaço escolar, por conseguinte, ainda que os Parâmetros Curriculares proponham diretrizes para uma formação ética e moral, as instituições de educação muitas vezes não conseguem dar conta de cumprir fielmente o seu papel, uma vez que as opiniões construídas fora dela muitas vezes se sobrepõem a sua possibilidade de diálogo.

Sabemos que a educação formal não é a única fonte de formação do sujeito, mas, ainda que a educação familiar se sobreponha à educação formal, aos poucos ela vai sendo questionada e/ou redimensionada através das diretrizes atribuídas pelo currículo. É preciso considerar que alterações e/ou conflitos de mentalidade desse sujeito em formação partem de como a relação de ensino/aprendizagem acontece; posto que compreendendo a sala de aula como um espaço de domínio do professor, é ele quem determina as ações da produção de conhecimento, e a sua prática acaba por revelar características de sua personalidade.

Por mais que acreditemos que, do ponto de vista religioso, o professor deve ser neutro ideologicamente em sua prática, sabemos que é impossível de isso acontecer porque, ainda que sutilmente, sempre estará presente a sua marca em cada aula dada, pois o mesmo é um sujeito bio-psico-sócio-cultural e não têm como se desvencilhar de suas escolhas. Como argumenta Arroyo (2013), não há como não se preocupar com quem fala, pois,

> O que diferenciará um texto, uma narrativa, um depoimento ou uma prova será seu autor. Serão classificados e hierarquizados como científicos ou do senso comum, cultos, expressão da norma culta ou inculta dependendo de quem fala, dos autores ou dos coletivos sociais, raciais, sexuais, do campo ou da periferia (ARROYO, 2013, p. 55).

O autor pondera ainda que:

> Em realidade, a visão dos sujeitos autores marca a classificação dos textos, das provas, dos ensinamentos e das aprendizagens com as mesmas hierarquias com que a sociedade e a cultura política classificam e segregam os coletivos (ARROYO, 2013, p. 55).

[77] A noção de Identidade Nacional corrobora com Benedict Anderson (I1983), para o qual a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”, já citada no texto de Martin Lawn.

Se então considerarmos que não há neutralidade na prática docente e que o professor, assim como os alunos, é reflexo de um projeto social de múltiplas identidades, como pensar a identidade docente, ou melhor, as identidades docentes?

> Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de Poder (SILVA, 2005, p. 82).

Talvez devêssemos perguntar: por que pensar na formação religiosa do profissional de educação e suas implicações na futura prática docente? Qual a relevância desse tema enquanto gerador de uma pesquisa, visto que a religião sempre esteve presente na vida humana?

Vimos anteriormente que, outrora, o educador que seguia uma prática religiosa era reconhecido como tendo uma virtude, sobretudo porque a figura do professor muitas vezes era vista como um modelo ético e moral de forma a tornar a escola uma extensão da casa e o professor uma extensão da família. Seu posicionamento era inquestionável e a ele devia-se obediência. No Brasil, esse modelo sempre esteve ligado a uma moral religiosa judaico-cristã, construída desde os primórdios da colonização. Essa visão da escola como um espaço também de intervenção religiosa, até meados do século passado, traduzia um momento histórico do Brasil, o que na atualidade já não é possível , pois, ainda que no papel o Estado seja mantido como laico, muitos espaços públicos insistem em manter símbolos e discursos cristãos e essa máxima também se aplica às instituições de educação.

Ao contrário disso, a contemporaneidade inaugura uma problemática que acaba por dividir as opiniões a respeito da influência da religião nas instituições de ensino. O próprio ensino religioso tornou-se facultativo e alvo de muitas críticas. No entanto, os espaços de educação não podem e nem devem constituir-se em espaços de proselitismo. Porém, é preciso considerar que há uma forte presença da religião no interior das escolas, e por conta disto é preciso que as instituições se posicionem de forma democrática e respeitosa a todos os, ali, presentes. No caso do professor, a situação deve ser a mesma, mas, por vezes, são presenciadas atitudes de não aceitação e/ou até mesmo intolerância por parte do docente em relação aos alunos por discordarem, inclusive, das questões de fé.

Os problemas e as mazelas sociais, principalmente as ligadas à busca de uma formação adequada dos jovens, o combate à criminalidade e a perspectiva de inserção no mercado de trabalho têm levado muitos a crerem que a religião poderá ser uma saída e que a escola poderá ser um espaço de conquista desses sujeitos, tão desprovidos de tudo (ética, oportunidades, valores...). O que explica muitas vezes a postura proselitista por parte de gestores, professores e funcionários nas escolas. Essa relação, - formação religiosa *versus* formação intelectual - está diretamente proporcional à relação ensino/aprendizagem na prática desse docente.

É preciso considerar também que as relações de poder passam a produzir novos significados, fazem emergir novos sujeitos e estabelecem novas fronteiras que demarcam os, então, aceitos territórios culturais anteriormente negados e, uma vez posto isso, temos que dar conta dos "estabelecidos e dos outsiders" (ELIAS, 1994).

As novas fronteiras que demarcam as identidades presentes na escola na atualidade configuram-se a partir das escolhas assumidas pelos sujeitos aí envolvidos[78]. As relações culturais, religiosas e sociais acabam interferindo nos papéis assumidos pelos sujeitos sociais e as identidades revelam essas escolhas. Na condição de sujeito partícipe dessa sociedade em questão, o profissional de educação não foge à regra. Também ele, com toda sua peculiaridade impressa a partir de uma ética voltada à formação docente, não está de fora dessa complexa estrutura de identidades pós-modernas.

> [...] desde que eu entrei aqui eu disse: eu quero conhecer, eu quero saber, então, todas as disciplinas contribuíram, mesmo doendo ou não, mesmo chocando com o conhecimento religioso, com o conhecimento, né? É, teórico, mesmo chocando eu pude me deixar, porque tem pessoas hoje que não se deixa, né? Eu estive conversando com uma colega, no ônibus, que ela falou: não, isso é um absurdo o professor falar isso e difamando minha religião, agredindo a minha religião, e ninguém fala nada, e nunca mais eu vi ela aqui na faculdade, eu vi ela em frente a igreja, eu ia chamar ela para perguntar, então chamei, e ela disse: eu não estou me sentindo bem, não estou me sentindo bem com a faculdade, e abandonei. (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de Pedagogia, entrevista, 2016).

[78] Martin Lawn ao tratar do policiamento das fronteiras do discurso que oficializa a identidade docente na Inglaterra, aponta como historicamente se deu esse processo no século XX. Ele relata como tem havido várias formas de construção de identidades instituídas e sustentadas em diferentes tempos por empregadores, ministros e professores aliados a movimentos sociais.

Ao pensarmos nos professores em formação, que têm uma formação religiosa cristã protestante, imaginemos de que forma a universidade cumpre o seu papel de fazê-lo compreender valores e discursos que muitas vezes não fazem parte de seu cotidiano. É necessário considerar esse educador como sujeito produtor de conhecimento, dotado de opinião e subjetividade que o acompanham em todos os ambientes em que se encontre e, que os valores adquiridos no convívio familiar e social - aqui temos a religião -, muitas vezes se sobrepõem ao discurso das instituições de educação que o formam.

6.2 DEMARCANDO NOVAS FRONTEIRAS CULTURAIS NO ENSINO SUPERIOR: COMPONENTES CURRICULARES E ZONAS DE CONFLITO

A escola se configura como espaço de poder na sociedade. É no currículo que esse poder se afirmar, pois “Na construção social do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2013, p. 13). A forma como ele é pensado e sistematizado pode e deve gerar situações de divergências, sobretudo, por conta de o mesmo estar sempre em movimento, atendendo às demandas que emergem da sociedade.

Compreendendo que, do ponto de vista da construção do conhecimento, a zona de tensão estabelecida nos debates de divergências filosóficas e ideológicas são interessantes para reflexão dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, nos questionamos: como seria a sala de aula sem os debates? Além disso, considerando que nem sempre o problema de um é necessariamente o de todos, como detectar o que de fato compreendemos por conflito? Qual seria o percurso a ser traçado para o alcance dessa diversidade? Trazer para o interior da sala de aula todas as discussões possíveis ou retirar os pontos que possivelmente causam tensões nesse ambiente?

Quando questionamos os interlocutores sobre as tensões em relação a sua formação e o seu cotidiano, os mesmos afirmaram:

> Assim, hoje é difícil a questão da intolerância religiosa, isso é verdade isso é fato. A gente pode sim, trabalhar com aluno, ter aquela essência de pedagogo, mas ainda é um embate muito grande em sala de aula. E eu percebo, não só em sala de aula, mas aonde moro, porque onde eu moro tem colega de minha filha que são evangélicos, tem colegas da minha filha que são candomblecistas, tem colegas de minha filha que não tem ainda uma religião, que são ateus, crianças que já dizem

> isso, sou ateu não acredito em Deus, e eu vejo o embate. Eu quando estou em sala de aula, eu normalmente sou Abigail aluna, eu não venho pra sala de aula com a bandeira religiosa, e nem quando estou estudando, porque sei que isso vai ter um embate e uma resistência. Então, eu coloquei isso em mim, que em sala de aula e nos meus estudos eu não coloco a religião, a religião ela fica à parte. (ABIGAIL, fiel assembleana, discente do curso de Pedagogia, entrevista, 2016).

> São tantas as dificuldades (risos) (nesse sentido mesmo) Na questão da religião... É, de como você entrou, então, assim, leve essa questão da dificuldade para a sala de aula, mas para você e as pessoas que você convive foram também da faculdade. Para mim não tem sido fácil estar aqui, mas eu tenho um objetivo. Então, está sendo muito difícil, não tanto, eu nem vou dizer que é a questão religiosa porque quando a gente tá com a mente aberta, a gente não fica mais se apegando com o que vão dizer, com o que vão falar, entendeu? Então, minha mente está aberta, minha mente tá liberta, eu não me apego com o que dizem, com o que falam, eu quero alcançar o meu objetivo... É algo que você, mesmo como todo que o avanço que você está tendo, não, aqui não dá, isso aqui é impossível, porque tem coisa que pra você ainda é complicado. (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de Pedagogia, entrevista, 2016).

O campo de pesquisa vem mostrando que a zona de tensão entre os aspectos da fé e da formação intelectual dizem respeito a uma série de discussões acerca das concepções de mundo e sociedade, as quais, do ponto de vista científico, diferem-se e distanciam-se das mesmas concepções construídas do ponto de vista teológico. Nesse sentido, algumas das discussões desenvolvidas em sala são consideradas como conflituosas do ponto de vista do docente para o discente. Dentre muitas questões, o diálogo com alguns componentes curriculares aparece de forma mais significativa do que outros.

Sendo assim, quando direcionamos nosso olhar ao campo, o mesmo nos revela que a Área das Ciências Humanas e as alterações curriculares que a mesma vem sofrendo por conta da dinâmica social vem se caracterizando como uma zona de tensão entre os discentes fiéis e as propostas de reflexão crítica dessa formação. Diante disso, ao analisarmos os componentes curriculares que atuam na formação docente de forma a prepará-los para o trabalho com a diversidade humana, apontamos os que, a partir das informações coletados no campo, foram considerados os mais difíceis nesse processo de formação.

Ao fazermos um comparativo entre as ementas dos componentes curriculares em questão, nos cursos analisados – Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia – verificamos que há uma aproximação, no que diz respeito às discussões

em sala de aula, ainda que se trate de formações diferentes, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 6.2.1 – Ementas curso Pedagogia e História

Ementas dos componentes curriculares analisadas no Curso de Pedagogia e no Curso de História	
CURSO DE PEDAGOGIA	**CURSO DE HISTÓRIA**
Aspectos Sócio Antropológicos **Ementa:** ➢ A sociologia e antropologia como ciência. Aspectos conceituais da sociologia e antropologia. ➢ O surgimento da sociologia da educação. Teorias sociológicas e a aprendizagem de papeis sociais. ➢ Questões da sociologia e antropologia contemporâneas. ➢ As relações entre educação e sociedade: a natureza e as especificidades dos fenômenos sócio antropológicos e suas relações com dos fenômenos educacionais. ➢ **Diversidade etnocultural e educação: diferença e desigualdade.** ➢ Educação, escola e multiculturalismo: a escola como espaço de socialização e de vivências socioculturais	**Antropologia Cultural** **Ementa:** ➢Situar a Antropologia Cultural enquanto campo do conhecimento no quadro das ciências sociais e sua relação com a História, pontuando seu processo de construção do objeto de estudo, seus **instrumentos de análise e sua forma particular de abordagem das sociedades humanas.**
Filosofia e Ética **Ementa** ➢ Surgimento da Filosofia e da Ética – a passagem do mito para a filosofia, definição clássica de filosofia e o surgimento da ética como objeto das reflexões filosóficas. O conceito de Ética – definição clássica de ética, a diferença entre ética e moral, a definição contemporânea de ética. O conceito moral – moral e sua realização, diferença entre moral e moralidade, a função social da moral, a estrutura do ato moral, a	**Filosofia** **Ementa** ➢ A descoberta do fazer filosófico por meio da apresentação discutida das conceituações mais gerais da Filosofia e da metodologia filosófica bem como de um esboço histórico desenvolvido sob o prisma das questões filosóficas que se impuseram temporalmente do pensamento grego ao medieval. Tendências da Filosofia Moderna e Contemporânea, desenvolvidas sob o

imputação de responsabilidade moral, a avaliação moral, valores a teorias de valores. O conceito de cidadania. **Filosofia da Educação** **Ementa** ➢ Filosofia da Educação – seu desenvolvimento histórico como disciplina no Brasil, sua importância na formação do educador, possibilidades do seu ensino e contribuições para a pesquisa na interface com o pragmatismo, a fenomenologia e a Dialética.	prisma das suas relações com outras ciências, sobretudo, com a História.
Educação das Relações Étnico-Raciais **Ementa** ➢ Introdução à Educação Étnico-Racial. Fundamentos legais para Educação das Relações. Histórias, culturas e sociedades africanas. O negro na sociedade brasileira. Literatura africana e afro-brasileira. Relações raciais no Brasil com recorte racial. Contribuições da matriz africana nas artes brasileiras. Resistência negra no Brasil. Literatura africana e afro-brasileira. Arte e cultura africana e afro-brasileira. Culturas indígenas no Brasil. Metodologia de Ensino em Educação para as relações étnico-raciais. Raça, currículo e práxis pedagógicas. Atividades de campo.	**História da África** **Ementa** ➢ Estudo da África subsaariana a partir do século XV, enfocando a dinâmica das sociedades africanas pré e pós contato com os europeus enfatizando as relações socioculturais dos povos que foram deslocados para as Américas. A Lei 11.645 e suas implicações.

Fonte: Elaboradora pela autora.

Nas entrevistas, observações diretas e indiretas, assim como nas conversas informais, os sujeitos apontaram as maiores dificuldades no processo de formação. Informaram ainda sobre as disciplinas que geraram maiores incômodos, por conta do choque com a sua identidade religiosa. Sendo assim, o ponto de partida de nossa análise está na disciplina Antropologia, que aparece nas duas formações que compõem o nosso campo de pesquisa e, apesar dos conteúdos serem apresentados de forma diferente, suas ementas cruzam-se quando ambas propõem trabalhar os aspectos conceituais da antropologia e inauguram uma nova perspectiva de se pensar a sociedade a partir da cultura.

Considerando que o saber disciplinar está diretamente ligado ao currículo, faz-se necessário que tenhamos preocupação em saber como a disciplina atua na formação do futuro docente e de que forma o mesmo compreende o currículo a que está submetendo a sua prática. No que diz respeito ao Curso de Pedagogia, o ponto da ementa que traz “As relações entre educação e sociedade: a natureza e as especificidades dos fenômenos sócio antropológicos e seus vínculos com os fenômenos educacionais” está diretamente relacionado ao da ementa do Curso de História, quando afirma que o componente curricular visa em questão a abordagem das sociedades humanas.

Analisando, portanto os dois cursos, observamos que o ponto crucial das discussões em antropologia, em ambos os casos, se concentra em uma visão de sociedade a partir da cultura. Para tanto, o debate gira em torno da diversidade étnico, cultural e de gênero que, no calor das discussões, conflitam diretamente com a formação religiosa dos discentes, mormente, quando refletimos acerca do etnocentrismo e a necessidade de relativizar os contextos a fim de rompermos as barreiras do preconceito. Quando questionamos quais conteúdos ou disciplinas na formação dos sujeitos causaram incômodo, ou os que eles não teriam coragem de abordar em sala de aula, temos:

> Assim, um conteúdo que eu não abordaria em sala de aula é a questão da homossexualidade, a questão do homossexual isso eu não abordaria em sala de aula, porque preciso quebrar o preconceito dentro de mim pra poder trabalhar em sala de aula. Então, se eu tenho preconceito daquele conteúdo, eu não posso levar ele para sala de aula, porque eu estou indo de encontro aquilo que acredito. (ABIGAIL, fiel assembleana, discente do curso de pedagogia, entrevista, 2016).

> A disciplina que a senhora lecionou: Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ela trouxe uma grande reflexão... (ELIONAI, fiel Deus é amor, discente do curso de pedagogia, entrevista, 2016).

> A questão de matriz africana, é, de matriz africana, é, o terreiro, como se dá esse processo, seria muito difícil para mim, porque, olha, é toda uma construção, no momento, pra mim chegar lá, estudar lá, como aconteceu, como se dá, e até hoje eu fico assim em dúvidas, eu fixo, ah! Como eu posso me assumir negra se a maioria dos negros são de matriz africana, será que eu vou conseguir chegar até lá? Eu estou com essas interrogações. (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de pedagogia, entrevista, 2016).

Uma segunda inferência que podemos fazer a partir dessas ementas sobre a importância da formação para o reconhecimento da diversidade em prol de uma equidade social está no segundo componente curricular analisado nos dois cursos e que mais aparece nos dados do campo como zona de tensão entre a ciência e a religião é o componente Filosofia, que no Curso de Pedagogia desdobra-se em dois momentos: Filosofia e Ética e Filosofia da Educação. Porém, ao avaliarmos a junção de suas ementas, podemos afirmar que traduzem os aspectos gerais da Filosofia presente no curso de História. Quando questionamos qual o componente curricular que foi mais complicado para lidar com as discussões em sala, ou mesmo no ambiente, os discentes foram enfáticos em afirmarem que:

> Ah! (risos) Filosofia da Educação (gargalhada) (É?) É, acho que, sei lá, essa filosofia da educação não tinha que entrar muito na religião como entra, eu acho que não deveria. Você não concorda, tem algum assunto, algum tema que você diz não, isso aqui não era para ser discutido aqui. Ah! (risos) Filosofia da Educação (gargalhada) (É?) (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de pedagogia, entrevista, 2016).

> Aí agora é que entra a questão, seria mais difícil em filosofia, seria mais fácil em TCC. (JÉSSICA, fiel batista, discente do curso de História, entrevista, 2015).

> Umas das primeiras, assim, que eu tive um pouco de, assim... que nem você falou, foi a filosofia, filosofia é um pouco contra os princípios nossos cristãos, mas eu consegui terminar. Mas, eu também não falei, assim, nossa muito. Foi um pouco complicado. Foi um pouco complicado porque tem, né? fala sobre algumas coisas que... (THALITA, fiel assembleana, discente do curso de História, entrevista, 2015).

A diferença é que a Filosofia no Curso de Pedagogia parte de pontos específicos compreendidos como cruciais à formação de professores no que diz respeito ao campo da moral e da ética e, posteriormente, a Filosofia da educação como um todo, trazendo os aspectos históricos e sociológicos para pensar esse campo. O que, como já vimos no capítulo anterior, gera muita tensão tanto na formação a distância quanto na formação presencial, uma vez que os posicionamentos dos discentes a muitas discussões propostas por esses componentes curriculares têm gerado discordâncias e muitas vezes conflitos em sala, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, independente da modalidade em que o discente atue.

> No presencial com o professor de filosofia eu teria que tá armada até os dentes para poder debater a minha visão com a visão do professor de filosofia. Assim, tende a dizer, né? Possa ser que não seja todos, eu estou falando porque já ouvir dizer que todos, ou a maioria, dos professores de filosofia são ateus, não acredita em Deus, não sei dizer se isso influencia em alguma coisa, mas seria mais difícil aí, né? (JÉSSICA, fiel batista, discente do curso de História, entrevista, 2015).

> [...] foi logo no começo, quando eu fiz a Filosofia da Educação, e aí que a professora Márcia, ela falava em algum contexto e via que realmente fazia algum embate com relação da religião. Foi, assim, essa matéria que eu vi que realmente que teve esse potencial. Assim, até mais para abrir o contexto, porque quando a gente é evangélico, aquele evangélico ferrenho, muitas vezes, não quer abrir espaço pra certos assuntos. (ABIGAIL, fiel assembleana, discente do curso de Pedagogia, entrevista, 2016).

O fato de ser a filosofia a responsável por uma reflexão sobre os tipos de conhecimento e, muitas vezes, a não compreensão dos conceitos, seria o entrave e possivelmente a causa da rejeição dos discentes evangélicos? Para os discentes fiéis, lidar com a discussão de conhecimento a partir da visão científica, em contraponto ao campo de visão teológico, faz com que esses sujeitos resistam e até mesmo neguem esse conhecimento que, na visão deles, diminui a importância da Palavra em detrimento à visão científica. “Quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise” (ARROYO, 2013, p. 29).

Além disso, o fato de a disciplina apresentar outros conceitos caros a formação social, como ética e moral, partindo de uma visão plural de sociedade, pode ser considerado um dos focos de tensão, devido a essa visão fugir as concepções de moral e ética cristã. Então, considerando que o conceito de ética ao longo dos séculos esteve sempre a serviço de uma busca por orientação dos homens com a finalidade de estabelecer uma boa relação e convívio social, nas concepções de mundo atual, a ética está diretamente relacionada à formação do sujeito enquanto “modelo” de conduta que, atingindo a “justa medida”, estará pronto a ser sociável no mundo. Esse é um conceito que parte da filosofia grega, amplia e se integra às mais diversas áreas do conhecimento e das ações humanas.

Por trazer para o centro da discussão a questão da moral, uma vez que a ética traduz como se dá o comportamento do homem diante das relações por ele estabelecidas em seu cotidiano, no campo filosófico, a ética sempre buscou compreender e orientar os problemas existentes nas relações entre os homens,

,sobretudo, do ponto de vista metafísico. Se ponderarmos que na Idade Média a relação com o divino colocou a moral serviço do ponto de vista religioso, temos aqui a estruturação do comportamento humano a partir da moral caracterizada pelos bons costumes cristãos que se perpetuam até hoje. Assim, ainda que a ética tenha avançado conceitualmente ao longo do tempo, influenciando e sendo influenciada por diversas correntes de pensamento, do ponto de vista do religioso, a mesma está diretamente ligada à sua formação divina de mundo.

Logicamente, por conta disso, as questões éticas e morais concebidas do ponto de vista teológico acabam por entrar em conflito com as discussões propostas no campo filosófico, sobretudo, quando se relaciona à perspectiva cultural. O que observamos é que, tanto em Antropologia quanto em Filosofia, o ponto de tensão e resistência está justamente na proposta de desconstrução dos antigos paradigmas sociais, refletindo o mundo a partir de novas perspectivas, o que para os docentes em formação é muito difícil. O poder exercido pelo currículo, nesses casos, não atingirá diretamente o seu propósito, visto que o saber experiencial se sobrepõe aos demais saberes adquiridos pelos docentes ao longo de sua formação. Então, é na relação que podemos traçar entre a verdade que vivemos, a verdade que aprendemos e a verdade que ensinamos que se encontra o conflito.

Assim, como a Filosofia e a Antropologia, os componentes curriculares Educação para as Relações Étnico Raciais no Curso de Pedagogia e História da África e História Indígena, no curso de História, que obrigatoriamente chegam aos espaços de educação a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08, são considerados pontos de conflito na formação desses sujeitos. Vale lembrar que a obrigatoriedade dessa temática faz-se presente há quatorze anos, quando foi promulgada a primeira Lei. No entanto, ainda é comum causarem impacto na formação de professores e, por conta disso, pouco tem avançado na Educação Básica.

Como uma das possibilidades do difícil trato e efetivação das Leis, elencamos a visão religiosa dos profissionais de educação que, por conta de sua idealização do mundo real, desconsideram outros pontos de vista. Diante da diversidade étnico-racial do povo brasileiro, consideramos a implementação da Lei 10.639/03 um divisor de águas na discussão da diversidade nas instituições de ensino, pois foi através do reconhecimento e obrigatoriedade da importância de se discutir a História e Cultura Africana, nas salas de aula, que o pensar a diversidade cultural ganhou força nas escolas.

Os embates políticos sobre o que se ensina e se aprende sobre os valores e contra valores que as escolas reproduzem viraram objeto de tensas disputas em todos os níveis das sociedades (ARROYO, 2013, p. 41). Nesse sentido, considerando que as culturas africanas no Brasil foram preservadas nas comunidades de terreiro, é comum associar a História e Cultura Afro-brasileira às suas matrizes religiosas presentes em nosso país. Sendo assim, dialogar com a educação para as relações étnico-raciais e a História e Cultura da África constituiu-se em alvo de discussões e conflitos por partes de alunos e professores evangélicos, que ligam essas culturas às religiões de matrizes africanas tão demonizadas pelo cristianismo.

Essas são algumas das muitas questões enfrentadas pela escola quando se trata de discutir diversidade cultural, tomando como ponto de partida a África e, por conta disso, muitos pesquisadores vêm discutindo a não efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 a partir de uma perspectiva da falta de apoio e formação dos professores para atuarem diretamente com a contribuição dos povos africanos na formação do Brasil. No entanto, acreditamos que a falta de conhecimento e/ou formação não se constitui como justificativas plausíveis, 14 anos depois de implementada a Lei. Além disso, após a sua implementação, em 2004, estabelece-se a resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No Artigo 1º, a resolução em questão afirma que:

> § 1° As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. § 2° O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (BRASIL, 2004).

Uma vez estabelecidas as Diretrizes, outras medidas foram adotadas pelo governo para atender à efetivação da Lei. Além da formação inicial de professores, foram oferecidos cursos de formação continuada, que não tiveram a totalidade das vagas disponíveis preenchidas, assim como foi feito um grande investimento em produção de material para apoio didático pedagógico, encaminhados às instituições de ensino e disponibilizados nas redes de comunicação virtual, inclusive nos sites oficiais.

No entanto, após esses quatorze anos de implementação a Lei, o que alguns já argumentam e como pudemos visualizar é que um dos aspectos que vem impossibilitando a sua efetivação encontra-se no campo religioso, por conta do preconceito étnico-racial ainda presente em nossa sociedade. Assim, diante do exposto, percebemos que as orientações e as resistências enfrentadas pelos profissionais de educação na Educação Básica estendem-se ao Ensino Superior. Daí a presumirmos que por se tratar de cursos de licenciatura, nesse contexto, isso ocorre de forma mais significativa, visto que se trata de adultos que já possuem uma opinião formada e, na maioria dos casos, não estão abertos a novas reflexões, fruto da sua formação ética com base na doutrina a que pertencem. Por outro lado, a consequência dessa realidade possivelmente será de futuros professores que não aceitarão trabalhar com essas questões em sala de aula.

Os dados revelam que, uma vez convictos de sua formação religiosa, os nossos interlocutores vêm atuando nos espaços com firmeza, não se permitindo mudanças e mantendo sua fé. Questionadas sobre como a formação intelectual impactou na sua formação religiosa, Elionai e Jéssica afirmam que:

> Com o conhecimento da Palavra de Deus, com a experiência que eu tenho com ele, conhecimento bíblico que é fundamental, com a experiência de vida que eu tenho, mais essa oportunidade de adentrar a faculdade, esses conhecimentos adquiridos até hoje mais os que estão por vir, é um embate para o indivíduo. Ela vem de encontro ao indivíduo, mas hoje, particularmente, qualquer conteúdo que for lançado na sala de aula, pra mim, independente do professor, ele não vai me interferir em nada. Uma que eu já tenho, é bem verdade, que nós somos formados a cada dia, a cada dia aprendemos algo novo, e aquele algo pode contribuir ou não, né? Pra nossa vida. Mas, assim, não interfere de maneira nenhuma (JÉSSICA, discente do curso de História, entrevista, 2016).

> Então, a própria bíblia fala, eu... pra mim a Bíblia é uma bússola, eu sigo, procuro seguir, não que eu siga tudo a risco, né? Mas eu procuro. O próprio apóstolo Paulo que foi um homem de Deus, um homem o qual Deus levantou com muita sabedoria aqui na terra, ele diz o seguinte: que é pra nós provarmos de tudo e reter o que é bom. Então, nesta perspectiva de provar de tudo e reter o que é bom, posso fazer o trabalho, posso fazer o trabalho solicitado pelo professor. Eu posso dialogar aquele conteúdo, mas em minha vida aquilo ali pode não me influenciar em nada, se for algo que venha a ferir os meus princípios. Não vai ter problema, eu vou dialogar se for um seminário, é, na prova eu vou trabalhar o conteúdo, aquela questão, aquelas questões, mas eu vou procurar viver o que creio, o que eu vivo, vivencio, mas aquilo ali não vai me inferir em nada porque eu tenho uma visão diferenciada. (ELIONAI, Deus é amor discente do curso de pedagogia, entrevista, 2016).

Essas falas das colaboradoras reafirmam que, dependendo do investimento que o evangélico faça em sua fé, ele não se deixa “corromper” com o conhecimento do mundo. Para ele, a fé está acima de tudo, ela é forte e inabalável, pois, para ele, “tudo é lícito, mas nem tudo lhe convém”[79] e, uma vez ciente disso, ele conseguirá se manter nos limites de sua doutrina. Dessa forma, também para esses sujeitos, a introdução das discussões sobre a diversidade cultural não tem sido fácil. Ao analisarmos os dados, evidenciamos que as questões étnico-raciais foram trazidas como momentos de conflito vivenciados na formação, pois ainda que reconheçam a necessidade da discussão para valorização da identidade negra, que também está presente no interior de suas igrejas, as entrevistadas dizem que:

> Sincera e honestamente falando, as relações étnico-raciais, porque é algo grave. [...] Então, assim, o conceito de negro, pra maioria das pessoas, é um conceito defasado, um conceito errôneo, e lá, hoje, na congregação eu vejo esse tabu. Isso é algo muito grave e pra trabalhar isso é muito complicado. Então o indivíduo precisa ser trabalhado desde a sua infância. Mas, assim, mesmo com essa bagagem de conhecimento, com essas experiências adquiridas, pra mim eu vejo que a parte do trabalho do professor na sala de aula, esse é o trabalho mais difícil que tem. É um trabalho muito complicado por estar enraizado (ELIONAI, Deus é amor discente do curso de pedagogia, entrevista, 2016).

> [...] as questões étnicas né? Que isso aí mexeu muito, porque na igreja mesmo se a gente, eu mesmo comecei a usar pena na cabeça, essas coisas, aí as pessoas, até minha irmã falou: é Isabel tá virando macumbeira agora. E, sendo que não é, e isso aí são objetos que fazem parte da nossa etnia, que veio da nossa ancestralidade e não tem nada a ver com macumba, com religião, nem com nada. Então, você se assumir como negra, como negro dentro da igreja não é tão fácil, por causa só dessas questões, entendeu? (ISABEL, assembleana, discente do curso de Pedagogia, entrevista, 2016).

As falas nos levam a pensar sobre duas situações diferentes no que se refere ao embate entre a educação para as relações étnico raciais e conflito religioso. No primeiro momento, Elionai, apesar de tentar expressar a importância da discussão, sobretudo na igreja, por se tratar de uma população eminentemente negra e que para ela desconhece o conceito de negritude, justifica o posicionamento afirmando que, na sua concepção, essa questão deveria ser discutida desde a infância. Depois, ela volta

[79] Coríntios 6:12 – Bíblia Sagrada. A sensualidade é condenada.

e reafirma que, apesar de todo o conhecimento adquirido na sua formação docente, para ela, esse é um tema complicado e de difícil trato em sala de aula.

Se retomarmos a fala anterior de Elionai, podemos inferir que possivelmente essa dificuldade apontada por ela esteja associada à forma como ela lida com sua convicção religiosa e, diante de suas dificuldades e conflitos vivenciados com alguns temas e discussões, ela não se sente preparada para atuar na prática.

Quando nos debruçamos sobre a interpretação da situação experienciada por Isabel, percebemos que, ainda que o sujeito transcenda esses limites dogmáticos, e se utilize do conhecimento para romper algumas barreiras da doutrina, a relação na sua rede de socialização pode contribuir para que o mesmo, caso não esteja seguro da importância daquilo que adquiriu como conhecimento, independente do campo religioso, não se considere pronto ao diálogo. No momento em que a discente foi interpelada por sua família sobre o novo comportamento aflorado depois das aulas e, consequentemente, da adoção de práticas culturais, as quais ela chama de ancestrais, ela se dá conta do quanto é difícil, para ela sendo evangélica, assumir essa identidade do ponto de vista cultural.

O fato de há anos existir uma visão baseada no preconceito torna difícil a aceitação e a mudança de atitudes em reação a situações antes negadas pelo estereótipo imposto pela sociedade. Em um relato sobre a diversidade religiosa, presente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma discente evangélica nos conta que:

> Um aluno do candomblé sempre as segundas feira chegava na escola e batucava na cadeira. Quando questionei ele, me respondeu que teve festa na casa dele no fim de semana. Daí perguntei pra ele: e você dançou? E ele respondeu: não. Mas, minha mãe rodou. E ele fez o gesto que a mãe faz durante o transe. Naquele momento os colegas começaram a gritar: “Tá repreendido!” Eu reclamei com eles dizendo que é preciso respeitar a religião do coleguinha. Agora estou muito preocupada porque os coleguinhas todos passaram a reproduzir a dança de orixá que ele vem ensinando a todos (HOSANA, fiel Assembleana, curso Pedagogia, caderno de campo, 2016).

O que compreendemos no relato da interlocutora é que ela, ao questionar o aluno, curiosamente pergunta do que se tratava e, possivelmente, não esperava a resposta da criança com riqueza de detalhes. No momento em que as outras crianças começam a zombar e fazer críticas negativas sobre a condição religiosa do menino, a docente, como forma de intervir positivamente, considerando a necessidade de

acolher a criança do candomblé, possivelmente, uma das poucas presentes naquela sala de aula, fez alusão ao respeito à crença dele, tentando demonstrar aos demais se tratar de uma situação normal, tanto quanto outra qualquer. Ao se deparar em outros momentos com a turma reproduzindo as danças para orixás que estava sendo ensinada pelo coleguinha, a docente ficou extremante desconfortável e sem saber como lidar com a situação.

Pudemos constatar que, ainda que essa seja uma proposta contemplada no currículo para a formação de professores, nem todos compreendem sua importância e continuam a negar tudo que foi visto durante a formação. Além disso, vale ressaltar que a formação do professor pode não ser o ponto crucial a não efetivação da Lei, pois é preciso considerarmos que nem sempre esse conhecimento, ofertado nas formações, será de fato valorizado, apreendido e trabalhado em sala de aula, atendendo os objetivos da Lei 10.639/03.

Então, uma vez detectada a zona de tensão, entre doutrina e ciência, como os discentes fiéis fazem para lidar com essas questões? Qual o posicionamento das igrejas perante essa demanda? Quando buscamos entender como essa questão se dá com os discentes do curso de História, tomando por base as observações realizadas durante a interação dos mesmos no Ambiente Virtual de Aprendizagem, mais especificamente na disciplina de Antropologia Cultural, observamos que esse problema se confirma. Consequentemente, por se tratar do Curso de História, essa situação não é tão forte como em Pedagogia. Podemos atribuir tal realidade ao fato de que a ementa do curso propõe discussões muito próprias ao campo da História e, dependendo da articulação no ambiente, a discussão assume uma condição muito mais teórica que prática, sem estabelecer um paralelo com a realidade atual. Sendo assim, a visão que temos é que há uma perspectiva por parte dos discentes de manter a discussão do ponto de vista teórico, o que para eles seria menos conflitante.

Ao partir para uma análise do componente Antropologia Cultural, ofertado aos discentes no terceiro semestre do Curso de História, esperava-se que, nesse período, os alunos já apresentassem um maior amadurecimento por já se encontrarem no segundo ano da formação. Foram analisados seis polos de Educação a Distância, sendo que todos tiveram o mesmo Professor Formador e Tutora, portanto, as atividades foram as mesmas em todos as turmas.

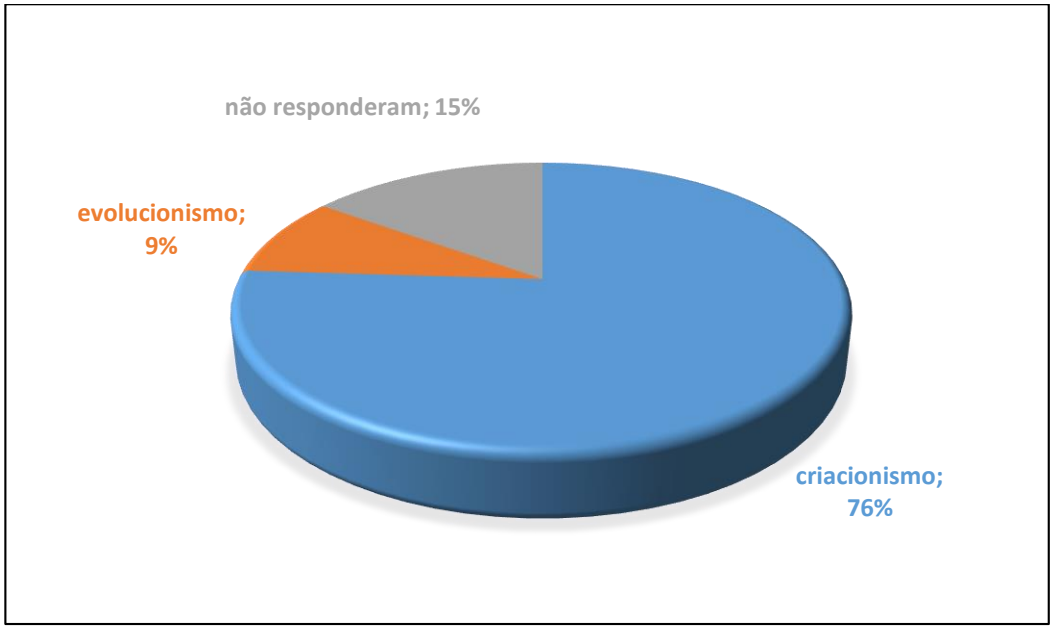
Nesse contexto, verificou-se que, ainda que não se declarem evangélicos, muitos acabam por revelar em seu discurso serem religiosos de matriz cristã.

Salientamos que, paralelo aos fóruns de debates realizados no ambiente virtual, foram analisadas as atividades propostas pelo Professor Formador, mediados pelo Tutor à distância.

A fim de iniciar a discussão, o Professor Formador solicitou dos discentes que respondessem um questionário exploratório (Ver anexo 1). A partir deste questionário, iniciaram-se as discussões com as turmas no fórum. Ainda que se tratasse de uma atividade avaliativa, nem todos os alunos deram a devolutiva. Diante desse problema, optamos por escolher dentre aqueles que o fizeram – que em alguns polos foram poucos –, afirmando-se como religiosos cristãos[80].

Foram analisados os 80 questionários respondidos e, ao explorar o posicionamento dos discentes acerca do ponto de partida da disciplina, qual seja, a origem do homem,, verificou-se que eles afirmam em sua grande maioria se tratar de uma questão religiosa e inquestionável. Vejamos:

Gráfico 6.2.1 – A origem do homem: pontos de vista dos discentes



Fonte: Caderno de campo – AVA, 2015.

A partir da leitura do Gráfico 6.2.1, analisados quantitativamente os dados, demarcando percentualmente as falas e considerando o posicionamento dos discentes, temos como respostas: 76% afirmaram corroborarem com a visão

[80] O Professor formador dividiu o questionário em três blocos: I, II e III. A princípio foram analisados os questionários do bloco I, por se tratar de uma proposta de reconhecimento da turma (ver questionário em anexo).

criacionista, 9% confirmam concordarem com o evolucionismo e 15% abstiveram-se de responder à questão.

Assumir o posicionamento religioso está muito presente, inclusive na justificativa das respostas. Na análise das falas no fórum I, percebemos que, ao se reportarem ao criacionismo cristão como a única verdade no que diz respeito à origem da espécie humana, o discente deixa claro que a Palavra está acima de qualquer coisa. Quando questionados se alguma vez pensaram na origem do ser humano e das outras espécies animais no planeta Terra, os mesmos foram enfáticos ao afirmarem que

> Sim. Sempre que penso na criação do homem e dos animais, fico agradecida por tamanha sabedoria e generosidade, sobretudo, aos seres humanos, visto que os fizestes à imagem e semelhança de Deus. Embora haja outra versão científica, acredito na versão da Bíblia sagrada. Depois de ter criado todo o restante do universo, por fim Deus disse: Façamos Homem à nossa imagem e semelhança, e presida aos peixes do mar, e as aves do Céu, e aos animais selvagens, a todos os répteis que se movem sobre a terra, e a toda a terra. E do barro da terra Deus fez o Homem, e inspirou no seu rosto um sopro de vida e o Homem tornou-se ALMA (criou Deus: Adão). Vendo que estava sozinho deu-lhe uma companheira moldada a partir da costela de Adão. Deu-lhe o nome de (Eva). E Deus os abençoou, e disse: Crescei e multiplicai-vos, e enchei a terra e dominai sobre ela. Eis que vos dei todas as ervas, que dão semente sobre a terra e todas a árvores que encerram em si mesma a semente seu gênero, para que vos sirvam de alimentos, e a todos os animais da terra para que tenham o que comer, e assim se fez (ELIÚDE, observação no ambiente virtual, fórum, 2014)[81]

> Na minha concepção o ser humano foi Deus quem criou. Sim já pensei de uma maneira científica e também de uma maneira religiosa, mas, tendo bastante cuidado para que estes pensamentos nunca entrem em conflito. Com muito respeito a ciência, eu vejo a criação do mundo e de tudo que nele há de uma maneira religiosa onde Deus criou tudo e todos que aqui vivem, pois sou uma pessoa de muita fé (DAVI, observação no ambiente virtual, fórum, 2014).

Como vimos, discutir a origem do homem, no caso do planejamento do docente, ponto de partida para a discussão antropológica, inaugura a divergência entre o que compete ao campo teológico e o que compete ao científico. No entanto, é possível perceber que os discentes, muito tranquilamente, posicionam-se a partir de sua visão pessoal uma vez que o professor permitiu esse posicionamento. Sendo

[81] Perguntas 2 e 3 do questionário aplicado no ambiente virtual na disciplina Antropologia Cultural 2010.1 no curso de história EAD UNEB.

assim, pontuam conhecer a visão científica, mas não a aceitam, nem como possibilidade de análise, já que para eles a única possibilidade de resposta está no campo religioso.

O mesmo ocorre com os discentes do Curso Presencial de Pedagogia, por ocasião das discussões sobre a origem do homem, na disciplina Aspectos Sócio Antropológicos, o Componente Curricular do primeiro semestre. Também nas aulas desse componente curricular, os discentes apresentaram enorme dificuldade em relativizar a questão a partir dos diversos mitos de origem do homem, tomando como ponto de partida a cultura. Para eles, o olhar antropológico, considerando a cultura como a base do conhecimento para entender o homem em sua totalidade, é algo impensado e vem sendo combatido pelas igrejas. Dessa forma, inferimos, a partir das discussões em sala e das análises feitas no ambiente virtual, que, para os líderes, essa relativização dos conceitos sociais é perigosa, uma vez que pode causar divisão entre os homens e consequentemente os fazerem romper com a sua fé.

Os resultados desses diálogos fizeram-se presentes quando, em julho de 2015, realizamos o III Simpósio de Educação da Faculdade Mauricio de Nassau[82], cujo tema foi “Saberes e práticas docentes: a formação do professor pesquisador”. Por se tratar de um evento que vem sendo construído com o objetivo de discutir a diversidade em sala de aula, a partir de pesquisas já realizadas nessa área, em um dos momentos, a mesa discutia gênero no ambiente escolar, a partir de uma visão antropológica.

Dessa forma, em determinado momento, o foco da discussão esteve concentrado em gênero, sexualidade e cotidiano da sala de aula. Momentos de angústia e inquietação por parte de muitos discentes, que balançavam a cabeça discordando do debate. Observando a plateia, a impressão que se tinha é de que, para eles, aquele não era um momento de construção de conhecimentos, mas de combate. As caras e bocas, os olhares e a impaciência eram evidentes. Ao mesmo tempo, a permanência foi efetiva até o final do evento, quando uma aluna do terceiro semestre de pedagogia levantou-se e disse: “não estou satisfeita com nada disso aqui!”. (TÂMARA, fiel assembleana, curso de Pedagogia, caderno de campo, 2015).

[82] Os Simpósios de Educação para a diversidade foram iniciados em 2013 sob a coordenação da pesquisadora. A princípio, o objetivo era de promover o debate acerca das questões de diversidade na instituição, mas, com o passar do tempo, serviu como balizador da formação desses sujeitos no que compete a atuação na área. Nesses encontros, a pesquisadora pode dar continuidade às observações, sobretudo no que diz respeito a como as discussões em sala foram contempladas nas atuações durante os eventos. Em 2017, o evento já se encontra em sua V edição, em parceria com a Coordenação de Diversidade da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

A fala da discente gerou um clima de tensão e muito burburinho por parte dos participantes, quando um dos discentes, pastor pentecostal, pegou o microfone e, aproveitando a fala da palestrante que afirmou sermos diferentes em nossas subjetividades, disse:

> Somos subjetivos enquanto pessoas individuais e é preciso considerar nossas diferentes culturas em sala de aula. Enquanto professor, eu não teria como deixar de lado minhas ideologias, inclusive a religiosa. Por isso, eu falo e faço a partir do que creio e isso é diversidade (DANIEL, fiel Assembleano, discente curso de Pedagogia, caderno de campo, 2015).

Notamos que o discente utilizou a fala da palestrante a seu favor e deu certo, pois o mesmo foi aplaudido de pé. Uma discente chegou a falar em voz alta: “agora quero ver”[83]. Curiosamente, esse foi o maior dos eventos realizados pela instituição no que diz respeito ao número de discentes participantes. Em 2016 e 2017, tivemos uma queda considerável no número de participantes da própria instituição. Nos anos subsequentes, as inscrições foram baixas e com adesão de discentes de outras instituições ou professores da Rede Municipal e Estadual de Ensino. Pudemos perceber ao longo do contato com o campo que essa visão fechada em uma única verdade, inquestionável e, além disso, na maioria das vezes intolerante por não reconhecer o “outro” como possibilidade a partir de sua visão diferenciada, vem sendo construída nos espaços de fé desses sujeitos de forma sistematizada. A atuação desses sujeitos de forma segura e questionadora é fruto dessa formação evangélica que estabelece não somente uma postura diferenciada do fiel a partir da doutrina, mas o prepara para o embate diante da realidade por ele vivenciada no mundo.

Para além dos ensinamentos propostos nas Escolas Bíblicas, as denominações religiosas produzem brochuras, panfletos, revistas e livros destinados à compreensão do fiel acerca de como ele vai manter contato com o mundo. Esse material é vasto e pode ser encontrado tanto na forma impressa quanto virtual e serve de apoio aos fiéis que obrigatoriamente tem de lidar com as mais diversas situações na sociedade contemporânea.

A Casa Publicadora da Assembleia de Deus (CPAD) tem sido responsável por uma grande parte desse material adotado por muitas congregações pentecostais.

[83] Dados do caderno de campo, 2015. A pessoa que se pronunciou era uma participante desconhecida do grupo.

Uma de suas revistas - Ensinador Cristão - traz uma proposta de diálogo entre as questões de fé e a vida no mundo e se trata de uma publicação trimestral, de fácil acesso em livrarias evangélicas, pela internet e/ou mesmo é possível adquirir uma assinatura. Na publicação de número 66 de 2016, a proposta de capa - Uma pedagogia para a educação cristã - traz noções básicas para o exercício da Ciência da Educação e, dentre tantos questionamentos, um nos chamou atenção:

> Como o ser humano aprende sem prejuízo de sua subjetividade? Em outras palavras, é preciso respeitar o aluno como detentor de vontade, como sujeito de sua própria história, e não transformá-lo em um objeto manipulável que pode ser moldado ao nosso próprio modo (CARVALHO, 2016, p. 09).

Podemos inferir que a formação religiosa desses discentes, considerando-se o grau de investimento que o mesmo faz para adotar a sua doutrina, tem estrita relação com a forma como a igreja o prepara para reagir frente a momentos de tensão e/ou conflito, orientando-o a posicionar-se com argumentos articulados ou utilizando de subterfúgios para dar conta das exigências da academia.

A eficácia das orientações que são trabalhadas a partir da fé dos sujeitos em suas congregações responde às nossas inquietações sobre como os mesmos lidam com esses conflitos. Ciro Sanches Zibordi, pastor e escritor, que tem muitas publicações sobre a relação entre fé e educação com foco na formação do fiel, ao discutir o mundo pós-moderno e a relativização da verdade a partir da diversidade cultural, afirma que:

> Cada grupo tem a “sua verdade”, a mentalidade pós-moderna é eclética e compreende mais do que simplesmente a tolerância a outros pontos de vista. Como todas as culturas são consideradas moralmente equivalentes, e como são muitas as comunidades humanas, são inúmeras também as diferentes “verdades” que podem existir umas ao lado das outras. A verdade tem sido substituída pela imparcialidade e é definida como “a minha opinião”, não havendo, pois, espaço para o primado das escrituras (ZIBORDI, 2016, p. 08).

Como se observa, o texto faz uma severa crítica às mudanças sociais e representações culturais do mundo pós-moderno e se direciona ao professor evangélico. A maneira como o autor se posiciona reafirma a negação da possibilidade da diversidade quando traz como única possibilidade, a Bíblia Sagrada.

Como vimos anteriormente, os pastores normalmente não incentivam seus fiéis à formação no Ensino Superior; por conseguinte, diante da formação recebida nestes espaços de fé, os discentes não têm como se posicionar de forma diferenciada, uma vez que a própria igreja ainda impõe uma visão preconceituosa e etnocêntrica aos seus fiéis. Logo, os questionamentos e as reflexões propostas na academia, na concepção desses fieis, poderão leva-los a romper com seus dogmas e/ou questioná-los e isso se constitui numa ameaça à sua formação religiosa. Como exemplo, retornando à discussão sobre a origem do homem, no Curso de História, um discente evangélico afirmou que:

> Até hoje vivo num conflito entre dois conceitos: um lógico, Onde afirma que a origem humana advém do processo de evolução de um grupo chamado Australopiteco que viveu há milhões de anos na África do Sul. Outro religioso, conforme tradição familiar que explicita o surgimento humano pela criação divina, a partir de Adão e Eva (TITO, observação ambiente, fórum, 2014).

Essa possibilidade de divisão, no que diz respeito a questionar a Palavra em função do conhecimento científico, explica a preocupação das lideranças e a proposta de se pensar uma pedagogia para a educação cristã. Nesse sentido, o Pastor César Moisés Carvalho (2016)[84], em seu artigo publicado na revista Ensinador Cristão, pela Casa Publicadora Assembleia de Deus, sob o título “Uma pedagogia para a Educação Cristã: noções básicas para o exercício da Ciência da Educação”, traça o perfil do que seria essa pedagogia que teria como ponto primordial a aprendizagem do educando respeitando a sua condição de sujeito religioso. Para isso, o referido pastor chama a atenção de como esse sujeito pode e deve ser educado, sem prejudicar sua subjetividade, e finaliza:

> [...] do caminho que os educadores cristãos devem tomar se quiserem ver o seu trabalho rendendo frutos. Se o objetivo é ensinar as pessoas com vistas à plena realização humana (Gn 1.26,27; Ef 1.10.14; Tg 3.9), visando tornar-nos – educadores e educandos – semelhantes a Cristo (Ef 4.13), precisamos de uma pedagogia que oriente o nosso que fazer docente, para que não nos achemos como meros replicadores religiosos. Eis uma tarefa urgente para a sobrevivência de todos os programas desenvolvidos sob a rubrica de Educação Cristã (CARVALHO, 2016, p. 09).

[84] César Moisés Carvalho é pastor, pedagogo, professor universitário, pós-graduado pela PUC –Rio em teologia e chefe do setor de Educação Cristã da CPAD.

Compreendemos, então, que a formação religiosa desenvolvida nas igrejas projeta-se para além das escolas bíblicas dominicais, já que elas dialogam com as experiências vivenciadas desses docentes nas salas de aula dos espaços formais de educação onde atuam. Além disso, é perceptível que há uma preocupação em fortalecer a fé dos evangélicos e sua formação através do conhecimento mais aprofundado da Palavra, com interpretações mais críticas e relacionadas aos aspectos do cotidiano.

Apesar de tantos pontos de tensão nessa formação já apresentados e discutidos aqui, as relações estabelecidas entre os evangélicos e sua formação superior vêm mudando, à medida que os mesmos conseguem buscar na Bíblia respostas às suas contradições. Por conta disso, os dados nos revelaram também que, para aqueles que de fato estão fieis na sua religião, hoje não mais se nega completamente a ciência, ela é reconhecida, porém pensada a partir da visão religiosa. Por que o homem precisa de conhecimento? Por que Deus o dotou de capacidade para pensar? Em um diálogo registrado em caderno de campo com discentes evangélicas do oitavo semestre do Curso de Pedagogia, em reuniões do grupo de estudos, ao questioná-las sobre o conhecimento apreendido na sua formação, uma delas afirma que:

> O conhecimento acadêmico é o conhecimento espiritual mesmo. Por que a Palavra também diz isso, a Bíblia diz isso... o Senhor vai colocar na tua boca aquilo que você vai falar. Você se torna profeta, então Deus lhe diz aquilo, toca no seu coração, fala no seu espírito... aí ele revela a você aquilo que ele quer que você diga... (ODALÉIA, fiel Batista, curso Pedagogia, caderno de campo, 2017).

Destarte, conectar a formação religiosa à formação intelectual faz com que o fiel busque respostas na própria Palavra Bíblica. Para Simmel (2011), o homem precisa de religião para conciliar os opostos, pois sem religião ele não alcança a unidade e não lida com as adversidades sociais. Ao mesmo tempo em que ela conflitua com o que lhe é exterior, está diretamente ligada às necessidades e satisfações do fiel, de forma a mantê-lo obediente a sua doutrina, ditando-lhe as regras do saber fazer e viver.

> No entanto, a religião não paira sobre essas forças como um poder superior de conciliação, mas desce à arena, toma partido por um ou outro lado, e ao mesmo tempo é árbitro do combate. Mas ela se eleva novamente acima do conflito assim provocado; como se fosse uma instância superior de si mesma, ela concilia em si a dualidade que ela própria evocara, sendo, a cada instante e ao mesmo tempo, uma unidade completa e uma unidade em formação; ela concilia os opostos que encontra fora de si e a oposição que surge constantemente entre ela e a totalidade do resto da vida fora dela (SIMMEL, 2011, p. 38).

É assim que, no contato dos discentes evangélicos com a academia, os conflitos por eles enfrentados em sua formação docente são atribuídos à resistência aos obstáculos em nome da fé e, seguindo as orientações religiosas, seguem na formação. No entanto, há uma formação questionável do ponto de vista do reconhecimento à diversidade presente na escola, pois a postura adotada na condição de discente acaba interferindo também na sua prática enquanto profissional de educação. Ainda que a orientação para o futuro educador seja de que ele deve atuar de forma ética em sala de aula, relativizando os conceitos e reconhecendo a diversidade presente na sala de aula, nem sempre isso é possível, visto que a subjetividade de seu pertencimento religioso e o investimento que o mesmo faz diante dessas questões levam-no, ainda que inconscientemente, a posicionar-se em algum momento de forma resistente.

Quando voltamos à análise dos dados do campo, no caso aqui especificamente, os discentes matriculados no Curso de História unanimemente afirmaram gostar do curso e não terem problemas com a escolha pela curso; mas, ao questioná-los sobre as possíveis dificuldades enfrentadas na futura atuação em sala de aula, utilizando como exemplo a discussão acerca dos mitos de origem, os mesmos responderam:

> Seria difícil. Seria difícil, mas não seria impossível, né? Como eu falei, mas a gente tem que falar sobre os antepassados né? Eu acho que não seria tão... Seria meio complicado, porque a gente tem uma visão, mas eu acho que não... (DALILA, fiel assembleana, discente do curso de Pedagogia, entrevista, 2016).

> Eu não sei como eu tinha que ir pra frente falar de uma coisa que eu não estava acreditando. Eu acho que não ia ficar uma aula tão real, ia ficar uma aula muito superficial. Eu acho que eu não me aprofundaria no tema. Eu ia passar muito por cima, sabe? Aquela pincelada básica pra não despertar os questionamentos nos alunos, gerar uma polêmica que eu fosse me deparar em discussão com eles (JÉSSICA, fiel batista, discente do curso de história, entrevista, 2016).

> Seria complicado sim, porque você fala de uma coisa que você não acredita. É complicado (SALOMÃO, fiel batista, discente do curso de história, entrevista, 2016).

As respostas dos colaboradores acima confirmam como a questão religiosa pode interferir na formação e atuação desse futuro professor. Não só o fará resistente a algumas discussões como o impedirá de dialogar com o que para ele causa desconforto ou, se o fizer, não será de maneira satisfatória. Quando pensamos na proposta da disciplina de História, que tem como um dos pressupostos trabalhar a visão crítica do aluno, nos questionamos: como isso seria possível com esses futuros professores? Que tipo de criticidade seria abordada nas suas aulas?

Ainda em análise dos dados do campo, se compararmos as falas dos discentes de História com a observação das atividades propostas pelo Professor Formador do componente curricular Antropologia Cultural, veremos que a influência da formação religiosa é inevitável, posto que eles já trazem consigo o que se constitui enquanto verdade absoluta, negando-se muitas vezes relativizar o olhar.

Retomando o questionário do bloco I, o qual discutia a criação do mundo, quando perguntado aos discentes “Você alguma vez pensou na origem do ser humano e das outras espécies animais no planeta terra?”, eles continuaram afirmando:

> Acredito que nada é por acaso, o homem foi uma criatura muito bem arquitetada, um ser pensante capaz de realizar grandes coisas, e por trás de tudo isso eu não posso deixar de acreditar na existência de um ser com um poder tão grande capaz de realizar tal proeza (SALOMÃO, observação no ambiente virtual, questionário I, 2016).

> Acredito que o homem foi criado por Deus, mesmo que a ciência explique a origem do homem através de suas teses, particularmente, fico com a Bíblia Sagrada. Deus criou o homem a sua imagem semelhança, no barro fez a sua imagem e assoprou em suas narinas e lhe deu vida (ELIÃ, observação no ambiente virtual, questionário I, 2016).

> Tenho minha religião como base para essa sua pergunta, por isso não me questiono sobre isto. Deus é o criador de tudo desde o começo, eu acredito (GABRIEL, observação no ambiente virtual, questionário I, 2016).

> Algumas vezes tive momentos de ateísmo, porém, com o passar do tempo, compreendi que tudo que existe na terra foi criado por Deus (MALAQUIAS, observação no ambiente virtual, questionário I, 2016).

Diante dos dados acima, verificamos que a posição assumida pelos discentes nas entrevistas reproduz-se nas atividades propostas em sala de aula, mesmo após o contato com os textos e vídeo-aulas postadas no ambiente. Destacamos que os discentes que atuaram no ambiente virtual não são os mesmos que concederam a entrevista. Foi percebido que, ainda que compreendam o significado do conhecimento científico, reafirmam a sua fé ao trazerem o campo religioso como a justificativa para o questionamento de forma irrefutável. Observamos ainda que o posicionamento dos sujeitos nas atividades do ambiente traduz a forte influência de sua identidade religiosa e não somente no caso dos evangélicos, mas também dos católicos, dado que Gabriel, um discente do curso de história, declaradamente católico, assume uma postura extremamente fechada e articulada à sua convicção de fé.

Vale ressaltar que, no caso dos discentes de História, nos 72 questionários respondidos, 57 afirmaram que a única explicação da origem do mundo é a Cristã, ou seja, a mais correta. Contudo, como essas questões chegam ao fórum para debate no ambiente virtual? Como essa discussão pode interferir na mudança de opinião dos professores em formação, uma vez que, na condição de professores de História, eles irão se deparar com essa discussão frequentemente?

Ao analisar as postagens de um dos grupos em interação, ainda do Curso de História a Distância, no ambiente virtual, eles, após leitura de textos disponibilizados pelo Professor Formador do componente curricular Antropologia Cultural, ao serem questionados sobre como eles viam a origem do homem, responderam:

> - Tudo que existe é obra prima de Deus!
> - O ser humano foi uma criação de Deus!
> - Eu vejo a origem do ser humano em um olhar criacionista, ou seja, os conceitos encontrados na Bíblia (Caderno de campo – Ambiente Virtual de Aprendizagem 2014).[85]

Percebemos que a dificuldade em lidar com determinados temas de discussão conduz à prática docente limitada, conforme já apontado anteriormente nas falas dos colaboradores. Afinal, para esse futuro docente, lidar com a diversidade de respostas acerca da origem do homem representa negar o seu posicionamento religioso. Essa

[85] A atividade observada e registrada em diário de campo a que nos referimos foi o I fórum de pesquisa utilizado como proposta metodológica, no curso de Licenciatura em História, na modalidade a distância, com o objetivo de promover debates e discussões no ambiente virtual (AVA) e ocorreu de 20/11 a 04/12/2012.

questão, no que diz respeito ao licenciado para o ensino de História, é, na nossa concepção, um dos maiores entraves na sua formação e atuação, visto que se desdobra em outras discussões dos pontos de vista histórico e filosófico. Por conta disso, é preciso compreender, que no que diz respeito ao ensino de História, que

> **A dinâmica da subjetividade fica estagnada quando a História é ensinada como algo certo, dado.** O conhecimento histórico aprendido simplesmente pela recepção evita – em vez de promover – a habilidade de dar sentido à história, e de se orientar de acordo com a experiência histórica. Um sentido que é simplesmente "dado" não pode ser observado como um sentido que é ignorado em sua função fundamental de organizar o conhecimento. Além disso, a subjetividade como fonte de novas questões e uma boa vontade para novas experiências acaba não sendo explorada (SCHIMDT; CAINELLI, 2012, p. 19, grifo dos autores).

Sendo assim, é necessário o comprometimento ético desse professor em formação, por meio do qual este deverá estar disposto a dialogar no campo das subjetividades humanas, compreendendo a História do ponto de vista social e cultural. É preciso reiterarmos ainda que estamos falando do ensino de História no século XXI, com todas as particularidades de uma sociedade em constante mudança. Porquanto,

> Nada do que é humano será agora alheio ao historiador. Daí a multiplicação de estudos sobre a cultura, os sentimentos, as ideias, as mentalidades, o imaginário, o cotidiano. E também sobre as instituições e fenômenos sociais antes considerados de pequena importância, se não irrelevantes, como o casamento, a família, organizações políticas e profissionais, igrejas, etnias, a doença, a velhice, a infância, a educação, as festas, os movimentos populares (CARVALHO, 1998, p. 454).

O problema é como esse olhar de fato se faz presente, posto que há a resistência a esses diálogos tão pertinentes ao professor de História. Situação que nos leva a questionar a ética docente já que, na condição de educadores, faz-se necessário considerar todas as questões que envolvem a sociedade, pois é na sala de aula que elas se fazem presentes na multiplicidade dos sujeitos que ali se encontram. Dessa forma, é preciso pensar a escola a partir de uma "ética que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe" (FREIRE, 1997, p. 10).

Quando partimos para outras observações do fórum, no ambiente virtual, percebemos que o posicionamento dos discentes do curso de História continua o

mesmo e que por conta de termos uma maioria declaradamente cristã, que afirma com veemência a sua visão religiosa frente à qualquer discussão, o debate acaba por se encerrar. Vejamos:

> As teorias evolucionistas acreditam que tudo que exista no Planeta terra foi originado de um processo de evolução, ou seja, ocorria de acordo com as mudanças ocorridas no passar dos tempos como a era das glaciações. Já os criacionistas afirmam que tudo foi criado por Deus, sendo o líder de todas as coisas. Existe um ramo da Antropologia Cultural chamada de Antropologia da religião que se dedica ao estudo das crenças e religião que expressa a crença de um povo onde fala o seguinte: a religião é uma das instituições [...] Então, viabilizando esse conceito cada ser tem sua maneira de agir e de pensar democraticamente o que vem a ser a origem do homem e do planeta e o que nela contém (ABNER, observação no ambiente, questionário I, 2016).

> Partindo da ideia de que tudo é oriundo de alguma coisa. Porque é tão difícil aceitar que tudo é provido de DEUS? Porque é tão complicado? Já que para o próprio DEUS, ele é mesmo a existência do homem. A existência de todas as coisas já deixa claro o seu modo não passivo, mas ativo de ser, DEUS, é funcional está sempre em movimento e a prova de sua existência está na própria existencialidade de todas as coisas, inclusive a existência humana e animal, vegetal ou mineral, ou ainda espiritual. O homem sempre quis competir com DEUS. A PARTIR DE SUA PRÓPRIA DECISÃO DE SER IGUAL A DEUS, bom ele não foi feliz em sua decisão, até porque DEUS não tem interesse que o homem seja igual, muito por acaso ELE criou o homem para ser diferente sem tirar dele a questão de igualdade, ou seja, de ser justo. [...]. Não sou evolucionista, pois não consigo me ver como resultado de alguma transformação bizarra, ou o resultado de poeira cósmica, ou de uma explosão. E também não sou criacionista, não pelo que eles acreditam, mas pela tentativa de impor uma situação, que eles sabem que jamais será aceita se não for pela FÉ. Afinal de contas, DEUS nos deu livre arbítrio para que fossemos livres para escolher, e é daí que vem a nossa diferença (CLOÉ**,** observação no ambiente, questionário I, 2016).[86]

Analisando as postagens acima, verificamos que há uma discussão superficial e até mesmo contraditória no que diz respeito ao tema. O Participante I tenta levar o debate para uma discussão mais próxima da visão científica, entretanto, no decorrer de sua exposição, ele fecha com um posicionamento religioso, negando completamente o ponto de vista científico da teoria evolucionista. A justificativa por ele apresentada é de que a posição evolucionista não é bem aceita ou é questionada,

[86] Os dados aqui apresentados são referentes ao fórum de debates do bloco I, do componente curricular Antropologia Cultural. Essa mediação ocorreu no dia 20 de novembro de 2012, 07:58. Vale ressaltar que as palavras em caixa alta se trata de um grifo da autora.

quando ele volta e traz, nas entrelinhas de seu discurso, o livre arbítrio cristão para respaldar o direito de todos ao seu posicionamento, com base em suas opções religiosas, quando a discussão deveria ser do ponto de vista científico.

Dando continuidade à análise acerca do posicionamento de Abner, podemos compreender que há uma zona de tensão presente no seu discurso que o deixa pouco à vontade para dialogar com o tema, acabando, por sua vez, por traduzir uma reflexão confusa e/ou contraditória. Na sequência, podemos verificar que não há um diálogo entre o posicionamento de Abner e de Cloé**.** Na realidade, temos uma sequência do discurso que mais uma vez vem seguido de contradições. Cloé inaugura um posicionamento religioso, referindo-se a Deus como o único provedor do mundo, inclusive, questionando a não aceitação da comunidade científica dessa perspectiva. Depois, ela volta e reafirma essa questão quando chama a teoria científica de bizarra e se contradiz ao afirmar não possuir uma visão criacionista. Encerra sua fala trazendo o livre arbítrio cristão para justificar a diversidade de opinião acerca da origem do homem no mundo, o que acaba por revelar sua opção religiosa.

Como vimos, a interatividade entre os discentes no ambiente não contribuiu para uma maior reflexão da questão. Ao contrário, o que vimos foram posicionamentos a partir do senso comum, sem fundamentação teórica, o que nos leva a inferir que há posturas contraditórias dos participantes. Na sequência, pudemos verificar, através da análise das falas, que não houve nenhum debate a partir de uma divergência de pensamentos. Assim como também foi observado que não houve atuação imediata do Professor Formador e/ou do Tutor à distância, o que acabou comprometendo esse debate que poderia ter sido enriquecido com outros posicionamentos. Esses docentes em formação estariam sendo preparados para atuar com vistas a essas questões de forma crítica? Diante do exposto, houve formação crítica desses docentes/discentes?

Uma das hipóteses levantadas no início da pesquisa era a de que a modalidade de formação a distância seria menos conflituosa para os professores em formação. Essa possibilidade de pensamento deu-se justamente pela forma como os debates nesses espaços acontecem, dando tempo de o discente refletir, pensar e, até mesmo, buscar orientação para algumas questões, considerando que ele não está no contato direto com a equipe formadora e com os colegas de classe. Observamos que, para além de todas essas questões, o fato de a atuação dos discentes ocorrer sem a mediação necessária, de modo a provocá-los a discussão mais profícua e, possivelmente, ao conflito entre os posicionamentos. Como essa mediação muito

raramente aconteceu e, quando em algum momento iniciou-se, foi interrompido por falta de direcionamento e incentivo dos Formadores, gerando muito liberdade para que os discentes direcionassem o tema fundamentalmente sob a perspectiva religiosa . Por outro lado, a formação à distância não deixou de revelar as tensões no campo e isso se evidencia quando, nas suas falas, os interlocutores posicionam-se confirmando como as atividades, leituras e debates propostos mexem com eles, devido a sua identidade religiosa. Assim, refletimos que, independentemente da modalidade de formação, o conflito estará sempre presente e acompanhará o evangélico, quer ele atue na condição de profissional de educação ou não.

6.3 ENTRE O REAL E O VIRTUAL: O QUE ESTÁ POR DETRÁS DA TELA?

Pensar na modalidade de formação docente e de como a escolha pode interferir na construção dos saberes do futuro profissional de educação foi um dos objetivos iniciais desta pesquisa. A princípio, nossa problemática girava em torno da hipótese de que a grande procura por uma formação à distância, por parte dos discentes evangélicos, justificava-se por esta propiciar menor contato pessoal com os professores e colegas, diminuindo possivelmente as zonas de conflito.

A distância estabelecida do ponto de vista do ambiente virtual nos levou a inferir que possibilitaria o debate sem maiores tensões. Além disso, esse contato revelou também que, mesmo com todas as tensões e conflitos gerados nos diálogos presenciais, as turmas continuaram cheias e o avanço dos discentes em busca da formação superior se mantinha. Diante disso, alteramos nossa proposta inicial e passamos a nos questionar: *Como se dá a formação de professores de base ideológica cristã numa proposta de educação cada vez mais voltada à construção de uma sociedade, com vistas a atender e respeitar a diversidade?* Uma vez inserido no contexto universitário, que muitas vezes traz um discurso contrário a sua visão religiosa, de que forma o pertencimento a uma religião cristã pode interferir na construção da visão científica dos discentes?

Quando ampliamos o olhar para o campo, assumindo a condição de pesquisador e não somente de docente, revelou-se que, muitas vezes, temas que trariam para a turma presencial um grande debate, no ambiente virtual, acabam se perdendo por falta de provocação e, até mesmo, uma efetiva mediação do Tutor para o debate. Desse modo, ao analisarmos as interações, verificamos que as tensões no

AVA seriam bem maiores se os questionamentos lançados pelo Professor Formador fossem acompanhados de uma mediação crítica.

Quando questionados a respeito da formação a distância e se essa modalidade para eles é uma possibilidade de formação menos conflituosa, os discentes foram unânimes em afirmar que sim, confirmando mais uma vez nossas indagações. Desse modo, compreendemos que a minimização do conflito nesse espaço se dá pela falta da mediação crítica. Todavia as tensões permanecem durante todo o curso, principalmente quando os alunos precisam lidar com a formação na prática.

Por consequência, quando perguntamos se as dificuldades com determinados temas seriam as mesmas na formação presencial, eles responderam:

> Eu acho que no presencial, filosofia seria mais difícil (risos), já a distância foi mais tranquila, porque não houve aquele embate com o professor de filosofia. (JÉSSICA, fiel batista, discente do curso de história, entrevista 2016).
>
> Eu acho que presencial seria mais difícil, porque a gente teria um contato maior com outros professores. Eu acho que talvez né? Mas, eu acho que teria um pouco mais de conflito (SALOMÃO, fiel Batista, discente do curso de história, entrevista 2016).
>
> Nesse sentido, eu acho que era melhor mesmo à distância! (Gargalhadas) (DALILA, fiel assembleana, discente do curso de história, entrevista 2016).

Ao analisarmos as respostas dos discentes, observamos que a preocupação maior dos discentes está no contato direto com o professor, o que os levaria a uma maior exposição perante o grupo. Jéssica afirma, por exemplo, que o conflito no curso presencial se dá, sobretudo, por conta de não existir respeito na academia àqueles que são religiosos. No caso do componente curricular Filosofia, a discente levanta como hipótese que os docentes de Filosofia são menos tolerantes aos discentes religiosos por serem, em sua maioria, ateus. Aliás, essa visão de que o filósofo é ateu e intolerante ao religioso é uma visão presente também na Educação Básica. Na pesquisa realizada em 2011, para a dissertação de mestrado, intitulada “A palavra e a escola - negociação e conflito no trabalho com a Lei 10.639/03”, a pesquisadora, em um dos momentos do grupo focal, questionou a opinião dos pais ali presentes a respeito de temas ou assuntos que não devam ser ensinados na escola:

> Tem um aí que eles ensinam que eu até estudei um ano no Edson Tenório que ensina sobre Marx aquele que é o pai... que ensina... todos eles são ateus! Como é o nome da disciplina mesmo? É, esqueci o nome agora! que as professora tudo... você olha mesmo e vê que as professoras são mesmo... não têm nem um pingo de Deus na vida delas, é não crê. Ela foca tudo naqueles homens que fundou o ateísmo tudo contra Deus, ninguém fala em Deus nenhum deles aí, então eu achei aquela disciplina uma das piores que tem, que deveria não ter, eu estudei. Filosofia... é isso aí. De todas as professoras que eu conheci, todas são alvoraçadas, não tem a cabeça no lugar... é com os cabelão assim pra cima...- Eu sou assim mesmo quem quiser goste de mim! e braba né? Você vai conversar com uma delas não lhe atende direito e só vai à filosofia naqueles homens que fundou esse negócio... os filósofos são todos ateus, ninguém crê em Deus então para mim não devia ter (PARTICIPANTE 8, 2011, apud Santos, 2012b**,** p. 160).

Como pudemos observar, essa imagem do docente de filosofia é marcada de preconceito e estereótipos. Quando se trata do Ensino Superior, também tem sido uma grande preocupação dos evangélicos, pois, para eles, o professor dessa disciplina, por estar imerso no campo científico, adota posturas cada vez mais distantes de Deus, especialmente quando ele está presente nos cursos de formação da Área de Humanas.

Retomando a análise dos dados coletados no campo, isso fica evidenciado quando, ao questionarmos os nossos colaboradores em entrevista sobre qual foi o componente curricular mais difícil no que diz respeito à sua formação religiosa, os mesmos responderam:

> Assim, filosofia. Eu acho que, pra muita gente, a questão da filosofia, é, quando bate com a religião, né? ***Se a pessoa não tiver firmado, não tiver convicção da crença, do que ele acredita, a filosofia desnorteia a pessoa por completo*** (Mexe muito) mexe demais com a estrutura. ***Então, a filosofia chegou a mexer um pouco comigo, então, me levou a estudar ainda mais a bíblia,*** que, às vezes, eu queria contradizer o que a filosofia vinha pregando (JÉSSICA, fiel batista, discente do curso de história, entrevista, 2016).

> Umas das primeiras, assim, que eu tive um pouco de, assim, que nem você falou, foi a filosofia, ***filosofia é um pouco contra os princípios nossos cristãos,*** mas eu consegui terminar. Mas, eu também não falei, assim, nossa muito.... Foi um pouco complicado (DALILA, fiel assembleana, discente do curso de história, entrevista, 2016).

De acordo com as respostas, podemos observar que o componente curricular Filosofia é cercado de tensões. Observamos, ainda, que o debate feito no ambiente,

mesmo que não tendo acontecido debates presenciais, provoca desconforto e conflito ao terem que fazer leituras e debaterem nos Fóruns a temática proposta pelo Professor Formador. Diante do exposto pelos alunos, verificamos que a Filosofia não somente mexe com as convicções dos discentes evangélicos, uma vez que, segundo eles, há um desnorteamento de suas convicções, como também os leva a manter uma maior conexão com Deus, a fim de buscar força e respostas àquele momento de tanta angústia.

A mesma questão feita aos colaboradores do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade Presencial, revelou-nos que a preocupação prevalece:

> Ah! (risos) Filosofia da Educação (gargalhada) (É?) É, acho que, sei lá, essa filosofia da educação não tinha que entrar muito na religião como entra, eu acho que não deveria. A gente fala tanto das religiões se unir, não ter preconceito, mas numa forma de ensino não é todos os professores que tem essa cautela quando tá passando, foca muito em religião, porque tem a ementa, mas não é todos os que segue o que tá ali, fala muito do seu eu, do que ele pensa, do que ele acha, mas eu acho que não deveria ser assim não, na filosofia da educação não deveria, assim, tratar tanto na religião, porque a gente tem que entender que são construções feitas, e essas construções, independente de serem certas ou erradas, elas tem que ser respeitadas (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de pedagogia, entrevista 2017).

Considerando a fala da colaboradora Isabel (2016), discente do curso de Pedagogia, percebemos que a relação entre o pensamento filosófico e a formação religiosa do discente, independentemente da modalidade em que é ofertado o curso, constitui-se numa zona de tensão bastante séria. Para os discentes, chega a ser complicado o diálogo e o atendimento às solicitações do docente. Ainda de acordo com Isabel:

> Eu acho que essa disciplina filosofia da educação devia ser revista alguns assuntos, **não tem tanta utilidade, não vai adiantar eu ir de encontro com aquilo que você pensa.** Eu acho que não vai mudar a sociedade se eu dizer: se converta! Se não você vai para o inferno, não vai mudar, não é assim. Então, tem coisa que não vai mudar o sujeito, então, para que eu vou falar, vai estar na ementa, se não vai mudar. [...] na filosofia da educação não deveria, assim, tratar tanto na religião, porque a gente tem que entender que são construções feitas, e essas construções, independentemente de ser certas ou erradas, elas têm que ser respeitadas (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de pedagogia, entrevista 2017).

Para a discente, nem tudo que foi visto em sala, assim como as discussões feitas, contribuíram diretamente para sua formação. Ela afirma que não adianta propor uma temática que vá de encontro à construção religiosa do discente de confissão evangélica porque muito provavelmente ele vai manter a sua visão a partir da fé. “Para o homem religioso, Deus é a mais incontestável de todas as possessões, tão segura quanto ele é do próprio eu” (SIMMEL, 2011, p. 34). Sendo assim:

> O que cada um é, vive, experimenta, crê, valora, ou sabe pouco importa, nem sequer como membro de coletivos sociais. O currículo, os conhecimentos não partem desse real, não o valoram, nem se preocupam com as questões, indagações e significados que essas vivências concretas põem e repõem à produção e sistematização e ao repensar dos conhecimentos e das teorias pedagógicas e didáticas (ARROYO, 2013, p. 05).

Então, na condição de discentes, como a instituição de ensino tem se preocupado com sua formação, considerando essas particularidades cada vez mais presente nas salas de aula? Uma vez na condição de evangélicos, como lidar com a realidade vivenciada em sala de aula no ensino superior? Quais as estratégias desenvolvidas por eles para dialogar “sem conflitos” com sua doutrina? Quando interpelamos os colaboradores sobre o que eles faziam quando as leituras e/ou atividades propostas pelos docentes chocavam com sua visão religiosa, os mesmos disseram que:

> Assim, eu ia pra Bíblia. Eu iria procurar, pesquisar, porque igual filosofia mesmo, era discutido coisas que eu não acreditava, né? Sobre a questão dá... tudo a ciência tem uma explicação, pra tudo a ciência tem uma explicação, mas porque a ciência não tem explicação? É ordem de quem? É ordem de Deus, eu buscava na Bíblia mesmo, porque é o que nos orienta, nos norteia, não ia atrás de livros, do que é que os autores diziam, não, a minha orientação que eu buscava então era a Bíblia (JÉSSICA, fiel batista, discente do curso de história, entrevista 2016).

> E aí, é, eu estudo aquilo que ele diz e na prova coloco aquilo que ele falou e na minha mente eu não absorvo nada. Eu consigo fazer essa separação do que eu penso e daquilo que o professor quer que eu fale. [...] Tá bom. É isso que ele quer? Mas, em mim não me modifica entendeu? (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de pedagogia, entrevista ano).

As respostas das colaboradoras Jéssica e Isabel negam a hipótese de que o ambiente de formação superior pode interferir de forma negativa na vida religiosa do

sujeito, podendo até mesmo levá-lo a romper com a fé. O que se vê é que, na realidade, esse choque entre fé e razão até existe, todavia, ao contrário do que se pensa, nem sempre há o rompimento com essa fé. Os dados mostram-nos que o conflito, nesse sentido, pode reafirmar esse compromisso do discente com Deus. Em conversas informais no grupo de estudos, os membros, todos evangélicos, afirmaram que inicialmente foram tomados de surpresa por alguns temas discutidos em sala, assim como o posicionamento de alguns docentes e, por alguns momentos, sentiram-se incomodados e questionaram-se enquanto religiosos, ou por acharem que ali não era espaço para eles ou por pensarem se a igreja, de fato, era o caminho a ser seguido num mundo tão conflituoso.

Mais uma vez, buscando respostas na Palavra, conformaram-se e compreenderam a importância de Deus em suas vidas e do Espírito Santo guiando suas ações. “E, aí quando lá na palestra[87] os alunos me perguntaram se eu não estava me afastando de Deus? Eu respondi: Não. Hoje sou mais fiel que nunca!” (ISABEL**,** fiel Assembleana, discente do curso de Pedagogia, caderno de campo, 2017).

Assim, podemos compreender que a formação de professores está para além da questão do conflito enfrentado pelos discentes/docentes. Com ou sem conflitos, a posição do fiel pouco vai mudar no que diz respeito à produção do conhecimento científico. Além disso, como já afirmado por eles, em suas práticas futuras, na condição de professores formados, dialogar com temas conflituosos, devido sua dificuldade, será algo difícil de acontecer de forma satisfatória, pois vai além de suas concepções pessoais de mundo e verdade. Será difícil de ser uma aula convincente, dado que estarão falando de algo em que não acreditam.

Parafraseando Stenhouse (1987), trata-se de uma forma de expressão do currículo nulo em sala de aula, quando o professor reduz o conhecimento do aluno a partir de suas próprias concepções. Para o autor, trata-se de um currículo perverso que está além do currículo oculto, pois a visão de mundo, a concepção de sociedade e/ou questão cultural do profissional de educação assumem uma posição autoritária na relação de ensino/aprendizagem. Dessa maneira, “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, 2002, p. 36).

[87] A colaboradora se refere ao I Colóquio de educação para a diversidade que aconteceu no dia 14/03/2017.

Assim sendo, corroboramos com o autor supracitado quando ele afirma que o saber docente é um saber plural. É nessa pluralidade revelada no saber experiencial desses sujeitos que se faz presente todo o conhecimento vivenciado pelo discente. Mas, nos cabe aqui questionar: o que acontecerá com esse “discente” uma vez formado “docente”? Ele deixará de manter a sua única visão de mundo e, em nome de ser um profissional de educação, passará a ter uma visão plural de realidade? Como vimos, possivelmente não. E o que seria então da educação e de sua proposta de atenção à diversidade presente em sala de aula?

Mais ainda: diante da situação apresentada, como as instituições de ensino superior têm refletido sobre o processo de formação dos sujeitos, mais especificamente na formação de professores uma vez que a relação ensino/aprendizagem vem ganhando dimensões cada vez mais complexas diante das novas configurações sociais? Em vista disso, é preciso analisarmos de que educação estamos falando, para quem e para que estamos educando. As respostas não são tão fáceis e nem se aplicam a todos os espaços de construção de conhecimento, por isso a preocupação de contextualizar o conhecimento à realidade daqueles que se fazem presentes na relação de ensino aprendizagem. Para tanto, sobretudo, é preciso acolher os saberes construídos pelos estudantes nas suas redes de sociabilização, e/ou, corroborando com Geertz (1989), compreender essa teia de significados e seus mais variados sentidos.

Como lidar com as diversas subjetividades construídas entre as teias de significados presentes na sala de aula, se, na condição de professor, o mesmo não está preparado para romper os limites de sua própria subjetividade e/ou, como ainda diria Tardiff (2013), seus saberes pessoais?

> Contemporaneamente, enfrentamos relativismos (éticos, políticos...) dos mais complexos causadores de instabilidades (não necessariamente ruins!). Cada humano parece livre para eleger e praticar valores que entende mais apropriados (para si próprio e para os seus...), quando a utopia e a esperança têm lugar acentuadamente minimizado (GHIGGI, 2014, p. 29).

Essa instabilidade provocada pelos relativismos, apontada na reflexão do autor, traduz-se no reflexo das novas configurações da sociedade e provocam questionamentos acerca das verdades construídas pelo “EU”, em detrimento da negação das verdades do “OUTRO”. Quando questionamos como a ética se faz

presente na educação, assistimos à fragmentação dos espaços de socialização em grupos que, fechados em suas ideologias, inauguram a ditadura do fragmento (MACLAREN,1998). É comum nos reportarmos à liberdade presente nas instituições de educação, mormente, no Ensino Superior, onde a sala de aula é o espaço de atuação do docente e, naquele espaço, é ele quem determina o que acontece.

É interessante que Ghiggi (2011), ao se reportar ao conceito de ética, discute como, através das ações cotidianas, a autoridade do professor se estabelece diante da centralização de sua prática pedagógica. Dando continuidade a essa discussão, o autor nos traz à reflexão que a ética do professor está diretamente relacionada à autoridade exercida por ele, a qual deve atuar de forma a suprimir autoritarismos e licenciosidades, apontando para a necessária superação de absolutismos e relativismos (GHIGGI, 2011, p. 31).

Para tanto, é preciso pensar que a questão ética pode também ser interpretada como inerente à formação dos professores, ou seja, para ser professor tem que ser ético, porém, isso não é uma máxima. Primeiro, porque a ética deve ser inerente a todo e qualquer ser humano sociável; segundo, porque que a formação do sujeito nem sempre determina que a ética presente em suas ações seja a esperada por todos.

Não nos esqueçamos de que professores ensinam mais pelo que viram e pelo que lhes ensinaram do que pelo modo como deveriam fazê-lo (IMBERNÓN, 2016**,** p.171). Então, é preciso que estejamos atentos para o fato de que a educação está para além da transmissão do conhecimento e/ou de se contemplar a proposta curricular da escola, mas é preciso atuar no sentido de trazer para os espaços de educação a subjetividade dos sujeitos que ali estão presentes, inclusive considerando a identidade do professor. Assim, ainda de acordo com Imbérnon (2016, p. 178):

> Uma formação ética é uma formação que ensina as cidadanias, no plural, para que o professorado, de forma individual e coletiva, as aplique transversalmente em sua atividade profissional; que proporciona as habilidades sociais que permitem compreender a realidade e fazer uma leitura crítica dos acontecimentos e do entorno; que, além disso, forma na independência de opinião, de raciocínio, de deliberação e de diálogo construtivo; que ajuda a transformar as relações das pessoas com as sensibilidades democráticas, sociais, paritárias, interculturais e ambientais.

Diante do exposto nas falas de nossos sujeitos, como compreendemos a ética na formação docente? Assim sendo, retomando a discussão de currículo nulo de

Stenhouse (1987) que, por sua vez, encontra-se na dificuldade de superação dos professores em relativizar os conceitos, e se contrapormos ao que aponta Imbernón (2016), sobre necessidade de se proporcionar uma capacidade crítica aos alunos de forma a que os mesmos possam fazer uma interpretação mais coerente da sociedade, como isso será possível diante dos dados aqui apresentados? Como um profissional de educação que, durante a sua formação deu as costas a uma palestrante pelo fato de esta assumir publicamente pertencer a matriz religiosa africana, vai lidar com a diversidade religiosa de seus alunos? Ele acolheria de forma tranquila um aluno que se afirmasse ser candomblecista ou ele negaria sua atenção à criança por conta de sua religiosidade?

Em vista disto, os dados aqui apresentados nos obrigam a refletir como nós, docentes, poderemos trabalhar na formação de professores, a fim de possibilitar uma futura prática que relacione liberdade e autoridade de forma ética. Assim,

> Aos humanos (filósofos) resta, quiçá, denunciando a acentuada perda da prática da liberdade, delatar o absurdo de quem, impondo verdades particulares, o faz pela via do natural e inevitável caminho de acesso desigual aos bens simbólicos e materiais. Atuar uma nova racionalidade que articule uma nova humanidade e que trabalhe com a razão, a intuição e a dimensão espiritual, surge como caminho a ser caminhado (GHIGGI, 1998, p. 32).

E foi partir dessa concepção relativista inaugurada pelo pensamento filosófico e ampliado pela Antropologia e Sociologia, que tem como proposta enxergar o mundo em sua diversidade, que se inaugurou a zona de tensão nas instituições de educação. Esta vem sendo combatida desde o século IV a. C. e, ainda na atualidade, observa-se conflitos contínuos, devido às imposições de verdades construídas, ao que McLaren (1998) chamou de ditadura do fragmento. As visões relativistas são de fundamental importância para a queda de posturas autoritárias, baseadas em dogmas absolutos, os quais se impõem como única possibilidade de pensar a sociedade.

Por conta disso, ainda de acordo Ghiggi (1998**,** p. 32), há uma tensão permanente entre visões de mundo que devem passar por revisões sistemáticas e fundamentadas. Se pensarmos que essas visões de mundo que inauguram os fragmentos sociais sobrevivem na tenuidade entre o “real e o ideal” e são estabelecidos em espaços de construção de saber e poder, compreendemos a dificuldade dos sujeitos em atuar nesse contexto.

Considerando o nosso campo de atuação com a pesquisa em questão, é visível como os grupos se formam no contexto das salas de aula, estabelecendo, muitas vezes, uma barreira para impossibilitar o trânsito dos demais. Logo, a turma, que a princípio deveria estabelecer situações de aprendizagem coletiva, organiza-se em pequenos grupos e/ou fragmentos ideológicos formados a partir do Inter reconhecimento e reconhecimento entre os mesmos, a partir dos pontos de interesse comuns.

Durante as observações do campo, foi evidenciado, tanto na interação no ambiente virtual - no caso do curso de história - quanto na relação presencial e, nesse caso, o Curso de Pedagogia, como esses fragmentos estavam presentes. Essa subdivisão da turma em pequenos agrupamentos, muitas vezes, limitava a ação dos professores, devido aos conflitos existentes entre os mesmos. No caso em específico, dos dois campos analisados pela pesquisadora, evidenciou-se que a identidade religiosa dos sujeitos demarca as fronteiras de socialização destes com os colegas. E, compreendendo que diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais (WOODWARD, 2009), assumimos que nossas escolhas refletem a nossa identidade.

Podemos afirmar que as observações e a interação com o campo da pesquisa aqui apresentados levaram-nos a compreender que, mesmo que a formação de professores nos leve a refletir acerca de uma proposta que contemple a diversidade, os limites pessoais de cada sujeito em formação entram em conflito a todo o momento. A estratégia comum dos dois grupos observados, diante dessa perspectiva, como forma de lidar melhor com as questões que vão de encontro a sua visão de sociedade, é criar redes de socialização mais confortáveis nos espaços de formação, reforçando a fé dos mesmos, assim como os espaços religiosos aos quais pertencem.

6.4 A INVISIBILIDADE DA DIFERENÇA: JUSTIFICANDO O TRABALHO COM A DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Reconhecer que as instituições de ensino se constituem de espaços plurirreligiosos não quer dizer que estamos falando de grupos diversos que convivem harmonicamente. O trânsito das informações nos espaços de educação ocorre em tempo real e, muitas vezes, de forma desrespeitosa e agressiva. A observação direta nos proporcionou inferir que temos, ainda hoje, uma segregação religiosa presente

nas salas de aula. Muitas vezes, o posicionamento das alunas evangélicas com as que se declaram pertencerem a comunidades de terreiro dá-se de maneira ofensiva.

Foi possível registrar falas e observar situações nos grupos do Curso de Pedagogia acerca dessa realidade, em que duas alunas, de forma particular, assumiam pertencer a religiões de matrizes africanas, mas pediam que não fosse falado a turma, pois não queriam ser excluídas do grupo. No que diz respeito ao curso de História, por ser uma proposta a distância e ter se optado por um único polo para contato presencial, não detectamos esse problema. Vale ressaltar que nesse grupo em questão ninguém se afirmou pertencer ao candomblé, o que possivelmente explique o fato de tão situação não ter ocorrido.

Urge a necessidade de se trabalhar a diversidade no interior das instituições de educação. No caso de nossos sujeitos de pesquisa, compreendemos se tratar de uma situação bastante grave, uma vez que eles deverão dialogar com essa diversidade na sua futura prática profissional. Como um profissional, que durante toda sua formação negou, estigmatizou e excluiu colegas de turma por serem do candomblé, saberá lidar com crianças e jovens nessa condição?

Uma vez na condição de discentes, assumir uma posição contrária a ponto de excluir o colega de suas relações, para muitos, pode parecer natural, entretanto, se tomarmos essa ação e a transpusermos para a sua futura prática, veremos que o ensino superior pouco tem feito para mudar esse quadro. O que nós docentes atuantes na formação de professores pensamos sobre essa questão? Por que a base dos conflitos na relação entre a fé e o conhecimento científico faz-se presente na Área de Humanas? Quais os princípios trabalhados nos componentes curriculares aqui analisados que servem como base para o conflito?

É preciso reconhecer que “a escola do século XXI é produto das lutas sociais e educativas do século XX” (IMBERNÓN, 2016, p. 47). No entanto, quem são os professores que atuam nessa escola? Assim, consideremos que:

> Como qualquer grupo, nem todos os professores de todas as épocas se comportam da mesma maneira. A própria tarefa docente de ensinar e pensar leva a aceitar a diversidade de ideias, porém, ao longo da história, muitos professores não o fizeram. Em cada momento e em cada época histórica houve uma forma de ver o trabalho do professor (tradicional, revolucionário, religioso, conservador, autoritário, artista, divulgador [...]. Os componentes da profissão docente foram sempre os mesmos (escolas, crianças, cadernos, tarefas, aulas, lousa, etc.),

> mas não a escala de valores usada para determinar as prioridades (IMBERNÓN, 2016, p. 37).

Dessa forma, é a respeito desses valores presentes na formação docente que nós chamamos atenção. Qual o papel das instituições de ensino superior na formação de professores?

Quando nos deparamos com a grade curricular dos cursos e as ementas dos componentes curriculares ali dispostos, percebemos que a instituição como um todo vem pensando o diálogo com essa diversidade cultural presente na sociedade. No entanto, o que o corpo docente pensa sobre essas novas configurações? Corroborando com Freire de que “educar é uma ato político”, compreendemos ser a educação baseada, sobretudo, nos princípios daqueles que a fazem; por isso, Imbernón (2016) nos adverte de que nem todos que atuam em sala de aula possuem a mesma visão de mundo e nem dialogam com a mesma concepção política. Daí o ponto de tensão nessa formação.

É a visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá a teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político (MOREIRA; SILVA, 2002**,** p. 28). Sendo assim, ainda que a proposta curricular vise atender uma formação crítica, será o posicionamento do docente fundamental para essa efetivação. Como vimos ao observar o ambiente virtual nos debates dos fóruns nos polos de História, a falta da mediação do Professor Formador e da Tutora comprometeu a discussão planejada.

O contato com essa realidade vivenciada no campo presencial, em que o currículo atende as especificidades da sociedade ao mesmo tempo em que os sujeitos presentes nessa formação pouco ou nada avançam nas discussões, levou-nos a analisar vários momentos da observação direta, considerando situações e falas de discentes que se preocupavam com a possibilidade de serem descobertas por atuarem em espaços religiosos de matriz africana.

Há pouco tempo, procurada por uma orientada egressa do Curso de Pedagogia, esta, muito preocupada, suplicou-me:

> Professora, por favor, não socialize o meu trabalho de conclusão de curso com as turmas atuais, porque nem todos sabem que sou do candomblé e algumas delas trabalham comigo. Tenho medo de perder meu emprego, pois na escola onde estou há três anos são todos

> evangélicos (DANDARA, fiel Candomblecista, discente do curso de pedagogia, caderno de campo, 2017).

Ao analisarmos o apelo dessa professora já atuante na Educação Infantil e há um ano egressa do Curso de Pedagogia, observamos que não há somente uma preocupação uma em relação aos colegas de turma, porque, mesmo depois de formada, vivencia o preconceito do outro em relação a sua pessoa no espaço de trabalho. Então, aquele sujeito que se manteve invisível do ponto de vista ideológico durante sua formação, tem de se manter da mesma forma na atuação no campo de trabalho, a fim de não sofrer represálias.

Considerando-se que a aquisição do conhecimento propõe promover uma visão ampliada do sujeito acerca do mundo que o cerca, o que vem acontecendo com nossos discentes?

Diante dos fatos até então apresentados acerca do preconceito, é explicável a negação e/ou maquiagem feita pelos mesmos como estratégia de sobrevivência nesses espaços sem maiores conflitos. Assim,

> O conflito está sugerido justamente por meio da inerência da sociedade no indivíduo. Pois a capacidade do ser humano se dividir em partes e sentir qualquer parte de si mesmo como ser autêntico – parte que colide com outras partes e que luta pela determinação individual – põe o ser humano, à medida que ele se sente como ser social, em uma relação frequentemente conflituosa com os impulsos de seu eu que não foram absorvidos pelo seu caráter social. O conflito entre a sociedade e o indivíduo prossegue no próprio indivíduo como luta entre as partes de sua essência (SIMMEL, 2006, p. 84).

Dessa forma, essa relação de instabilidade presente na formação segue uma via dupla, pois não somente a relação com os conteúdos presentes nos componentes curriculares cria situações de desconforto, mas a própria relação com o “outro” e a diversidade que o compõe são zonas de tensão de ambas as partes. Compreender e aceitar essa diversidade de posições deve fazer parte do discurso atual da escola que, a serviço da sociedade, deverá colaborar com a construção de um mundo melhor, mais justo e menos preconceituoso. Isso tem sido uma necessidade em vista de uma sociedade mais tolerante, menos preconceituosa e democraticamente mais igualitária.

Acreditamos ser preciso refletir como o Ensino Superior vem pensado a formação desse futuro profissional de educação, considerando também como ele se constitui subjetivamente, pois também as turmas de Ensino Superior são diversas

étnica e culturalmente, urgindo pensar como atuar nessa diversidade de forma a alcançar o mais próximo possível do desejável na educação.

É preciso também considerar que o Estado, na sua atualidade, estabelece essa zona de tensão quando, no âmbito das questões políticas e sociais, esses grupos diversos, presos a seus pares nas suas relações entre "iguais", estabelecem propostas também diversas de se pensar a sociedade e, consequentemente, a educação a partir de sua visão de mundo, desconsiderando as demais. Temos configurado no campo da educação relações de conflitos estabelecidas a partir do campo religioso, partindo não somente da opção dos sujeitos presentes nas instituições de educação, mas sim das relações de poder estabelecidas dentro e fora dessas instituições, as quais influenciam e atuam diretamente nesses espaços.

Chamamos a atenção aqui para os movimentos político-partidários que já se configuram a partir de bandeiras religiosas e, como era de se esperar, trazem para a política propostas e decisões ligadas ao campo da educação a partir de suas realidades e visões de mundo do ponto de vista religioso, desconsiderando a diversidade presente na sociedade. Atualmente, o que temos de mais novo é a proposta "Escola sem partido"[88], a qual, inclusive, tem influenciado as discussões no campo intelectual e afetado a formação no Ensino Superior.

A partir desse projeto em tramitação no Congresso Nacional, que tem sido alvo de vários questionamentos, observamos que essas redes de sociabilidade religiosas vêm estabelecendo suas ações baseadas em suas teias de significados do ponto de vista social e lançando mão da proposta de uma sociedade livre, democrática e igualitária, a qual, ao mesmo tempo m que visa à neutralidade, em função do reconhecimento da diversidade, nega-a, através da imposição de sua única visão de mundo religiosa.

Quando nos remetemos à influência do projeto "Escola sem partido" na formação de professores é pelo fato de o mesmo estabelecer diretamente um rompimento com todo o avanço, no que concerne à mudança da visão unilateral da educação, visto que, se seguido à risca, muitas das discussões que levam à reflexão da diversidade étnica, cultural e de gênero terão que ser abolidas dos currículos de formação, algo que, para os proponentes do projeto, é fundamental para se respeitar a visão de mundo dos sujeitos. Tomemos, a seguir, um trecho do projeto:

[88] O Projeto de Lei 867 de 2015, Escola sem Partido lança uma proposta de uma escola neutra. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf Acesso em: 02/05/2017.

> Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do "Programa Escola sem Partido".
>
> Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:
> I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
> II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
> III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
> IV - liberdade de crença;
> V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
> VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
> VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Como podemos observar, ao analisarmos o segundo artigo do projeto, tudo que está posto visa ao atendimento à diversidade presente na sala de aula a partir do II ao VII princípio do 2º artigo, é redimensionado a uma única visão determinada no, I princípio do artigo em questão, e que se fundamenta no artigo subsequente:

> Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdo ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

O que seria determinado como atividade ou conteúdo conflitante com as convicções religiosas dos estudantes? Podemos inferir que há uma articulação para que as tensões geradas em sala de aula, as quais têm sido alvo de preocupações por parte dos religiosos evangélicos, sejam dissipadas , pois vêm extrapolando os limites da sala de aula na Educação Básica, chegando ao Ensino Superior. Seguindo o proposto, as discussões do campo das Ciências Humanas, negadas pelos discentes como importantes à sua formação crítica, deixarão de existir. Uma vez vetada essa formação crítica do sujeito, inevitavelmente serão propostas alterações à grade curricular de alguns cursos e/ou ainda alterações nas ementas de muitos componentes curriculares. Mas, o que, de fato, causa desconforto ou não causa desconforto? Seria essa uma solução a uma proposta de Ensino Superior menos conflituosa para esses sujeitos? Como pensam a educação como um ato político mediante a proposta de uma escola sem partido?

O que sabemos é que, ainda que não tenha sido efetivamente aprovada, essa questão vem causando graves tensões nos espaços de Ensino Superior já que, para

alguns evangélicos, determinados posicionamentos dos docentes representa uma afronta a sua identidade religiosa, gerando, inclusive, conflitos que podem chegar ao campo do judiciário. Como exemplo, temos o caso ocorrido em 29 de março do presente ano, quando nos deparamos com a notícia de que uma professora do Curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), docente titular do Curso de História, havia sido processada por uma aluna depois de ministrar um curso sobre feminismo. A aluna, que alega ser cristã e antifeminista, afirma que se sentiu constrangida durante as aulas. Esse caso é o mais recente na história da proposta da Escola sem Partido. A situação vivenciada pela professora Marlene de Fáveri, uma pesquisadora de renome nas questões de gênero do curso de pós-graduação da UDESC, foi amplamente divulgada pela Associação Nacional de História (APUH).

Diante do caso apresentado, nos interrogamos: quantos de nós professores passaremos a sofrer situações parecidas se não atentarmos para essas questões no campo da educação? Tal questionamento nos levou a refletir as discussões desenvolvidas em nossas aulas e, no caso específico da nossa pesquisa na formação de professores em História e Pedagogia, cursos da área de humanas que dialogam diretamente com as questões culturais e de gênero.

6.5 DA TENSÃO AO CONFLITO: SACRIFÍCIOS EM NOME DA FÉ

O diálogo entre fé e razão nunca esteve no plano das interações mais viáveis e aceitáveis. Ao contrário, sempre existiu uma zona de tensão que está separada pela classificação dos tipos de conhecimento. Dessa forma, pensar a distinção entre o conhecimento do senso comum, o filosófico, o teológico e o científico normalmente é o primeiro embate do discente no campo epistemológico.

Apesar da divergência entre a Teologia e a Ciência, houve sempre um cuidado devido para se compreender as subjetividades presentes na construção do conhecimento teológico. Não se tratando de estudiosos que se debrucem sobre a questão, nos demais espaços de discussão e construção de conhecimento, a resistência e o cuidado em tocar nessa questão estabeleceu uma separação pouco questionável, em vista do que a academia assumiu por anos a posição de detentora do conhecimento de uma sociedade secular.

Na atualidade, as novas configurações sociais e a forma como as Ciências Sociais vêm atuando no campo científico, o que acabou por promover novos e tensos

debates. E de onde parte então a tensão? O fato é que a mesma sociedade que produziu a ciência permitiu o seu avanço e, junto com ela, apareceram novas formas de leitura do mundo. O avanço no campo do conhecimento fez com que o homem se permitisse traçar novos percursos dantes inimagináveis e foram essas novas rotas sociais que romperam as “sólidas” fronteiras até então estabelecidas, sobretudo, a partir do campo religioso.

O que então antes esteve resguardado no “respeito” que se tinha a diversidade do conceito de conhecimento, hoje é questionado e com muito mais ênfase do que já se fez alguns anos atrás. Chegar à conclusão de que as fronteiras culturais são cada vez mais fluídas e que, mesmo o campo religioso já não dá conta de retomar a sua antiga “solidez”, leva-nos ao surgimento das tensões nas relações estabelecidas entre os evangélicos e a sociedade. No Brasil, essa sempre foi uma questão que esteve velada na harmonia da convivência da multiplicidade cultural do novo mundo mestiço. Mas, o que de fato conteve por algum tempo essas tensões, evitando que se transformassem em conflitos sociais do ponto de vista ideológico? Possivelmente, a forma como , durante tanto tempo, o campo religioso e as relações de poder estabelecidas no Estado brasileiro configuraram-se seja a resposta ao nosso questionamento.

Acreditamos que a forma como o cristianismo esteve presente na formação educacional das sociedades ocidentais leva à reflexão de que aí reside a possibilidade para o não enfrentamento tão intenso como observamos atualmente. Além disso, o aumento das denominações protestantes, a crescente participação política dos religiosos e a busca por transitar nos mais variados espaços e contextos sociais, para muitos antes impossível, agora é uma realidade e representa mais uma possibilidade de reflexão e ação desses grupos.

Então, as novas formas de pensar e agir politicamente, com base no pensamento democrático, fez com que as mais variadas correntes religiosas, assim como coletivos organizados em movimentos sociais se fizessem presentes nos debates, sendo reafirmados seus direitos. O problema se concentra em como esses coletivos, sejam religiosos, feministas ou mesmo militantes dos movimentos negros, atuam nesses debates. O posicionamento que cada grupo assume perante esse Estado democrático é que de fato pode revelar ou não a possibilidade de convivência democrática. Mas, quando essas militâncias se constroem de forma radical, os seus

excessos levam a tensões no espaço social. E é preciso ressaltar que isso pode ocorrer independentemente do grupo e da bandeira içada.

Essa mudança no campo político e social alterou de tal forma as relações que se chegou a pensar que seriam pacíficas. A disputa ideológica pelos espaços de poder institucionalizado foi como uma resposta ao avanço científico, tecnológico e social. Nesse contexto, aos poucos, vimos ressurgir antigas discussões sociais, nos levando a posturas cada vez mais intolerantes e preconceituosas no mundo, tendo como princípio o conhecimento teológico.

Para Simmel (2011, p. 65):

> As dificuldades que atualmente assaltam a existência religiosa são causadas pelo conflito pela religiosidade, entendida como um estado interno ou uma necessidade do ser humano, e o saber tradicional que, enquanto conteúdo desse estado interno, se oferece como meio de atender a essa necessidade. Que os conteúdos dogmáticos da religião sejam objeto de descrença, isso não se deve simplesmente à ciência, que é definida como uma investigação metódica e precisa de fatos e possibilidades. Uma criança nascida de uma virgem, água transformada em vinho, a ressurreição e ascensão aos céus de um homem morto – nada disso se tornou mais improvável com o advento das ciências sociais do século XIX do que já o era na experiência das pessoas no século XIII. O que representa um sério desafio para tais dogmas não são os fatos específicos que a ciência iluminou (aliás irrelevantes para a religião), mas sim o estado de espírito científico-intelectual.

Dessa maneira, é justamente a forma como a Ciência vem se impondo enquanto única possibilidade de resposta aos fenômenos naturais que leva à tensão do religioso no campo de formação intelectual. Diante disso, os pesquisadores dividem-se quando a questão se trata do debate entre fé e ciência. Há os que afirmem ser a Ciência a resposta ao crescente campo religioso e os que comunguem da ideia de que mesmo com todo o avanço científico a fé é inabalável. Em debate no grupo de estudos, quando questionamos para as discentes evangélicas” O que representava esse conhecimento científico no que diz respeito a sua fé?”, a forma como foi respondida revelava não somente que para as alunas a fé e a ciência podem e devem dialogar, como esse conhecimento faz parte do desejo de Deus para seus fiéis, pois:

> Na escolha dos pastores, dos presbíteros... tem um trecho da Bíblia, que se não me engano está nas cartas de Paulo...e Vos darei pastores segundo o meu coração, e vos apascentem com consciência e com

> inteligência[89]. Isso quer dizer que Deus, gosta que Deus quer que você tenha sabedoria ao falar, um conhecimento mais aprofundado, mas científico, mais entendido das coisas. Não somente ficar na superficialidade, nem aquilo que você acha. Você precisa aprofundar mais o que você está falando. Está dizendo da Bíblia. E você não pode ser um pastor leigo porque para lidar com a população que é diferente é preciso ter conhecimento das coisas de Deus e das coisas que também não estão ali na Bíblia, mas que contribuem (ODALÉIA, fiel batista, curso de pedagogia, caderno de campo, 2017).

No âmbito das subjetividades humanas, que promovem a construção de identidades variadas, mesmo em se tratando do religioso, de onde se espera uma unidade objetiva, observamos em nosso campo, a partir de nossos dados de pesquisa, que adquirir o conhecimento científico para essa discente pode reafirmar a sua fé, ao contrário de negá-la, como pensam alguns cientistas. Por outro lado, a formação intelectual desse cristão o leva a uma maior compreensão do mundo em que se encontra. Essa preocupação está presente na fala da colaboradora Odaléia, quando a mesma afirma não ser mais possível a formação de pastores leigos e que a busca pelo conhecimento representa saber lidar com a diversidade, tão negada pelo evangelismo, mas impossível de ser vivenciada por sua marcante presença na sociedade. Do ponto de vista de Simmel (2011, p. 66):

> [...] seria uma completa decepção se as necessidades interiores, até agora satisfeitas pela sabedoria religiosa, desaparecessem justamente com tal sabedoria. Essas necessidades não podem ser silenciadas ou desviadas, como se fossem algo totalmente efêmero; nosso conhecimento histórico mostra que elas estão enraizadas na natureza humana, há muito tempo e muito profundamente.

Assim, faz-se presente o espírito religioso em nossos colaboradores da pesquisa, os quais, uma vez presentes nos espaços de formação intelectual, não somente reafirmam sua fé, como o fazem de forma mais segura. Diante disso, o sujeito religioso se faz também cientista intelectual, ainda que para isso precise se sacrificar diante do conflito por ele enfrentado na sua formação, a partir da sua necessidade em dialogar criticamente com a sociedade.

Diante do exposto, verificamos foi que, à medida que a formação foi sendo compreendida como uma aliada à manutenção das redes de pertencimento religioso,

[89] O trecho citado pela colaboradora não se encontra nas cartas de Paulo, mas em Jeremias 3:15-17.

ela deixou de ser um problema para ser uma solução à busca do fiel por respostas a essa nova realidade social. E o que chamamos de estratégia para lidar com o conflito, na realidade, constitui-se no sacrifício em nome da fé; logo, corroboramos com Simmel (2006, p. 84) de que “o conflito entre a sociedade e o indivíduo prossegue no próprio indivíduo como luta entre as partes de sua essência”. O campo revela-nos que essa luta, fruto do sacrifício que o mesmo tem que travar ao lidar com discursos contrários à sua fé, faz com que o fiel busque na Palavra Bíblica as respostas para sua conformação. E, assim, o conflito perante a justificativa de Deus se dilui na fé da discente em formação, uma vez que para Odaléia:

> O conhecimento acadêmico é o conhecimento espiritual mesmo, é Deus falando. Porque a Palavra também diz isso... que o Senhor vai colocar na sua boca aquilo que você vai falar, por que você se torna profeta. Então Deus lhe diz aquilo, toca no seu coração, toca no seu espírito... e aí tem um outro versículo que fala que o espírito concorda com o espírito de Deus, e aí ele revela a você aquilo que ele quer que você diga ao povo (ODALÉIA, fiel batista, curso de pedagogia, caderno de campo, 2017).

Ao mesmo tempo em que a colaboradora Odaléia, durante sua fala, afirma que o conhecimento se faz presente na Palavra, reporta-se a um Deus que liberta e não aprisiona, pois é dele que ela tem permissão para a formação superior, uma formação que deverá contribuir para o seu próprio entendimento religioso. Para ela, assim como para as demais presentes no grupo de discussão naquele momento, a justificativa para lidar com o conflito vem da Bíblia, no momento em que a Palavra orienta “Não vos conformeis com este mundo, mas transformai-vos para a renovação da vossa mente”[90] (ODALÉIA, caderno de campo, 2017). Essa formação adquirida é fruto do desejo de Deus para que ela tenha sucesso e o que para ela é proposto, através dos conteúdos curriculares, deve ser aproveitado de acordo a necessidade e possibilidade, mas reestruturados, a fim de propor uma discussão coerente com seus dogmas.

Esse posicionamento de Odaléia prevalece e se justifica quando Isabel afirma que: “Então a gente tá aqui vivendo no mundo, mas não obedece as coisas do mundo.

[90] Rogo-vos, pois, irmãos, pela compaixão de Deus, que apresenteis os vossos corpos como um sacrifício vivo, santo e agradável a Deus, que é o vosso culto racional; e não vos conformeis com este mundo, mas transformai-vos pela renovação da vossa mente, para que proveis qual é a boa, agradável e perfeita vontade de Deus. Romanos 12:1,2

É o que as vezes as pessoas não entendem" (ISABEL, fiel Assembleana, discente do curso de Pedagogia, caderno de campo 2017). Nesse momento, as falas misturam-se e ambas afirmam viverem para esse Deus. É partir dele que elas determinam a sua relação com o mundo. Na condição de fiéis cristãs, elas precisam seguir a lógica de que "nem tudo que é lícito lhe convêm" e que, diante da doutrina, o fiel precisa construir a sua base de sobrevivência.

É nessa relação entre o sagrado e o profano que se estabelece o conflito e, consequentemente, o posicionamento do fiel para lidar com ele. Compreendemos que o sacrifício ocorre, principalmente, quando está associado ao "rompimento" do fiel com o mundo em que se encontra inserido, mas, que por conta de suas escolhas doutrinárias e de sua visão de fé, ele não o "vive" como os demais sujeitos pertencentes ao mundo.

Para Mauss e Hubert (2017**,** p. 16), o sacrifício é um ato religioso que, mediante a consagração de uma vítima, modifica o estado da pessoa moral que o efetua ou de certos objetos pelos quais ela se interessa. Os autores apontam como o sacrifício se faz presente no campo religioso como um todo e nos instiga a refletir sobre como isso ocorre nas religiões de matriz judaico cristã, nas quais o sacrifício faz parte da relação direta com Deus. Ao nos debruçarmos na leitura do Antigo Testamento, o princípio do sacrifício está presente em todo o terceiro livro de Moisés, chamado de Levítico[91], no qual se constrói a base para as orientações do comportamento cristão.

Compreendemos, contudo, que o conceito de sacrifício é bastante amplo e muitas vezes controverso e deve ser interpretado a partir da visão cultural de quem o define, não nos competindo, portanto, aqui fazer essa discussão com base na etimologia da palavra, mas na relação do conceito com a visão cultural e religiosa dos evangélicos. Nesse caso, é a partir dos moldes determinados pela doutrina cristã que se vai estabelecer o comprometimento do fiel com sua fé.

No entanto, é preciso considerar que a doutrina se constrói do gênesis ao apocalipse e que o conceito de sacrifício em nome de Deus altera-se ao longo dos

[91] O terceiro Livro de Moisés, denominado de Levítico, está presente no Antigo Testamento e consta de 27 capítulos que abordam as relações de sacrifício entre os homens e Deus, a partir de seus mal feitos, em que o homem, em busca da remissão de seus pecados, precisa apresentar o sacrifício em nome dele para ser salvo. Vale ressaltar, porém, que por se tratar de um livro anterior a Cristo, o sacrifício descrito está relacionado às oblações animais muito comuns na época, mas que deixou de existir a partir da vinda de Cristo. É também nesse livro que são estabelecidas as primeiras orientações do povo de Deus, após o êxodo, e que irão estabelecer as regras de convivência e comportamento dos homens nessa nova terra.

livros presentes na Bíblia. A presença do sacrifício como ponto de intersecção entre Deus e o fiel é ao qual nos reportamos nesse texto, que se faz presente em toda a palavra, estabelecendo assim uma relação de respeito, obediência e fidelidade. Como exemplo desse sacrifício, que objetiva a fé e estabelece ligação do fiel com Deus, trazemos o trecho de Romanos 12:1,2: “Rogo-vos, pois, irmãos, pela compaixão de Deus, que apresenteis os vossos corpos como um sacrifício vivo, santo e agradável a Deus”.

Nesse sentido, “sacrificar-se” em nome de Deus é buscar alcançar a santidade, o que, na compreensão de muitos, quer dizer renascer em Cristo e viver um mundo de liberdade, à parte dos demais que não comungam da mesma ideologia. Pensando em como essa visão de mundo propõe uma separação entre os evangélicos e os não evangélicos, podemos inferir que essa questão pode se constituir em mais uma zona de tensão, levando a muitos conflitos nas instituições de educação, principalmente no que compete à socialização dos discentes e nas atividades propostas em grupos.

Ao lidar com esse conflito na Escola Básica, em pesquisa realizada em 2011, uma das informantes do grupo focal - naquele momento, realizado com os pais evangélicos – fala sobre o conflito da filha no que diz respeito a se relacionar com os colegas de turma, pelo fato de a mesma ter uma formação religiosa diferenciada dos demais. A questão girou em torno da separação do joio e do trigo, já apontada no capítulo V e reafirmada por uma de nossas interlocutoras da pesquisa atual, quando esta afirma que a jovem evangélica deve ter um comportamento diferenciado, pois será ela uma joia diante as demais “bijuterias”. Sendo assim, como lidar com a mistura do joio com o trigo? Como dialogar com a diversidade, se a unidade cristã se faz objetiva a partir da crença da Palavra e dos seus ensinamentos?

Essa visão da criança em relação aos colegas de classe é construída no seu espaço de fé e reproduzida por ela em seu cotidiano. Trata-se, então, de um contexto no qual, segundo Berger (2013), os papeis e identidades assumidos pelos sujeitos, uma vez experimentada e apreendida, constitui-se como uma realidade objetiva, portanto, difícil de ser questionada.

No entanto, nosso campo de pesquisa revelou que nem todos os evangélicos assumem a mesma postura e que alguns até mesmo mudam o seu campo de visão ampliando, inclusive, o que seria essa interpretação da Bíblia por parte de muitos colegas. Observamos que o posicionamento do fiel em alguns casos assumiu uma visão mais flexível acerca do que se constitui áreas de tensão, passando ele a ter

uma compreensão diferenciada dessa diversidade presente na sociedade, não como algo negativo e abominável, mas que deve ser reconhecido e respeitado, ainda que, para o mesmo, persista a possibilidade de ser transformada a sua visão “ideal” de mundo.

> Muitas pessoas não tem a noção do que é respeitar o outro de acordo com a religião, não tem a noção de abraçar o outro, porque eu viso assim: Jesus, Jesus quando teve aqui na terra como homem, ele em nenhum momento ele foi preconceituoso, pelo contrário, ele entrou em casa de pessoas pecadoras, e ali ele almoçou, fez parte do contexto, não desrespeitou, mas, pelo contrário, ele esteve ali e até ganhou aquela vida, trouxe a reflexão pra aquela vida e aquela vida viu que na verdade não é como muitas as pessoas falam que o indivíduo não presta, que o indivíduo já está perdido, é como alguém que está encarcerado. Eu tenho um conceito dentro de mim, até na própria bíblia fala: enquanto houver vida há esperança, então, até o momento em que o indivíduo está respirando, está com vida, ele tem a possibilidade de mudar, ele tem a possibilidade de entra e fazer parte da sociedade como cidadão. Então, Jesus deixou esse exemplo e eu procuro seguir esse exemplo. (ELIONAI, fiel Deus é amor, discente do curso de Pedagogia, entrevista, 2016).

Assim, observamos que o ponto de vista muda a depender do investimento que o fiel faz a sua religião. Quando paramos para analisar de maneira geral a formação religiosa das informantes Odaléia, Elionai e Isabel, percebemos que as mesmas mantêm uma relação profunda com o espaço religioso ao qual pertencem, e seguramente buscam respostas às suas inquietações na fé que professam. Ao discutir como as colegas evangélicas posicionam-se frente à diversidade presente na faculdade, a discente Odaléia afirma que elas:

> Pensam que a gente já vive numa outra dimensão. Tem pessoas que não conseguem trabalhar a diversidade [...] não conseguem pensar assim [...] Porque eu sou cristã, sou separada, sou melhor [...] Eu já sou salva, e ela não é [...] problema meu. Não tem isso, a Bíblia não diz isso em lugar nenhum. Não é porque você é cristão que você vai ser salvo (ODALÉIA, fiel batista, discente do curso de Pedagogia, caderno de campo, 2017).

Essa crítica da discente aos colegas evangélicos de sua turma em formação demonstra como ela, ao contrário do que possamos imaginar, adquiriu uma maior segurança em seus posicionamentos a partir do conhecimento apreendido, o que nos remete à reflexão do quanto se está incorporada a religiosidade na sociedade. Mesmo para Odaléia, uma vez adquirindo conhecimento acadêmico, o grupo deveria passar

a ter uma visão mais aberta, considerando se tratar de um outro espaço de educação, em outro nível de formação, que tem como proposta uma visão crítica de mundo. No entanto, o observado é que ainda para muitos sujeitos o aspecto religioso não somente é prioridade em suas vidas, assim como, em muitos casos, não conseguem romper com a barreira doutrinária, ainda que seja de forma a reafirmá-la no campo científico, como ressalta, a todo o momento, Odaléia em sua fala.

Quando indagamos Isabel na entrevista sobre de que forma ela alterou sua visão a partir de sua formação docente, a mesma respondeu:

> As pessoas de religião africana, de matriz africana, eu tinha um olhar preconceituoso, né? Que, as vezes, a gente não fala com a boca, mas dentro de si a gente sabe, eu tinha pelo fato de achar que eles fazem macumba, que era do demônio, que era isso, que era aquilo, e hoje eu tenho visto a realidade de que não é, não é. Embora ele tenha a religião dele, eu tenho que ver ele como ser humano, como a Bíblia diz. Aí entra uma barreira porque a bíblia diz que nós temos que amar o nosso próximo como a si mesmo. Então, a partir do momento que eu tenho um olhar preconceituoso com aquela pessoa, eu quero distância, eu quero me distanciar, eu não quero falar, eu não estou amando essa pessoa. Então, daí então eu tenho percebido que o que eu tenho que focar é na Bíblia, não é na questão da religião, do que os pastores pregam, de uma doutrina, porque cada igreja tem uma doutrina. E Jesus, ele mesmo disse que ele não vai levar nem a igreja A, nem a igreja B, ele vai levar aquele que, realmente, tiver uma intimidade com ele. Então, cada igreja tem uma doutrina, e aí cabe a nós querer seguir ou não. Então, se a Bíblia diz que eu tenho que amar esse próximo, ele não fala o próximo da igreja, ele diz que todos nós somos filhos de Deus, criaturas de Deus, então eu tenho que amar. Aí eu falo: como é que eu estou dizendo que estou servido a Deus e quero distanciamento, tenho preconceito com essa pessoa, porque, as vezes, a gente diz que não tem, mas só no olhar, no gesto e tudo, já tá sendo preconceituoso. (ISABEL, fiel assembleana, discente do curso de Pedagogia, entrevista, 2016).

Assim o que, em determinado momento do nosso estudo, acreditamos tratar-se de estratégias de ação para lidar com os conflitos da formação, não se aplica a todos os evangélicos ali presentes, pois, para alguns, o conflito se apresenta de forma positiva, dado que, para lidar com ele, o fiel se volta à Palavra Bíblica em busca de respostas, as quais só reafirmam a sua fé. Dessa forma, desconstruímos a visão de que as tensões geradas nos espaços de formação de professores, que têm como base a identidade religiosa dos sujeitos ali presentes, sugerem conflitos para todos os evangélicos. Compreendemos que, ainda que se configure no campo do conflito, a forma de lidar com a tensão não é igual para todos. Nem todos os evangélicos

enxergam essa questão como negativa, posto que observamos que aqueles que de fato conseguem transpor o espaço religioso para o seu cotidiano, objetivando suas ações e reflexões a partir de sua doutrina, não compreendem esse momento como negação, mas sim como afirmação de sua fé. Dessa forma, a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento teológico, por parte do evangélico, é justificada na Palavra que tem como Deus o criador de todas as coisas. Se o homem é dotado de conhecimento, foi Deus quem o fez assim, e assim ele poderá continuar o seu caminho sem precisa se corromper, porque o Espírito Santo lhe dará sabedoria para segui-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o surgimento da modernidade, pensava-se que o mundo romperia com o campo teológico e nasceria uma sociedade secularizada, onde a valorização do homem e da ciência seria evidenciada em detrimento da fé. O fato é que assistimos a uma dessecularização do mundo que, aos poucos, num movimento de forte globalização, permitido inclusive por conta do avanço tecnológico e científico, remete-nos ao contato com a diversidade humana em seus mais variados aspectos, dentre esses, o religioso.

As antigas tradições culturais abriram-se a novas configurações influenciadas pelos contatos, trocas e pelos valores diversificados presentes nos mais variados grupos que compõem a sociedade mundial. Assim, as alterações sociais, ao longo dos séculos de história da humanidade, ampliaram a perspectiva da reflexão científica, sobretudo, no campo das humanidades. É nesse contexto que o campo religioso surge como alvo de discussões, uma vez que a relação entre o homem e a divindade se faz presente desde os primórdios das civilizações.

No Brasil, essa relação teológica presente na sociedade nos obriga um olhar a partir da diversidade étnica e cultural. Por conta de sermos resultado de uma miscigenação em todos os aspectos étnicos e culturais, nunca podemos afirmar a possibilidade de pensarmos a cultura do ponto de vista da perspectiva de uma unidade, mesmo quando nos reportamos à questão religiosa. Ao contrário disso, somos um povo plurirreligioso por essência e as diversas identidades sociais e culturais aqui estabelecidas mantêm-se numa zona de possibilidades de convivência, ainda que, em alguns momentos, as mesmas conflitam.

É nos espaços de educação que se faz presente toda essa diversidade. É lá onde se imprime, de fato, os contatos entre os pares – os “iguais” - e os não pares – os “diferentes”. Não somente ao que compete essa igualdade e/ou diferença entre os sujeitos, mas suas visões de mundo e sociedade muitas vezes se chocam nos debates presentes nas instituições de educação. Sendo assim, compreendemos que compete ao professor a mediação entre os diversos grupos presentes na sala de aula, pois é a partir da reflexão de como se compõe o grupo, não somente do ponto de vista dos alunos, mas da comunidade escolar como um todo, que poderá ser trabalhado essa diversidade em termos de diálogo e respeito. Dessa forma, pensar como a realidade

das instituições de educação formal vem compreendendo o campo da diversidade e, mais especificamente, a religião, vem sendo nossa preocupação.

Acreditamos, assim, que a forma como nos constituímos, enquanto sociedade plurirreligiosa, segundo a qual a religião cristã fez-se presente ao longo de nossa formação nacional, nos impondo uma visão baseada em uma única concepção teológica aceita e validada pelo processo de colonização, levou-nos a negação das demais religiões aqui presentes. Para além disso, o formato de sociedade inaugurado a partir da visão cristã católica de mundo, que continua a ser reproduzido pelos grupos protestantes, fruto da doutrina pregada pelas escrituras sagradas presente na Bíblia, se contrapõe à diversidade presente em nosso contexto social. É nesse ponto de tensão entre o que está presente na formação da doutrina cristã, que estabelece a construção da identidade evangélica, e o que está posto e visto, socialmente contrário aos costumes, ideologias e valores dessa identidade, que se encontra o socialmente experienciado nos espaços de formação intelectual e inaugura nosso problema de pesquisa.

Diante da configuração apresentada e da relação da pesquisadora com o campo de pesquisa em atuação, não somente na condição de pesquisadora, mas também na condição de docente da Educação Básica ao Ensino Superior, sobreveio-nos o seguinte questionamento: como *se dá a formação de professores evangélicos numa proposta de educação cada vez mais voltada à construção de uma sociedade com vistas a atender e respeitar a diversidade?* Dessa forma, seguimos numa preocupação em compreender as implicações da relação entre religião e educação na formação de professores evangélicos, com vistas a essa atual configuração de sociedade. Logo, nos questionamos: de que forma a identidade religiosa do sujeito interfere na construção da visão científica dos mesmos?

Em se tratando de uma pesquisa de campo social qualitativa, que teve como objetivo geral Investigar as implicações da relação entre religião e educação na formação de professores em cursos a distância oferecidos por uma universidade pública e num curso presencial de Pedagogia numa faculdade privada, nossa tese reside no fato de que dependendo do grau de investimento do sujeito à sua religião, a relação com Deus pode se configurar de forma diferenciada e atuar de forma impeditiva para o avanço desses sujeitos no desenvolvimento de sua vida intelectual.

Vale ressaltar que não foi de nosso interesse apontar como esse investimento pode ser maior ou menor, de acordo a denominação que o fiel congregue, mas de

como essa relação de fé está presente em cada um e de como essa fé atua na sua tomada de decisões. Isto porque compreendemos que, independentemente da denominação, há uma unidade desses grupos a partir da visão presente na doutrina cristã comungada por todos. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a maneira de conceber a formação e a prática da educação, no Brasil, ao longo de séculos, esteve voltada a um modelo com base no pensamento cristão, branco eurocêntrico, contribuindo, assim, para uma possível construção da identidade nacional, ainda aceita por muitos fiéis, por compreenderem ser menos prejudicial à formação moral e ética da sociedade, e temos nessa afirmação o primeiro de nossos entraves na sala de aula.

Na sequência, observamos que a abertura a uma possível democracia política refletiu em novas formas de pensar e viver a cidadania, ampliando a disputa por territórios sociais antes impensados, o que tem trazido às salas de aulas temas de discussão até então negados. O movimento negro, o movimento de mulheres e o LGBT são exemplos de grupos militantes que vêm provocando alterações significativas na sociedade como um todo, os quais, na veiculação de suas ações e discussões, trazem para o plano da prática educacional inúmeros conflitos de base ideológica, principalmente quando assumimos a questão religiosa, como outro ponto de grandes entraves nas instituições educacionais. Assim, ao propormos ao entrevistas, sujeitos da pesquisa, questões ligadas à diversidade cultural, os dados obtidos revelaram que a grande presença de fiéis evangélicos tem gerado tensões em sala de aula e isso independe do nível de formação dos sujeitos presentes. Diante da realidade sóciocultural em que nos encontramos, a escola não tem como desvincular de sua prática essas novas formas de ver e pensar a sociedade.

Isto de confirmou quando, em busca de atender um de nossos objetivos, foi feito um levantamento sobre a caracterização dos grupos pesquisados e chegamos à conclusão de que a maioria dos discentes - aqui nos referimos aos matriculados no curso presencial de Pedagogia e no curso de História a distância – se trata de sujeitos evangélicos das mais variadas denominações. Sobre esse aspecto, os dados nos revelaram que, assim como já vem sendo pontuado, o aumento de fiéis protestantes no Brasil também tem refletido num crescendo no que diz respeito a atuação e presença destes na formação superior.

Dos 228 questionários aplicados no campo, obtivemos um percentual de 52% de evangélicos atuando nesses espaços, em detrimento de 29% de católicos e de

19% de pertencentes a outras matrizes religiosas. Essa resposta do campo foi reforçada nas observações, principalmente se considerarmos que os católicos presentes nos grupos, em sua maioria, são de forte atuação em suas igrejas, mantendo uma relação de fé e visão de mundo próxima a dos evangélicos. Fato novo para a pesquisadora foi o de, ainda que essa não tivesse sido a sua intenção, considerando a resistência de muitos católicos, ter percebido a forte influência do movimento carismático nesses grupos, o que possivelmente responda o posicionamento dos mesmos, se considerarmos uma estreita ligação doutrinária entre eles e os protestantes pentecostais. Tendo sido essa reflexão basilar para nossas inquietações iniciais, podemos concluir que o fato de termos 78% de discentes de matriz religiosa judaico-cristã e diante de toda a relação de negação desses pelas discussões de diversidade nas instituições de educação, está posta a zona de tensão que leva ao conflito na formação desses sujeitos, quando convidados a refletir as novas configurações sociais.

Contudo, a sociedade espera que a escola responda aos seus anseios que são muitos, porque somos e pensamos de forma diferenciada, com verdades construídas e arraigadas no nosso cotidiano. Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais (WOODWARD, 2009) e nossas escolhas refletem a nossa identidade. Compreender e aceitar essa diversidade de posições faz parte do discurso atual da escola, a qual, estando a serviço da sociedade, deverá colaborar com a construção de um mundo melhor, mais justo e menos preconceituoso. E a quem é delegada essa responsabilidade? Ao professor, é claro. E cabe a ele um movimento de flexibilização diária de suas ações e reflexões em sala de aula.

Em face do exposto, localizar possíveis tensões relacionadas à opção religiosa dos discentes e aos temas propostos em sala não foi algo difícil, considerando-se o contato com os mesmos e as observações feitas, tanto no ambiente virtual, quanto no ambiente presencial. No que diz respeito a essa questão, verificamos que as tensões se dão tanto do ponto de vista ideológico, proposto a partir da introjeção da doutrina cristã - e aqui nos referimos a identidade evangélica propriamente dita, a qual estabelece uma cisão dos fiéis no diálogo com os demais -, quanto do ponto de vista da formação e a necessidade de dialogar com os componentes curriculares propostos pelo curso.

Dessa forma, o campo revela-nos que, uma vez na condição de fiel, renascido em Cristo, o sujeito vive em um mundo diferenciado, de santidade e, por conta disso, ele segue as orientações da Palavra que o diferencia dos demais. Para eles, estão inseridos no mundo, mas vivem uma realidade à parte da que se configura de forma geral na sociedade. Sob essa ótica, temos uma tensão gerada a partir de hábitos, costumes e linguagens que, nas relações com os demais, muitas vezes chegam a causar atritos e discussões no grupo e/ou até mesmo com os professores. Nesse sentido, é preciso reconhecer os professores como sujeitos produtores de conhecimento e providos de subjetividades que influenciam, ampliam e/ou modificam a sua prática. É necessário considerá-los, portanto, não como meros reprodutores de conhecimentos pré-estabelecidos a partir da formação intelectual, mas com "o status de verdadeiros atores, não o de simples técnicos ou executores" (TARDIF, 2013, p. 49). A pesquisa nos revelou ainda que uma vez responsáveis por sua prática, os sujeitos precisam mantê-las através de suas redes de articulação, pelas quais se farão conhecidos e reconhecidos nos grupos que atuam.

Na sequência, quando partimos para a compreensão das tensões do ponto de vista da formação, com base no conhecimento socializado a partir dos componentes curriculares, percebemos que a tensão gera o conflito, sobretudo quando se trata de questões especificas do campo das humanidades. Nesse contexto, a pesquisa nos aponta que os componentes que trabalham com foco na diversidade cultural e/ou na relativização do conhecimento, situam-se na área dos maiores debates e insatisfações dos sujeitos. Como foco, tivemos: Antropologia, Filosofia e Educação para as Relações Étnico Raciais, as quais, na visão de todos os discentes entrevistados, são alvo de preocupação, se não por parte deles, por parte dos demais colegas evangélicos. Nesse sentindo, o que percebemos é que, para eles, lidar com temas que contemplem a diversidade humana e suas variadas visões de mundo é difícil, devido ao posicionamento de alguns por conta do ponto de vista religioso.

Na opinião da maioria dos colaboradores, e aqui estamos falando de modo geral, muitas discussões travadas nos componentes curriculares citados são desnecessárias e, devido a isso, não precisariam ser contempladas durante a formação. Diante disso, compreendemos que há uma implicação da religião na formação desse discente, futuro professor, a qual, em sua atuação na condição de docente, possivelmente não permitirá que estes tragam para o contexto de suas aulas as discussões por eles consideradas menos importantes, e/ou, que não fazem sentido

do seu ponto de vista, como afirmou uma colaboradora: “É difícil ensinar o que não se acredita...” (JEMIMA, fiel assembleana, curso pedagogia, caderno de campo, 2016).

Mas, como os espaços de formação de Ensino Superior pensam a questão da religião em seu contexto? Essa é uma problemática à qual ainda é dada pouca atenção caso por parte das instituições. Talvez pelo fato de as instituições de Ensino Superior terem sido consideradas por muito tempo, devido à sua produção científica, como um espaço no qual não são contempladas as discussões do ponto de vista religioso. O que podemos concluir é que, independente de a formação ser feita a distância ou presencial, mas mais gravemente nos cursos de licenciatura, as instituições de formação superior, pelo que pudemos observar, não tem considerado a diversidade religiosa como um aspecto a ser avaliado nesse processo de formação. Ao contrário, quando proposta a discussão informalmente entre os colegas docentes, a visão é de que o problema é do discente, de que a formação segue o curso imposto pelo currículo e de que os mesmos é deverão adequar-se à realidade. Nós docentes não precisaríamos nos adequarmos a essa realidade? Estamos cientes da formação que temos proporcionado aos nossos futuros colegas de profissão?

Durante as observações e experiência com o campo - e em se tratando da necessidade de ampliar esse debate para outros espaços – a exemplo da vivência nas rodas de discussão de formação de professores, colóquios, seminários e congressos, evidenciando que muito pouco ainda se faz por parte das instituições, quando a discussão é o conflito ideológico na academia devido à religiosidade dos sujeitos ali envolvidos. Normalmente, o que verificamos é que as Instituições buscam adequação de suas grades curriculares, contemplando as novas perspectivas educacionais a partir das Leis que regem a educação no país, mas pouco se preocupam em como essas novas perspectivas se efetivarão na sua prática. No mais, como essas mudanças chegarão aos discentes, pouco importa, talvez por acreditarmos que, em se tratando do Ensino Superior, essa questão não seria um problema.

No entanto, como profissionais envolvidos com todo esse sistema de educação formal, lidamos diariamente com as resistências de nossos discentes e/ou com nossas próprias resistências. Muitas vezes afirmarmos que, na condição de profissionais da Educação Básica, não estamos prontos para lidarmos com a religiosidade presente na escola. Inclusive porque a justificativa de muitos professores da educação básica,

no que compete a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, é de que o trabalho com as culturas afro-indígenas não ocorre justamente devido à questão religiosa.

Levando em consideração que os alunos religiosos da Educação Básica avançam rumo ao Ensino Superior, o que esperamos desses sujeitos na academia? Ao ponto que em se tratando, agora, da formação superior, mais precisamente as licenciaturas que trazem essa proposta em sua grade curricular, como nós docentes pensamos essa temática? Durante as poucas conversas, envolvendo a autora da presente pesquisa, a respeito do conflito entre religião e formação intelectual com os colegas, quando não foi interrompida, pois não se trata de um debate muito agradável, talvez por conta da própria subjetividade do docente, discentes não levaram muito em consideração a pertinência da reflexão. Verificamos que há, por parte de alguns docentes, uma resistência em tratar das questões do religioso, seja por conta de não estarem preparados para a discussão ou porque acharem-na irrelevante.

Nas observações feitas nos eventos, algumas vezes questionamos essa questão dos colegas participantes e as falas, na maioria das vezes, eram de preocupação com o crescimento do número de evangélicos nas universidades por conta de suas resistências ao diálogo. Quando questionados em como lidar com o "problema", os mesmos docentes não sabiam responder ou se posicionavam contrários a trazer a identidade religiosa como ponto de reflexão à formação do sujeito, como se isso não tivesse importância. Destarte, acreditamos que, para além das propostas, decretos e leis, as mudanças, na perspectiva de visão das instituições do Ensino Superior, deveriam ter como ponto de partida a mudança de visão dos seus docentes, os quais deveriam refletir acerca desta problemática, atuando de forma a propor atividades de extensão e/ou eventos que tragam para academia não só uma revisão e contribuição a sua formação, mas a ampliação do campo de visão dos demais docentes.

No entanto, pensar que essa ainda é uma questão, apesar de importante, pouco relevante do ponto de vista da academia, mostra-se uma contradição visto que, na atualidade, devemos considerar a diversidade presente nas instituições de ensino, a fim de fazermos a inclusão de todos no ambiente escolar, sem distinção. Nesse sentido, não estaríamos nós acadêmicos retrocedendo acerca do reconhecimento de uma educação democrática, após anos de avanço,? Ou, seriam as nossas próprias limitações internas em lidar com tais questões que nos colocam numa situação de resistência ou inércia perante esses casos? E, se a resistência não for do discente,

for do docente por conta de suas subjetividades, como os alunos lidam com essa situação?

Compreendendo ser essa é uma questão de complexa negociação, como os discentes evangélicos lidam com a realidade da formação acadêmica? Na busca por respondermos a essas questões, buscamos identificar quais estratégias de ação e permanência que os alunos evangélicos criaram para permanecerem nas aulas dos componentes curriculares que propõem a relativização do conhecimento e a valorização da diversidade na sociedade. Sendo assim, diante de tudo que foi lançado como questionamento aos interlocutores, o que causou maior impacto para os mesmos na formação foram as leituras sobre Filosofia e educação para as relações étnico raciais. Nas observações diretas realizadas, foi verificado que a maior resistência dos sujeitos estava em participar das discussões, tanto nas aulas teóricas quanto nas atividades práticas.

Sobre esse aspecto, percebemos que, para os fiéis, o conflito existe, porém, ainda que no momento a situação lhe cause impacto, em um segundo momento a tensão é aliviada, pois a Palavra responde a sua ansiedade e insatisfação. Vale ressaltar que essa visão independe se a formação se deu a distância ou presencial. A nossa suposição de uma menor tensão na formação a distância confirma-se na atuação dos discentes no ambiente virtual, mas nega-se quando há a necessidade de atuarem em encontros presenciais e nas práticas de estágio supervisionado ou ainda como professores estagiários, em que os mesmos relataram em entrevistas as dificuldades em tratar de algumas temáticas.

Contudo, a partir das falas, não podemos afirmar que determinadas discussões e conteúdo atingem a fé desses sujeitos, uma vez que verificamos que, para alguns, lidar com esse conflito é, sobretudo, uma determinação religiosa. Nas entrevistas, alguns dos interlocutores afirmaram que a formação intelectual reacendeu a sua relação com Deus, pois era a Palavra presente na Bíblia que lhes trazia as respostas aos conflitos presentes na formação, e lidar com eles era fazer um sacrífico em nome da fé em Jesus.

“Entrar e sair da Formação superior, sem se corromper era a prova de um sacrifício válido e, portanto, motivo de alegria” (ODALÉIA, fiel Batista, curso Pedagogia, cadernos de campo, 2016), posto que “nem tudo que é lícito lhe convém!” 1Coríntios 6:12 "Tudo me é permitido", mas nem tudo convém. "Tudo me é permitido",

mas eu não deixarei que nada domine. (Bíblia Sagrada, primeira epístola de Paulo aos Coríntios, p.1505)

Diante disso, não chega a ser de fato um problema para o evangélico cursar o nível superior, afinal, se ele está ali é porque assim Deus o permitiu. É nessa crença que é mantida a sua fé e, por conta disso, ele avança na formação, ainda que não concorde com muito do que se discuta enquanto conhecimento nesse espaço. Então, de onde parte esse conflito? A quem compete de fato o incômodo das discussões no campo da diversidade? Considerando que há uma tensão nessa relação, nos questionamentos: não somos nós docentes os incomodados com essa nova configuração de sala de aula? Estamos nós prontos para lidarmos com a diversidade de nossos alunos?

Muitas são as novas inquietações surgidas ao longo da pesquisa, principalmente quando nos debruçamos para compreender os problemas encontrados no campo. Quando hipoteticamente associamos o grau de adesão do fiel à sua fé como possibilidade de resistência ao diálogo com o conhecimento científico, chegamos à conclusão de que é justamente o contrário. A pesquisa nos revelou que aquele fiel que de fato está convicto de sua fé, independentemente da denominação a que faz parte, busca na Palavra as respostas a suas inquietações de forma que, para ele, as tensões estabelecidas nesse contexto de formação intelectual são provações e que é através do sacrifício que ele reafirma sua fé, mantém sua visão de mundo e sua doutrina inabalável. O que, para a pesquisadora, a princípio, soava como um sacrifício do ponto de vista negativo revelou-se como um incômodo não da parte do discente, mas dos docentes em lidarem com essa realidade. Para os discentes, adentrar esse espaço tão conflituoso, manter-se e sair sem romper com sua fé significa um sacrifício em nome de Jesus, e, portanto, uma reafirmação de sua fé.

Por conseguinte, uma vez tendo conseguido alcançar tal sacrifício, não somente o fiel reafirma sua fé como traduz para os demais a força de suas convicções e a possibilidade em alcançar melhores condições de vida através da formação. Logo, consciente de sua ação no mundo e para o mundo, ciente de sua responsabilidade com a disseminação de sua doutrina, torna-se também uma possibilidade de alcance de novos fiéis, não somente no que diz respeito à manutenção dos já presentes na igreja, mas também da conversão de outros tantos que podem ter no colega um exemplo a ser seguido, inclusive de fé.

Dessa forma, verificou-se que o fato da opção religiosa interferir ou não na formação do profissional de educação pode ser analisado sob duas perspectivas, às quais já não cabem mais negação. Então, do ponto de vista da academia e, de alguns docentes intelectuais - e o termo “alguns” aqui utilizado se dá por compreendermos que já temos nessas instituições docentes evangélicos -, a opção religiosa interfere diretamente na formação destes futuros profissionais de educação, visto que eles, mesmo demonstrando compreensão e bom desempenho nas atividades propostas, não avançam criticamente em muitas discussões pertinentes à sua formação.

Por outro lado, se nos posicionarmos no lugar dos nossos sujeitos de pesquisa, para eles, a questão religiosa não interfere nesse processo, uma vez que lhes foi permitido a formação e que a mesma se deu de forma tranquila. Então, encarar o Ensino Superior como um mal necessário não se enquadra na visão de muitos desses discentes e futuros professores. Para eles, a formação representa a vitória de renascer e viver em Cristo, ainda que tenham que lidar com um mundo que não os contempla. A formação não significa um mal necessário, significa uma reafirmação de sua condição de fiel, uma aproximação maior com Deus.

Sendo assim, a fala da mãe no grupo focal em 2012, quando questionada sobre a sua preocupação com o conhecimento adquirido pelo filho na escola, cuja resposta “o pior é na faculdade!” (PARTICIPANTE I, 2011, apud SANTOS, 2012b, p. 29), pode hoje ser compreendido de outra forma, uma vez que, como vimos nos dados coletados, a relação do fiel com o mundo, a sua formação nas instituições de educação e o diálogo deles com as mudanças sociais vêm sendo pensadas e ressignificadas também na sua formação religiosa, através das publicações, dos meios midiáticos e das formações nas escolas dominicais.

Diante do exposto, compreendendo ser essa uma dinâmica social que não se encerra nessa discussão, sugerimos que a demanda religiosa, assim como a religiosidade dos sujeitos, seja motivo de reflexão nos espaços de formação, quer seja na Educação Básica quer seja na Formação Superior, em seus mais variados níveis e tipos. Considerar a relevância dessa questão é compreender a diversidade também do ponto de vista religioso, o que, ao contrário de que se pensa, pode e deve ser questionada de forma positiva, com vistas a contribuir para o esclarecimento e desenvolvimento da sociedade. É fato que a religião está cada dia mais presente na vida dos homens e que as instituições de ensino estão vivenciando momentos difíceis, por conta das tensões geradas devido a variados pontos de vista teológicos.

O que não mais podemos negar é que os incômodos e tensões vêm assumindo na atualidade uma outra perspectiva, pois o que antes era atribuído ao aluno fiel, hoje podemos perceber que parte do professor, o qual, por sua vez, não sabe lidar com o fiel que não mais se incomoda com suas investidas e, além disso, se posiciona afirmando compreender, mas não aceitando a verdade que para ele não existe. Assim, na condição de docente, como aceitar essa nova realidade que nega a sua concepção científica de mundo e ainda assim alcançar a formação pretendida? Para além dos possíveis problemas que poderíamos elencar acerca do futuro desses sujeitos, na condição de professores, temos aqui uma nova problemática, qual seja a negação do professor enquanto detentor do conhecimento científico, visto que esse conhecimento nem sempre poderá ser validado por seus alunos.

Dessa forma, assumimos, após o longo percurso da pesquisa, que há uma zona de tensão de grande proporção entre o campo doutrinário evangélico presente na formação dos sujeitos e o conhecimento científico alcançado por eles na formação de ensino superior. Mas reconhecemos também que essa tensão, que tem gerado inúmeros conflitos, alcançando muitas vezes proporções nacionais, constitui-se não somente de um conflito ideológico, mas também das novas configurações das identidades nacionais na contemporaneidade, e o professor faz parte deste contexto.

Convidamos, assim, a pensar que se faz urgente que nós não somente nos envolvamos na produção de novos conceitos e tecnologias, mas que a coloquemos em prática, assumindo toda a complexidade do fazer e viver em sociedade. Numa sociedade cujo lema é educar para a diversidade, que essa diversidade seja reconhecida, enxergada e discutida a partir de seus variados pontos de vista, em quaisquer que sejam as formações e tipos de modalidade em que se apresentem. Somente assim compreenderemos ser possível vencermos as barreiras do preconceito, ou, caso contrário, continuaremos o velho embate de verdades construídas como únicas possibilidades, quer seja do ponto de vista teológico quer seja do ponto de vista científico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD** – Associação Brasileira de Educação a distância - v.10, 2011.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas** – reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. 3ª edição São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Claudionor de. As novas fronteiras da ética cristã. 1. ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2015.

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar.** 12. edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

ARANHA, M. L. Filosofia da educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. História da Educação. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. O pensar e o fazer educacional das organizações negras baiana.S **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 247-265, jan./abr. 2014.

ARROYO, Miguel G. **Currículo Território em Disputa**. Petropólis, RJ.: Vozes, 2013.

BAHIA, 1989. Constituição do Estado da Bahia, 05 de Outubro de 1989. Disponível em: http://www.legislabahia.ba.gov.br/verdoc.php?id=73273 Acesso: 01/08/2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTH, W.L. O homem Pós-Moderno, religião e ética. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 37, n.155, p. 89-108, mar. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2016.

_____. **O mal-estar da Pós modernidade**. Rio de Janeiro, RJ, 1998.

BERGER, Peter. A Dessecularização do Mundo: uma visão global. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 21(1), p. 9-24, 2000. Disponível em: http://www.uel.br/laboratorios/religiosidade/pages/arquivos/dessecularizacao. Acesso em: 10 out. 2012.

BERGER, Peter. **O Dossel Sagrado** – Elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 1985.

_____; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petropólis: Vozes, 2013.

BHABHA, Homi K. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. Docência em Formação – Ensino Fundamental. 2. ed. São Paulo: Cortez 2008.

BOBSIN, Oneide. **Correntes Religiosas e Globalização**. Centro de Estudos Bíblicos – CEBI. São Leopoldo – RS; Pastoral Popular Luterana- PPL Curitibanos - SC; Instituto Ecumênico de Pós Graduação em Teologia, IEPG. São Leopoldo – RS. 2002.

BOISSET, Jean. **História do Protestantismo** - Tradução de Heloysa de Lima Dantas. Editora Difusão Européia do Livro. São Paulo: Editora Difusão, 1971.

BOSI, Alfredo. **Cultura Brasileira.** São Paulo: Ática, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. A Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Escritos da Educação**. 10. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2008.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6. ed. Petropólis, Rj: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **O que é educação**. Coleção Primeiros passos, 57 reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRANDÃO, Zaia (org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil.** Carta de Lei de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUICAODOIMPERIO.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. Decreto n. 109 31 de Dezembro de 1889. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-109-31-dezembro-1889-512967-norma-pe.html. Acesso em: 22/04/2014

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988**, Brasília: 1988.

_____. Decreto 119 A de 7 de janeiro de 1890. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm. Acesso: 22/04/2014.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Decreto n. 5.622** 19 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 22/04/2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

_____. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras,** v.11, n.2, p. 240-255, Jul/Dez 2011.

CENSO EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil** 2012 = Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil/ [traduzido por Opportunity Translations]. – Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf Acesso em:01/09/2014.

COSTA, Lívia Fialho. La rue, le marché, la nourriture et les fêtes: une étude ethnographique des interdictions sociales et alimentaires chez les pentecôtistes brésiliens. **Revista Etnográfica**, vol 15, nº 2, jun 2011.

_____; JACQUET, Cristine. **Território fundação e expansão de igrejas evangélicas no Brasil** – América Latina: educação, espaços culturais e territorialidades – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação Campus I. Salvador 2003

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura – O Poder da Identidade. Vol. 2, 6. ed. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CÉSAR, Elben M. Lenz. Pastores sem ter medo. **Revista Ultimato**, número, p. 08-10, 2015.

CARVALHO, José Murilo. **Pontos e bordados**: escritos de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Acesso em 25/03/2017 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf.

CARVALHO, José Murilo. **Pontos e bordados**: escritos de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura – O Poder da Identidade. Vol. 2, 6. ed. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CÉSAR, Elben M. Lenz. Pastores sem ter medo. **Revista Ultimato**, n. 355, p. 6-7, 2015.

CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

COELHO, Alexandre. Curso sobre a importância da Escola Dominical para a vida da igreja. Módulo 1. Ensinador Cristão. Ano 17, n. 65, p. 3-5, jul./mar. 2016.

CONDE, Emílio. **História das Assembléias de Deus no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa Publicadora da Assembléia de Deus, 1960.

COSTA, Lívia Fialho. La rue, le marché, la nourriture et les fêtes: une étude ethnographique des interdictions sociales et alimentaires chez les pentecôtistes brésiliens. **Revista Etnográfica**, v. 15, n. 2, p. 213-232, jun. 2011.

_____; JACQUET, Cristine. **Território fundação e expansão de igrejas evangélicas no Brasil** – América Latina: educação, espaços culturais e territorialidades – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação Campus I. Salvador 2003.

DREHER, Martin N. **A Igreja Latino-Americana no Contexto Mundial**. Coleção História da Graça, volume 4, 3. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 1999.

DUBRIN, A J. **Fundamentos do comportamento organizacional.** Tradução James sunderland Cook; Martha Malvezzi Leal. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano** – A ciência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ELIAS, Norbet; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENGLER, Steven. Tipos de Criacionismos Cristãos. **Revista Estudos da Religião**, n. 2, p. 83-107, jun. 2007.

ENSINADOR Cristão. Ano 17 – n 65. Jan/fev/mar de 2016. Casa Publicadora Assembleia de Deus – CPAD

_____. Ano 17 – n 66. abr/mai/jun de 2016. Casa Publicadora Assembleia de Deus – CPAD

_____. Ano 17 – n 68 out/nov/dez de 2016. Casa Publicadora Assembleia de Deus – CPAD

_____. Ano 17 – n 70. abr/mai/jun de 2017. Casa Publicadora Assembleia de Deus – CPAD

FISCHMANN, Roseli. **Estado Laico, Educação, Tolerância e Cidadania para uma análise da Concordata Brasil – Santa Sé**. São Paulo: Factash, 2012.

FONSECA, Alexandre Brasil. **Protestantismo e Sociedade** - Relações e privilégios: Estado, secularização e diversidade religiosa no Brasil. Rio de Janeiro: Novos Diálogos, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **Microfísica do Poder**. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 31. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRESTON, Paul; FRESTON, Raphael. Ética - A “terceirização total” e a visão cristã do trabalho. **Revista Ultimato** – vocação e juventude. Ano XLVIII, n. 355, p. 57-58, jul./ago. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Série Pesquisa Vol. 1. Brasília: Liber Livro, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1989.

GEERTZ, Cliford. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro:Zahar, 2001.

GHIGGI, Gomercindo. **Ética e autoridade em Programas de Formação de Professores**: diálogos com Paulo Freire. Cap. 1, 27-41. 2014.

GIDDENS, Anthony. **Modernity and self-identity**. Stanford University Press. Califórnia, 1991.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília. (org.) Pesquisa Social Qualitativa. **Análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa** cap. IV. São Paulo: Vozes, 2012. p. 79-106.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes – 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Da Diáspora** – Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HARVEY, David. **Alternativas ao neoliberalismo e o direito à cidade**. Novos Cadernos NAEA v. 12, n. 2, p. 269-274, dez. 2009,

_____. **Condição Pós-moderna** – Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <Http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados. Acesso em 10/10/2012>. Acesso em: 10 out. 2012.

IMBERNÓM, Francisco (org.) **A Educação no Século XXI** – Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. Ed. Editora Cortez, 2011.

_____. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado** – uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

KUNG, Hans. **Teologia para la posmodernidad**: fundamentacíon ecumênica. Madrid, Alianza, 1991.

_____. Projeto de ética mundial. Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. In: LANDIM, C. M. das M. P. F. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1997.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: s.n.1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação** – Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LAWN, Martin. Os Professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteira**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LAZARO, André. (Coordenador) Grupo Estratégico de Análise da Educação no Ensino Superior no Brasil. Flacso Brasil – Democratização da Educação Superior no Brasil. **Cadernos GEA**, n.1, p. 3-6, Jan. /jun. 2012.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LÉONARD, Émile; CARVALHO, Marcone Bezerra (Org.) **Protestantismo e História**. São Paulo: Mackenzie, 2013.

LITTO, Fredric Michael Litto (Coordenação) Censo ead.br / organização Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf Acesso em: 01 set. 2014.

_____ (Coordenação) Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil/ [traduzido por Opportunity Translations]. – Curitiba: Ibpex, 2012. Disponível em: < http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf>. Acesso em: 01 set. 2014.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho; ROSA, Dora Leal. Educadores do futuro e valores do passado: um levantamento sobre temas polêmicos entre estudantes de Pedagogia. In: MACEDO, Roberto Sidnei; MUNIZ, Dinéa Maria Sobral (Orgs.) **Educação, tradição e contemporaneidade** – tessituras pertinentes num contexto de pesquisa educacional. Salvador: EDUFBA, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica** – Etnopesquisa Formação. Série Pesquisa 15. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

McLAREN, Peter. A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. **Educação, sociedades e culturas**. Porto: Afrontamento, n. 10, p. 57-82, 1998.

MENDONÇA, Antônio Gouvea. **Introdução ao Protestantismo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1990.

MICELI, Sergio. **A economia das trocas simbólicas.** Introdução: A Força do sentido XI.São Paulo: Perspectiva, 1974.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais –** Um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social** – Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs) **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2002.

MUGNOL, Marcio. A Educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogos Educacionais**. Curitiba, v.9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NAVARRO, Juan Bosch. **Dicionário de Ecumenismo**. São Paulo: Santuário, 2002.

OLIVEIRA, Adelino F. de., **Teologia como resistência na Pós-Modernidade. Congresso Soter, Religião e Transformação no Brasil hoje**, **anais...** em Belo Horizonte, MG, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Lei 12711/2012 e os desafios da Educação superior pública no Brasil. **Cadernos do GEA** – GRUPO Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil – n. 1, p. 5-6 jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Marcos Davi de. **A religião mais negra do Brasil** – Por que mais de oito milhões de negros são pentecostais. São Paulo: Mundo Cristão, 2004.

_____. **A Religião mais negra do Brasil**. São Paulo: Mundo Cristão, 2004.

ORTEGA, Juan José Blázquez. Verdad Teológica y la Ciencia de Hoy: Confrotación de Saberes y Sentido del Hombre. **Revista de Estudos da Religião**, n. 2, p. 50-67, jun. 2007.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz M. (orgs.) **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil**; 2009-2010. Rio de Janeiro: Garamond universitária, 2010. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp->. 17 out. 2016.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas educacionais**: dos princípios de organização à proposta de democratização. São Paulo: UNESP, 2009.

POPPER, Karl R. **A sociedade aberta e seus inimigos.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

REILY, Duncan Alexander. **História documental do protestantismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Aste, 2003.

REVISTA de Conexão Missionária da JMM. **A Colheita** - Ano XII – n 61 – Abril/Maio/Junho 2015.

REVISTA Ultimato – Ano XLVIII – n 355. Julho/Agosto 2015. Disponível em: <www.ultimato.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2016.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas: Autores Associados, 2010.

RISÉRIO, Antônio. **A Utopia Brasileira e os movimentos negros** – Mestiçagem em questão. São Paulo: Editora 34, 2007.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Braziliense, 1984.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Authêntica, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação**. Petropólis, Vozes. 1997

ROSA, Dora Leal. A escola e a formação do sujeito moral: Possibilidades e Limites da Instituição Escolar. **Revista da FACED**, n. 05, p. 13-26, 2001.

ROSAS, Nina Gabriela. O desenvolvimento do neopentecostalismo brasileiro: esboços sobre a positividade da experiência religiosa nos dias de hoje. Sociabilidades religiosa, mitos, ritos e identidades. XI Simpósio Nacional da Associação Brasileira da História das Religiões. **Anais...** Goiânia: UFG, 2009.

SANTANA, Elisabete Conceição. et.al. **A construção da Escola Primária na Bahia**: guia de referências temáticas nas leis de reforma e regulamentos 1890-1930. Vol. 1. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Boaventura, Souza. **Pela mão de Alice** – O social e o político na pós - modernidade. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. **"Tá repreendido em nome de Jesus!":** Religião, identidade e conflito com a implementação da lei 10.639**.** Curitiba: Appris Editora e Livraria Ltda, 2012a.

_____. **A Palavra E A Escola:** Negociação E Conflito No Trabalho Com A Lei 10.639/03. 2013, Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Salvador: UNEB, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. Pensamento e Ação. São Paulo: Scipione, 2012.

SEVERINO, Francisca Eleodora dos Santos (Org.) **Ética e Formação de Professores:** Política, Responsabilidade e Autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Elizete. **Protestantismo ecumênico e realidade brasileira** – Evangélicos Progressistas em Feira de Santana. Feira de Santana, BA: UEFS, 2010.

_____. Os Batista no Brasil. In: SILVA, Elizete; SANTOS, Lyndon de Araújo; ALMEIDA, Vasni (Orgs). **Fiel é a Palavra" Leituras históricas dos evangélicos protestantes no Brasil**. Feira de Santana, BA: UEFS, 2011.

SILVA, Maria Edi. **Diversidade Religiosa na Escola Pública**: um olhar a partir das manifestações populares dos ciclos festivos. 2011, Dissertação (Mestrado em Antropologia) Programa de Pós-graduação em Antropologia – PPGA, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Recife: UFPE, 2011

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença** - Plural, mas não caótico. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **O sujeito da Educação –** O adeus às metanarrativas educacionais. 8. ed. Petropólis RJ: Vozes, 2011.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença** – Perspectivas dos estudos culturais. 9. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2009.

SIMMEL, Georg. Religião ensaios 1/ 2. São Paulo: Olhos D'água, 2010.

_____. Religião ensaios 2/ 2. São Paulo: Olhos D'água, 2011.

SIQUEIRA, Jesiel Padilha. (Presidente da comissão) Conselho de Educação e Cultura da CGADB Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil -

DIRETRIZES E BASES NORMATIVAS. Rio de Janeiro – RJ, 31 de Agosto de 2010. Disponível em: www.e-cgadb.com.br/index.php/diretrizes?download=27:diretrizes-e-bases. Acesso em: 01/10/2014.

SOUZA, José dos Santos. Os 500 anos de tradição excludente da educação brasileira. **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade**, ano 9, n. 13, p. 77-84, jan./jun. 2000.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigácion e desarrollo de curriculum**. Colécion la pedagogia hoy. 3. ed. Espanha: Ediciones Morata, 1991.

_____. **Aportes de L. Stenhouse a la reflexión sobre curriculum**. Reflexiones pedagógicas. Docencia n 21. 28-37, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 15. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Faustino. No Limiar do Mistério – Mística e Religião. São Paulo: Paulinas, 2004.

TEIXEIRA, Marli Geralda. **"... nós, os batistas..."** - Um estudo de história das mentalidades. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Curso de pós-graduação/História Social. Tese de Doutorado, 1983.

_____. Valores Morais e Liberalismo no Protestantismo da Bahia no Século XIX. ***Estudos Teológicos***, 27 (3): 269-279, 1987. Disponível em: <*periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos*>. *Acesso em: 19 set. 2014.*

TILLICH, Paul. **Perspectivas da Teologia Protestante nos Séculos XIX e XX**. 3. ed. São Paulo: ASTE, 2004

TOURAINE, Alain. **Um novo paradigma. Para compreender o mundo de hoje**. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Um estudo sobre a gênese da Profissão Docente. **Revista Poiésis**, v.2, n.2, p. 57-72, jan./dez. 2004.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

WILSON, Brian. **Cristianismo** – Religiões do mundo. Lisboa: Edições 70, 1999a.

_____. **Religiões do Mundo** – Cristianismo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999b.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais**. Petropólis: Vozes, 2009.

ZIBORDI, Ciro Sanches. O educador como um apologista na pós-modernidade. **Ensinador Cristão**. Ano 17, n. 68, p. 6-9, out./dez. 2016.

ZILLES, Urbano. Projeto de uma ética mundial. **Teocomunicações**, Porto Alegre, v. 37, n. 156, p. 223-229, jun. 2007.

_____. **Teologia para la posmodernidad: fundamentacíon ecumênica**. Madrid: Alianza, 1991.

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

CAMPUS I – SALVADOR
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE LINHA DE PESQUISA 1 – PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS: EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PLURALIDADE CULTURAL.

O questionário abaixo tem por objetivo realizar um levantamento de dados para um trabalho de pesquisa. O propósito é conhecer melhor o discente do ensino superior em sua diversidade cultural e religiosa. Buscamos contribuir para uma reflexão acerca da importância do respeito a essa diversidade na tentativa de podermos dialogar respeitando a particularidade de todos os grupos presentes nesse espaço. Para responder o questionário fique atento pois:

- Como forma de preservar sua imagem, você não precisa se identificar (NÃO colocar nome), por isso fique à vontade para ser o mais fiel possível em suas respostas.
- Nas questões que tem como opção "outras", a linha ao lado poderá ser usada para que você identifique essa opção.
- As questões de 12 a 17 devem ser respondidas por extenso.

1. Dados gerais

Idade _____ sexo: masculino ☐ feminino ☐

2. Você se definiria como:

Negro ☐ Branco ☐ Índio ☐ Mestiço ☐ Outros ☐ _____

3. Que religião frequenta hoje? (no caso de freqüentar várias, pode assinalar os diversos quadradinhos)

Evangélico ☐ Candomblé ☐ Umbanda ☐ Espírita ☐ Católico ☐

Outra(s) ☐ _____

4. Antes de optar por essa religião, a que religião você pertencia? (Caso tenha frequentado várias, pode assinalar os diversos quadradinhos)

Católico ☐ Evangélico ☐ Candomblé ☐ Umbanda ☐ Espírita ☐

Outras ☐ _____

5. Se você é evangélico (cristão, crente, protestante, Batista, etc.), a qual denominação você pertence?

_____

6. Na sua casa todos pertencem a sua religião?

SIM ☐ NÃO ☐ ALGUNS ☐ nesse caso quem? _____

_____

7. Você pratica a sua religião regularmente? Sim ☐ Não ☐

Quantos dias você frequenta por semana? _____

8. Na sua casa, quais as outras religiões presentes?

Católica ☐ Evangélica ☐ Candomblé☐ Umbanda ☐ Espírita ☐

Outras ☐ _____

9. A religião influencia no seu comportamento cotidiano?

Escola ☐ Namoro ☐ Trabalho☐ Lazer ☐ Leituras☐ Televisão ☐

Outros ☐ _____

10. Sua opção religiosa influenciou a escolha no curso superior?

Sim ☐ Não ☐ Se sim, em que medida?

_____

_____

11. Houve influência de outras pessoas e/ou igreja/templo religioso na escolha do curso?

Sim ☐ Não ☐ Se sim, em que medida?

_____

_____

12. Por que a opção por um curso de licenciatura?

_____

_____

13. Por que escolheu o curso de Pedagogia?

_____

_____

14.Você acha que os conteúdos são sempre abordados de forma adequada? Justifique sua resposta.

_____

_____

15. Até o momento alguma discussão ou conteúdo abordado em sala lhe causou algum tipo de desconforto e/ou constrangimento? Qual e porquê?

_____

_____

16. Você está satisfeito com a opção feita? Porque?

_____

_____

17. Caso você pudesse mudar de curso qual seria sua segunda opção? E porquê?

_____

_____

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

CAMPUS I – SALVADOR
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE LINHA DE PESQUISA 1 – PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS: EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PLURALIDADE CULTURAL.

O questionário abaixo tem por objetivo realizar um levantamento de dados para um trabalho de pesquisa. O propósito é conhecer melhor o discente do ensino superior em sua diversidade cultural e religiosa. Buscamos contribuir para uma reflexão acerca da importância do respeito a essa diversidade na tentativa de podermos dialogar respeitando a particularidade de todos os grupos presentes nesse espaço. Para responder o questionário fique atento pois:

- Como forma de preservar sua imagem, você não precisa se identificar (NÃO colocar nome), por isso fique à vontade para ser o mais fiel possível em suas respostas.
- Nas questões que tem como opção "outras", a linha ao lado poderá ser usada para que você identifique essa opção.
- As questões de 12 a 18 devem ser respondidas por extenso.

1. Dados gerais

Idade _____ sexo: masculino ☐ feminino ☐

2. Você se definiria como:

Negro ☐ Branco ☐ Índio ☐ Mestiço ☐ Outros ☐ _____

3. Que religião frequenta hoje (no caso de freqüentar várias, pode assinalar os diversos quadradinhos)?

Evangélico ☐ Candomblé ☐ Umbanda ☐ Espírita ☐ Católico ☐

Outra(s) ☐ _____

4. Antes de optar por essa religião, a que religião você pertencia? (Caso tenha frequentado várias, pode assinalar os diversos quadradinhos)

Católico ☐ Evangélico ☐ Candomblé ☐ Umbanda ☐ Espírita ☐

Outras ☐ _____

5. Se você é evangélico (cristão, crente, protestante, Batista, etc.), a qual denominação você pertence?

_____

6. Na sua casa todos pertencem a sua religião?

SIM ☐ NÃO ☐ ALGUNS ☐ nesse caso quem? _____

_____

7. Você pratica a sua religião regularmente? Sim ☐ Não ☐

Quantos dias você frequenta por semana? _____

8. Na sua casa, quais as outras religiões presentes?

Católica ☐ Evangélica ☐ Candomblé☐ Umbanda ☐ Espírita ☐

Outras ☐ _____

9. A religião influencia no seu comportamento cotidiano?

Escola ☐ Namoro ☐ Trabalho☐ Lazer ☐ Leituras☐ Televisão ☐

Outros ☐ _____

10. Sua opção religiosa influenciou a escolha no curso superior?

Sim ☐ Não ☐ Se sim, em que medida?

_____

_____

11. Houve influência de outras pessoas e/ou denominações na escolha do curso?

Sim ☐ Não ☐ Se sim, em que medida?

_____

_____

12. Por quê a opção por um curso de licenciatura?

_____

_____

13. Por que a opção pela disciplina de História?

_____

_____

14. Por quê um curso à distância e não presencial?

_____

_____

15.Antes de fazer opção pelo curso à distância, você conhecia alguém que já tinha frequentado esta modalidade de ensino? De onde você a conhece?

_____

_____

16.Você acha que os conteúdos são sempre abordados de forma adequada? Justifique sua resposta.

_____

_____

17. Você está satisfeito com a opção feita?

_____

_____

18. Caso você pudesse alterar qual seria sua segunda opção? E porquê?

_____

_____

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

CAMPUS I – SALVADOR
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE LINHA DE PESQUISA 1 – PROCESSOS CIVILIZATÓRIOS: EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E PLURALIDADE CULTURAL.

Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Qual o seu nome e quantos anos você tem?
2. Há quanto tempo você é evangélica? A qual denominação você pertence? Antes já fez parte de outra religião e/ou denominação?
3. Na sua casa todos pertencem a sua religião?
4. O que a religião representa para você?
5. Em que a religião interfere na sua vida cotidiana?
6. Sua opção religiosa influenciou a escolha no curso superior?

10. Porque você optou pelo curso de pedagogia?
11. Em algum momento na sala você se sentiu ofendida e/ou incomodada com alguma discussão ou conteúdo apresentado pelo professor?
12. Para você existe conflito entre a sua doutrina religiosa e os conteúdos abordados na faculdade?
13. Até o momento qual foi a disciplina mais difícil no que diz respeito à sua formação religiosa?
14. O que você viu na faculdade que na sua opinião seria dispensável, ou seja, não contribuiu muito com sua formação?
15. Do que você aprendeu até agora o que seria difícil para você discutir em sala de aula com seus alunos?
16. Qual a maior dificuldade enfrentada na faculdade até agora?
17. Quando você está estudando algo que vai de encontro à sua formação religiosa, como você faz para dar conta do que é solicitado pelo professor?
18. O que você não concorda que seja discutido em sala de aula?
19. Que conteúdos você não abordaria com seus alunos em sala de aula?

20. Os frequentadores de sua igreja comentam sobre seus cursos e formação com alguém? Com o Pastor? Há um momento específico em que o fiel fala dessas coisas mais privadas? Você já falou com alguém sobre isso?
21. Na igreja vocês são incentivados nos estudos? Quem incentiva mais?
22. Para você o fato de estar cursando uma faculdade alterou seu modo de ser e pensar o mundo?
23. O que foi mais significante que você aprendeu até o momento na faculdade?

ANEXO 1

Questionário disponibilizado pelo Professore Formador do Componente Curricular Antropologia Cultural no Ambiente Virtual de Aprendizagem como avaliação parcial da disciplina no curso de Licenciatura em História a distância, na Universidade do Estado da Bahia.

Questionário: Responda ao seguinte questionário por escrito e digitalizado e encaminhe ao Fórum I até o dia 22/12/2010

Questionário Bloco I:

1. Qual é sua noção atual de Antropologia Cultural?
2. Você alguma vez pensou na origem do ser humano e das outras espécies animais no planeta Terra?
3. Descreva em poucas palavras como você vê a origem do ser humano na Terra.
4. Como você define hoje Cultura?
5. O que significa uma cultura etnocêntrica? Dê exemplos.
6. O que espera aprender com a disciplina Antropologia Cultural?
7. Que relações você estabelece entre a Antropologia Cultural e a História, suas diferenças e convergências?
8. Você seria capaz de descrever seus próprios valores culturais – sua religião, suas tradições de família, sua filiação político-partidária, sua participação em alguma tradição folclórica?
9. Você torce por algum time de futebol ou tem predileção por algum esporte? Qual o seu time do coração e por quê?
10. Você gosta de ler? E de escrever? Por quê? Descreva sua relação com a leitura e a escrita até o presente momento.

ANEXO 2

Questionário disponibilizado pelo Professore Formador do Componente Curricular Antropologia Cultural no Ambiente Virtual de Aprendizagem como avaliação parcial da disciplina no curso de Licenciatura em História a distância, na Universidade do Estado da Bahia.

Questionário do Bloco II – para ser respondido até o último dia do Bloco

Questionário do Bloco II

1. Descreva a sua compreensão de “relativismo cultural”. O que é o relativismo cultural?
2. Existem culturas humanas superiores e inferiores? Em caso afirmativo ou negativo, justifique sua resposta.
3. Como você compreende as artes no seu contexto de vida?
4. Em sua região, você é capaz de afirmar que não existe preconceito racial? Procure justificar.
5. Como você vivencia, no meio do caminho, o olhar antropológico em sua vida?
6. Quais são os conceitos antropológicos já apresentados que você tem dificuldade de compreender?
7. Você se considera uma pessoa culta ou inculta? Por quê?
8. Descreva uma pessoa que você considere uma pessoa culta?
9. Você conhece alguém que os outros consideram uma pessoa sábia?
10. Você gosta de ler? E de escrever? O que consegue aprender lendo? E escutando, já se deu conta de que se pode muito aprender quando se é capaz de escutar atentamente os outros?
11. Como você define hoje a Cultura?

ANEXO 3

Questionário disponibilizado pelo Professore Formador do Componente Curricular Antropologia Cultural no Ambiente Virtual de Aprendizagem como avaliação parcial da disciplina no curso de Licenciatura em História a distância, na Universidade do Estado da Bahia.

Questionário do Bloco III – para ser respondido até o término do curso.

Questionário do Bloco III

1. Qual o lugar da Antropologia Cultural no conjunto das Ciências Sociais?
2. Para que serve estudar o comportamento cultural das sociedades humanas?
3. Como você hoje compreende a diversidade cultural e o respeito ao “outro”?
4. Qual é hoje o, em sua opinião, o projeto cultural da humanidade digno de atenção?
5. O que você aprendeu da Antropologia Cultural que levará para sua prática docente?
6. O que significa, em sua compreensão, o respeito pelas escolhas dos outros, independente de serem diferentes das nossas?
7. Em sua opinião, o que seria preciso fazer para valorizar a cultura de sua região?
8. Você gosta de estudar? O que mais lhe interessou no “olhar antropológico”?
9. Como você define hoje a Antropologia Cultural?
10. E agora, o que significa Cultura?